

13

ISEES

Inclusión Social y Equidad  
en la Educación Superior

ISSN 0718-5707 versión impresa  
ISSN 0719-3254 versión en línea

Interculturalidad y equidad:  
¿cuánto hemos avanzado?



## **Interculturalidad y equidad: ¿cuánto hemos avanzado?**



**ISEES**

**Inclusión Social y Equidad  
en la Educación Superior**

**Revista Nº 13 | Julio - Diciembre 2013**

**Interculturalidad y equidad:  
¿cuánto hemos avanzado?**



**ISEES**

## **Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**

Editada por Fundación EQUITAS

### **Directora y Representante Legal**

PAMELA DÍAZ-ROMERO MONREAL | pdiazr@fundacion-equitas.org

### **Editora General**

CECILIA JARAMILLO BECKER | cjaramillo@fundacion-equitas.org

### **Coeditor**

FABIÁN FLORES SILVA | fflores@fundacion-equitas.org

### **Correctora de textos**

NICOLS DIDIER | nicolsdidier@gmail.com

### **Comité Editorial**

PATRICIA AMES RAMELLO\_ Instituto de Estudios Peruanos - IEP, Perú.

ÁLVARO BELLO MALDONADO\_ Universidad de la Frontera - UFRO, Chile.

JAQUELINE CANIGUAN CANIGUAN\_ Universidad de la Frontera - UFRO, Chile.

LUIS CASTRO CASTRO\_ Universidad de Valparaíso - UV, Chile.

PIERGIORGIO DI GIMINIANI\_ Pontificia Universidad Católica de Chile - PUC, Chile.

ANA CAROLINA HECHT\_ Universidad de Buenos Aires - UBA, Argentina.

JOSÉ IGNACIO LÓPEZ SORIA\_ Académico, Perú.

MARIETTA ORTEGA PERRIER\_ Universidad de Tarapacá - UTA, Chile.

MARIANA PALADINO\_ Universidad Federal Fluminense - UFF, Brasil.

CRISTIÁN PARKER GUMUCIO\_ Universidad de Santiago de Chile - Usach, Chile.

FIDEL TUBINO ARIAS-SCHREIBER\_ Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP, Perú.

IMELDA VEGA-CENTENO\_ Centro Bartolomé de Las Casas - CBC, Perú.

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO\_ Universidad de La Frontera - Ufro, Chile.

NANCY YÁÑEZ FUENZALIDA\_ Observatorio Ciudadano, Chile.

CLAUDIA ZAPATA SILVA\_ Universidad de Chile, Chile.

## **ISEES\_ Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**

Julio - Diciembre 2013

ISEES es una publicación semestral, cuyo propósito es estimular y promover el debate interdisciplinario sobre los asuntos de interculturalidad, inclusión social y equidad en la Educación Superior, orientando así sus esfuerzos hacia la valorización y reconocimiento de estas temáticas entre la pluralidad de actores de la región latinoamericana.

**ISSN 0718-5707** versión impresa

**ISSN 0719-3254** versión en línea

© Julio 2013

## **ISEES\_ Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**

*July - December 2013*

*ISEES is a biannual publication, which aims at stimulating and promoting the interdisciplinary debate on the issues of multiculturalism, social inclusion and equity in higher education, directing its efforts, in this way, towards the recovery and recognition of these issues among the plurality of actors in Latin America.*

Print **ISSN 0718-5707**

Online **ISSN 0719-3254**

© July 2013

Los textos están disponibles para contribuir al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Los trabajos reunidos en esta publicación son de responsabilidad de los autores y su contenido no representa necesariamente la opinión de Fundación EQUITAS.

ISEES se encuentra indexada en: CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México), DIALNET (Universidad de la Rioja), HAPI (Hispanic American Periodicals Index, University of California), IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México) y LATINDEX Catálogo y Directorio (Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Universidad Nacional Autónoma de México).

**Publicado por:** Fundación EQUITAS

**Dirección:** Asturias 166, Las Condes, Santiago, Chile

**Teléfonos:** (56 - 2) 22630399, (56 - 2) 22630400

**Diseño:** C/PROYECTA

Impreso en Santiago, Chile, Salviat Impresores.

## **Índice\_**

► <b>Presentación</b>	9
► <b>Informes de investigación</b>	
<b>Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el “Método Inductivo Intercultural” e implementada en el Perú, México y el Brasil</b> <i>Successes and failures of an educational proposal based on the “Intercultural Inductive Method” and implemented in Peru, Mexico and Brazil</i> Jorge Gasché Suess	17
<b>Recorrido Académico e interculturalidad en la formación de educadores indígenas</b> <i>Academic Trajectory and interculturality in the formation of indigenous educators</i> Karla Cunha Pádua y Maria Regina Brandão Lins Veas	35
<b>El ingreso a la universidad a través de un programa de acción afirmativa: una mirada desde los jóvenes participantes y sus familias</b> <i>The university access through an affirmative action program: a view from young participants and their families</i> Ximena Catalán Avendaño	53
<b>Descubrimientos y conquistas del Programa Educación Tutorial para estudiantes indígenas de la Universidad Federal de Acre, Brasil</b> <i>Findings and achievements in a Tutorial Education Program for indigenous students at the University Federal of Acre, Brazil</i> Celia Letícia Gouvêa Collet y Alana Keline Costa Silva Manchineri	71
<b>El legado histórico de la categoría analítica de marginalidad en América Latina</b> <i>The historical legacy of the analytical category of marginality in Latin America</i> María Soledad Schulze	89
<b>Interculturalidad y Formación Superior en Salud Indígena:aportes para un proyecto político-pedagógico emancipatorio</b> <i>Interculturality and Higher Education for Indigenous Health: contributions for an emancipatory political-pedagogical project</i> Luciane Ouriques Ferreira y Marcio Florentino Pereira	109

**Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina** 129

*Social inclusion and equity in Higher Education Institutions of Latin America*

Jennifer Chan De Avila, Sabina García Peter y Martha Zapata Galindo

► **Misceláneo**

**Desafíos éticos y políticos de las y los estudiantes de postgrado: nosotros-as también somos parte de la crisis del sistema educacional chileno** 150

*Ethical and political rights of graduate students: we are also part of the Chilean educational system crisis*

Ximena Cuadra Montoya

► **Reseña**

**Czarny Krischkautzky, Gabriela V. (Coordinadora). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior.* México D.F; Universidad Pedagógica Nacional, Polvo de Gis. 2012. 196 pp.** 169  
Por: Claudia Zapata Silva

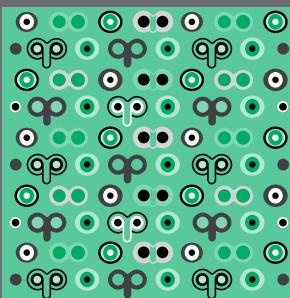
## Presentación\_

Desde sus inicios en el año 2008, ISEES ha buscado fortalecer su compromiso con la inclusión social, equidad e interculturalidad, a través de convocatorias que promuevan un debate plural sobre estos asuntos entre tomadores de decisiones, académicos y líderes estudiantiles e indígenas de América Latina. La publicación N°13 reúne una selección de artículos analíticos e interpretativos a cargo de destacados investigadores y actores sociales, quienes aportan desde distintas perspectivas al debate sobre las capacidades creativas y desafíos de los sistemas educativos, para acoger la diversidad cultural y a las poblaciones vulnerables del continente.

El antropólogo y lingüista Jorge Gasché analiza en el artículo *Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el “Método Inductivo Intercultural” e implementada en el Perú, México y el Brasil*, los procesos formativos de maestros indígenas en educación intercultural, iniciados en el año 1988 en Perú, y posteriormente, en México y Brasil, junto a diversas organizaciones indígenas y universidades. Caracterizando sociopolíticamente la implementación y el recorrido de estas propuestas, el autor concluye que es la motivación personal de los estudiantes indígenas y el reconocimiento de sus ambivalencias socioculturales el punto de partida para favorecer la revaloración cultural de las comunidades y la liberación de la creatividad durante el proceso de formación como maestros.

Las investigadoras Karla Cunha Pádua y Maria Regina Brandão Lins Veas presentan los resultados de la investigación sobre las repercusiones del programa de Licenciatura en Formación Intercultural de Educadores Indígenas, de la Universidad do Estado de Minas Gerais, Brasil, en la vida y actuación de profesores indígenas en la comunidad Mua Mimatxi del pueblo Pataxó, localizada en el Estado homónimo. A partir del análisis de entrevistas narradas, las autoras muestran que los conocimientos impartidos por el programa, especialmente los vinculados al componente “Recorrido Académico”, son reapropiados para favorecer la vida en la comunidad y la articulación de saberes indígenas y no indígenas en los proyectos sociales y escolares.

Ximena Catalán, en su artículo *El ingreso a la universidad a través de un programa de acción afirmativa: una mirada desde los jóvenes participantes y sus familias*, analiza los significados e implicancias de la participación de un grupo de estudiantes en el programa de acción afirmativa Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile. Basándose en entrevistas etnográficas, la autora advierte sobre las múltiples complejidades y tensiones relacionadas con el tránsito de estos jóvenes a la educación superior, las que, al no ser abordadas por el programa, contribuyen a definir la manera en que la universidad es experimentada por cada uno de los participantes.



**“Una de las apuestas del movimiento indígena para superar ese obstáculo es, justamente, la formación de profesionales indígenas para trabajar en sus propias aldeas.”**

“Lo que aquí interesa no es la intersección entre raza, clase y género en un solo grupo social, sino más bien la relación entre los grupos sociales definida por el conjunto de los grupos que constituyen a cada una de las categorías.”

“Por lo tanto, narraciones como éstas son también interpelaciones que invitan a pensar en la interculturalidad como un proyecto cuyo contenido no está dado y que por lo mismo es uno de los grandes desafíos de la sociedad contemporánea...”

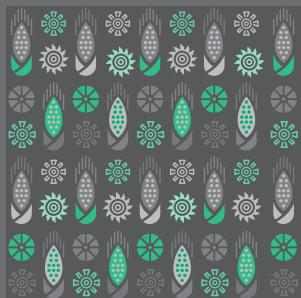
“Este enfoque diferencia a la marginalidad de la pobreza, dado que se entiende a la falta de participación de los marginales como un problema de desnivel, lo cual es producto del sistema de estratificación social.”

“No era coincidencia que esas redes de convergencia política estuvieran cruzadas por becarios y ex becarios del Programa de Becas de la Fundación Ford (IPF), programa con un énfasis en equidad en educación superior que venía apoyando la formación en postgrado de profesionales destacados y comprometidos con sus contextos sociales.”

Las investigadoras Celia Letícia Gouvêa Collet y Alana Keline Costa Silva Manchineri presentan los resultados de una investigación autorreflexiva realizada en el marco de las actividades del Programa de Educación Tutorial “Comunidades Indígenas”, de la Universidad Federal de Acre, en Brasil. Los análisis evidencian las dificultades asociadas a la presencia indígena en la universidad, relacionadas con la persistencia de actitudes discriminatorias hacia los saberes indígenas en la educación superior, las tensiones vinculadas con ser indígena participante, y al mismo tiempo, investigador de las comunidades. Y por último, con el conflicto derivado del choque entre el ideal romántico indígena y el indígena real.

Por su parte, María Soledad Schulze, en el artículo *El legado histórico de la categoría analítica de marginalidad en América Latina*, muestra un detallado panorama sobre los contextos sociopolíticos y debates académicos que dan cuenta de las acepciones y transformaciones del concepto de marginalidad en el continente. Asimismo, indaga en cómo los análisis sobre esta categoría permitieron, por un lado, levantar una crítica importante a las teorías del desarrollo y de la modernización, de gran vigencia durante entre los años 50' y 70', y por otro, fundamentar los análisis sobre las desigualdades estructurales relacionadas con la globalización capitalista y la construcción de identidades sociales.

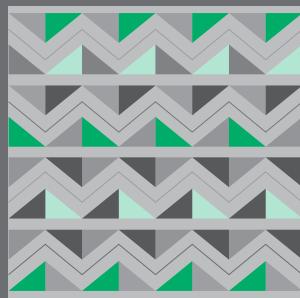
**"Los proyectos son lanzados, iniciados y realizados por todos, y después, regresan hacia cada uno como ecos del ambiente creado, transformándonos."**



**"Ingresar a la educación superior en un contexto de un programa de acción afirmativa agrega una nueva dimensión a esta ya compleja red de transformaciones. En este caso, estamos frente a una instancia de movilidad social que no sólo involucra al estudiante, sino también a toda su familia."**

**"Sin esta dedicación a la evaluación sociocultural positiva era inútil esperar del futuro maestro la apreciación positiva de sí mismo, como miembro de un pueblo indígena y hablante de una lengua indígena, y así lograr la liberación de su creatividad para el diseño de un nuevo plan de enseñanza en las comunidades, que abarcara los contenidos socioculturales indígenas."**

**"A través del Calendario Socioecológico elaborado por los estudiantes durante el programa de estudios se pueden observar algunos principios que orientan el modo indígena de relacionarse con el conocimiento, tales como: la construcción colectiva, el compromiso con el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad y la posibilidad de articular distintos aspectos de la vida colectiva."**



Luciane Ouriques Ferreira y Marcio Florentino Pereira, en su artículo *Interculturalidad y Formación Superior en Salud Indígena: aportes para un proyecto político-pedagógico emancipatorio*, exponen los desafíos de las políticas públicas para atender los derechos de los pueblos indígenas de Brasil en la atención diferenciada de salud y la importancia de promover la formación superior intercultural en esta área. Ésta, debe construirse sobre la base del diálogo entre los sistemas sociomédicos occidental e indígenas, y ayudar a descolonizar las ciencias de la salud, a través de un proyecto pedagógico emancipador basado en la ecología de saberes.

Por su parte, las autoras Jennifer Chan De Avila, Sabina García Peter y Martha Zapata Galindo dan a conocer los principales objetivos y avances preliminares del proyecto *Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina*, financiado por la Unión Europea. Desde el paradigma de la interseccionalidad, y con especial énfasis, en la multidimensionalidad de los procesos de exclusión, esta iniciativa tiene como propósito aportar al acceso, permanencia y movilidad de grupos desfavorecidos en doce instituciones de Educación Superior en América Latina.

Ximena Cuadra, en su ensayo *Desafíos éticos y políticos de las y los estudiantes de postgrado: nosotros-as también somos parte de la crisis del sistema educacional chileno*, presenta una reflexión basada en su experiencia como estudiante de postgrado, acerca de la importancia de la implicación de este grupo en el movimiento estudiantil de Chile, el que plantea una crítica al modelo neoliberal de la educación Chilena y una demanda por más justicia social. Aborda, además, la manera en que diversas redes nacionales e internacionales de estudiantes de postgrado colaboran en la articulación de un activismo transnacional, que busca reposicionar el debate sobre la función pública del conocimiento, la ciencia y la tecnología en el país.

Finalmente, presentamos en este número la reseña del libro coordinado por Gabriela Czarny, *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*, realizada por la investigadora y docente de la Universidad de Chile, Claudia Zapata.

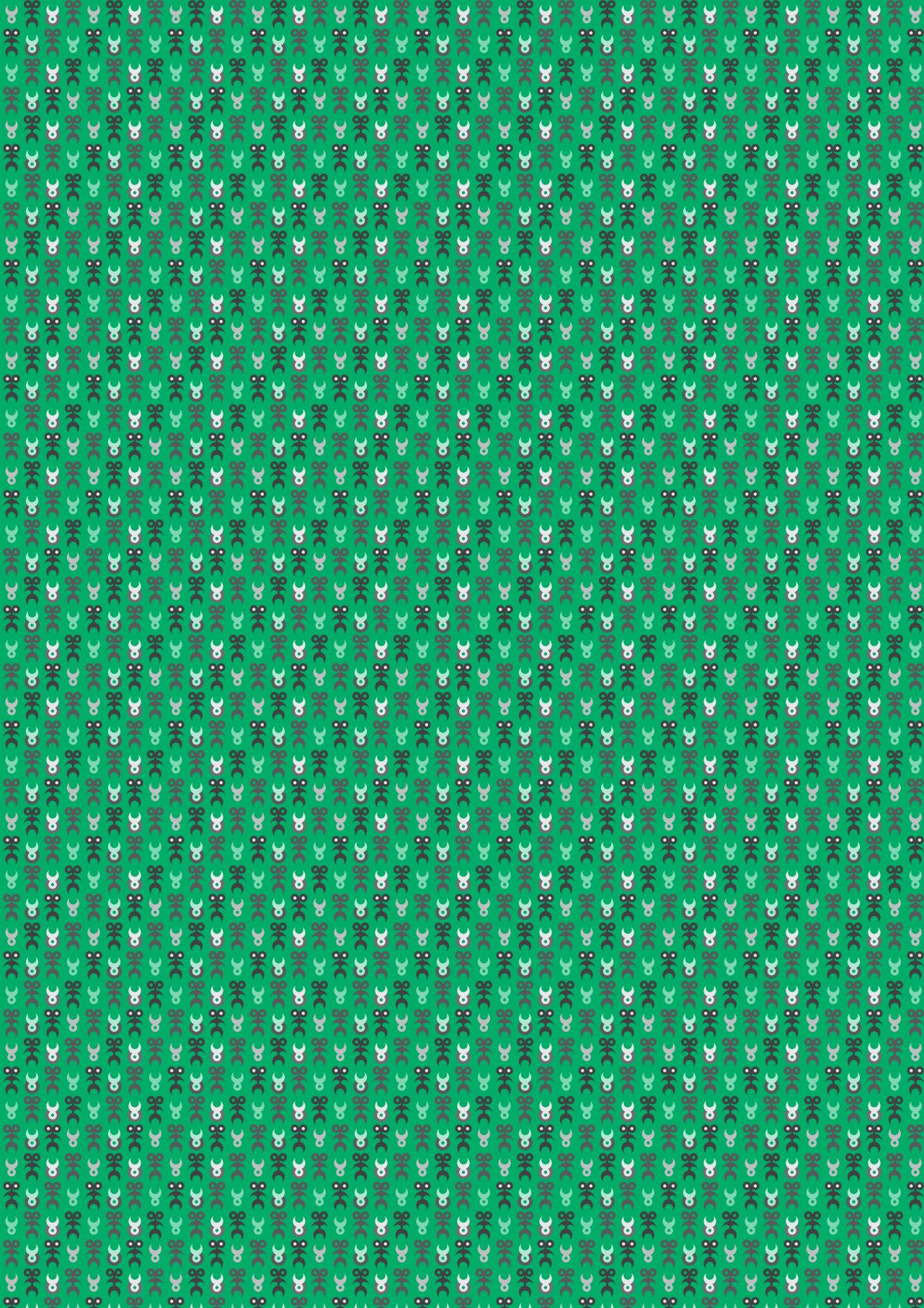
**Equipo editor**

# Informes de investigación



**Éxitos y fracasos de una propuesta educativa  
basada sobre el “Método Inductivo Intercultural”  
e implementada en el Perú, México y el Brasil**

JORGE GASCHÉ SUESS



# Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el “Método Inductivo Intercultural” e implementada en el Perú, México y el Brasil

JORGE GASCHÉ SUESS\*

Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Perú

## Resumen

El presente artículo recoge la experiencia de 27 años de trabajo y reflexiona sobre las condiciones de enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas de la amazonia peruana. Asimismo, propone un currículo alternativo para la formación de maestros a nivel superior y para las escuelas primarias interculturales bilingües de la amazonia. La lectura retrospectiva de los procesos educativos interculturales realizados en México y Brasil ayuda a comprender los factores que han incidido de manera negativa en la experiencia peruana<sup>1</sup>.

**Palabras clave:** método inductivo, interculturalidad, maestros indígenas

## Successes and failures of an educational proposal based on the “Intercultural Inductive Method” and implemented in Peru, Mexico and Brazil

## Abstract

*This article describes the experiences of 27 years of work and reflects on the conditions of teaching and learning in indigenous schools of the Peruvian Amazon. It also proposes an alternative curriculum for higher level teacher training and for intercultural bilingual primary schools of the Amazon. The retrospective reading of intercultural educational processes conducted in Mexico and Brazil help to understand the factors that have negatively impacted the Peruvian experience.*

**Key words:** *inductive method, interculturality, indigenous teachers*

---

\*Antropólogo y lingüista. Ha sido investigador del Équipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne - Centre National de la Recherche Scientifique (EREA-CNRS), Centre André-Georges Haudricourt, Villejuif (Francia). Actualmente investigador del programa Sociodiversidad del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Iquitos, Perú. Dirección postal: Casilla postal 657, Iquitos, Perú. Correo electrónico: jorge.gasche@gmail.com

Este artículo contó con el apoyo de Fundación Equitas y del Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (Rimisp), en el marco del taller internacional “Territorios indígenas y educación superior en América Latina: Avances y Desafíos”, realizado en Quito, Ecuador, en junio de 2012.

<sup>1</sup> Se debe mencionar el importante aporte de los docentes universitarios en México y Brasil. En México, María Bertely (CIESAS-DF), Rossana Podestá (UPN-Puebla), Érica González (CIESAS-Oaxaca) y Uli Keyser (UPN-Michoacán). En Brasil, Maxim Repetto (UFRR), Marcia Spyer (UFMG) y Jucimar Dos Santos (UNEB).

Ahora, 27 años después de haber empezado a reflexionar sobre e investigar las condiciones de la enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas de la Amazonía peruana y de haber propuesto un currículo alternativo para la formación magisterial indígena (es decir: para el nivel de educación superior) y otro para la escuela primaria intercultural y bilingüe amazónica, luego, para maestros y escuelas indígenas mexicanas y, finalmente, para estudiantes universitarios y escuelas indígenas brasileñas, podemos, mirando atrás, examinar desde una mayor distancia el camino recorrido y analizar, por un lado, los factores que, en un primer tiempo y en el Perú, no han dado los frutos esperados a la propuesta inicial y los que, por otro lado, sí, en México y Brasil han favorecido procesos formadores exitosos, ya que en ellos se logró desarrollar la creatividad indígena. En México, gracias a la iniciativa de un grupo de maestros comunitarios chiapanecos de la Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM) e independientes, y por la comprensión y compromiso de docentes universitarias mexicanas entre las que se encuentran María Bertely (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS DF), Rossana Podestá (Universidad Pedagógica Nacional - UPN Puebla), Érica González (CIESAS Oaxaca), Uli Keyser –UPN– Michoacán. En Brasil, gracias a la colaboración de Maxim Repetto (Universidade Federal de Roraima - UFRR), Marcia Spyer (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) y Jucimar Dos Santos (Universidade Nacional do Estado de Bahia - UNEB).

Expondremos aquí en qué condiciones, con qué experiencias previas y con qué hipótesis empezamos nuestras investigaciones educativas en el año 1985, de la que resultó la primera propuesta de formación magisterial que se comenzó a aplicar en el año 1988. Además, explicaremos la estrategia de formación de educadores que diseñamos en esa época. Trazaremos luego el proceso que condujo al abandono paulatino de esta estrategia, y con ello, al abandono de los procesos pedagógicos que apuntaban a la liberación de la creatividad del maestro indígena y la vuelta a las prescripciones y los “recetarios”.

En la Amazonía peruana, los estudiantes que recibimos a partir de 1988 en el programa de Formación de Maestros Especializados en Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía Peruana –FORMABIAP– en Iquitos, eran en su mayoría egresados de colegios secundarios rurales o urbanos, donde habían recibido una educación “civilizadora” que despreciaba e ig-

noraba los valores socio-culturales indígenas, por lo que habían interiorizado el juicio negativo dominante de “atraso, subdesarrollo y lastra para progreso” que pesaba sobre sus pueblos. Los dirigentes de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana –AIDESEP– la confederación nacional indígena amazónica, lograron del Estado la coejecución del programa junto con el Instituto Superior Pedagógico de Loreto y tuvieron la intención política de revalorar la sociedad y cultura indígena, como respuesta a la pérdida socio-cultural causada por el sistema escolar instaurado por el Instituto Lingüístico de Verano - ILV. No obstante, la gran mayoría de los estudiantes no postularon al programa por este tipo de motivación política, sino por tener en el futuro acceso a un sueldo mensual, y en lo inmediato, beneficiarse de una beca de estudios. Hacerles descubrir y asumir sus propios saberes, saber-hacer y valores exigiría un lento proceso de investigación, análisis, interpretación y evaluación.

En contraste, los procesos formativos de maestros indígenas en México empezaron en Chiapas en el año 1997, donde las condiciones sociales y políticas de la educación, después del surgimiento del movimiento zapatista en 1994 habían cambiado bruscamente y eran muy diferentes al contexto educativo peruano, en el cual habíamos trabajado previamente. El movimiento zapatista había creado en las comunidades mayas de Chiapas una conciencia de dignidad, la exigencia de respeto de sus valores y de justicia social de las que eran impregnados los estudiantes al magisterio. Las mentes y expectativas de los jóvenes estaban ya preparadas para recibir nuestra propuesta educativa de revaloración e inclusión de los saberes y el saber-hacer indígena.

Pero ¿por qué la propuesta aceptada e implementada en Chiapas (UNEM) tendría luego aceptación también en cuatro Estados mexicanos más: Oaxaca, Puebla, Michoacán, Yucatán, donde no existió un movimiento zapatista? Es una pregunta importante, dado que no podíamos contar con las motivaciones políticas que animaban a los maestros chiapanecos. Las causas de la posibilidad de esta ampliación del radio de acción de nuestra propuesta a nuevos Estados mexicanos nos han aclarado a posteriori lo que ya intuitivamente habíamos comprendido en el Perú (por los resultados negativos): ninguna innovación educativa en la sociedad bosquesina<sup>2</sup> indígena y rural, se vuelve real si los maestros no tienen una conciencia

<sup>2</sup> Con este término me refiero a la sociedad amazónica rural que abarca tanto los pueblos indígenas como las comunidades mestizas, ribereñas, caboclas (o como se las quiera llamar), exceptuando a los colonos de reciente inmigración.

clara de su ambivalencia sociocultural entre los valores dominantes y los valores indígenas: dominados, censurados y oprimidos. A partir de esta conciencia pueden ubicarse claramente del lado de los dominantes (como agentes civilizadores) o del lado de los dominados, los indígenas, afirmando y trasmitiendo sus valores propios e incluyéndolos en su pedagogía escolar, lo que forma parte del objetivo fundamental de nuestra propuesta educativa intercultural.

Cuando empezamos, en el año 1985 en Iquitos, la investigación, elaboración e implementación del FORMABIAP, no partimos del análisis y reconocimiento de la ambivalencia. Habíamos expresado claramente en el documento fundador (Gasché, Trapnell y Rengifo, 1987) la relación de dominación política, económica e ideológica entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas, pero no habíamos diagnosticado cómo, en las prácticas diarias, esta relación se expresaba en conductas contradictorias personales, tanto de los estudiantes indígenas como de los docentes no indígenas, a las que nos referimos ahora con el término de ambivalencia. Recién el texto de Gasché de 2000 (publicado en 2008a) puso en evidencia estas conductas y esta noción.

¿Por qué en los años 1985 y 1988, durante la elaboración de la primera versión del currículo del FORMABIAP, no nos quedó clara esta ambivalencia subjetiva personal de todos los actores implicados en un proyecto educativo intercultural?

Por un lado, como intelectual europeo de los años 70 y 80, tenía una visión algo idealizada y demasiado generalizada de la conciencia política de los intelectuales latinoamericanos y de sus compromisos sociales. Es cierto que encontré entre ellos a mis más cercanos colaboradores con los que empezamos a preparar el FORMABIAP, ya que manifestaban un serio y activo compromiso con el futuro de los pueblos indígenas. Pero, como todos los intelectuales de izquierda de esa época, teníamos una visión por demás objetivista de la dominación y explotación. Nosotros mismos, como sujetos, por nuestras rutinas de pensamiento, afecto y conductas estábamos realizando y reiterando en la vida diaria esta dominación. Nuestros alumnos, también como sujetos, tenían de su lado las rutinas de conducta y el lenguaje perfectamente adaptados a nuestro trato. Esto lo descubrí a través de la práctica pedagógica diaria en contacto con los alumnos de seis pueblos indígenas en el programa y observando las conductas de ellos y las de mis colegas. Sin embargo, no logré hacerlo comprender, ni menos

aceptar, a mis colegas y colaboradores, pues la transmisión de mis escritos analíticos e interpretativos, a distancia del funcionamiento del programa y a través de nosotros sólo despertaba enojo, protestas y no reconocimiento de los problemas que allí se enunciaban. Consecuentemente, la dirección indígena y no indígena del programa, prohibió a los docentes y alumnos acceder a estas reflexiones y más aún de debatirlas.

Por otra parte, la dominación que pesaba sobre los pueblos indígenas estaba reconocida entre los intelectuales latinoamericanos de los años 70 y 80 (Rodríguez, Masferrer y Vargas, 1983). Pero esta dominación, como nos dimos cuenta, se diagnosticó sólo a nivel objetivo de las relaciones sociales entre sociedad nacional y sociedad indígena. No se había comprendido en toda su extensión y significación la realidad subjetiva, que reside en la persona del maestro indígena mismo, de sus alumnos y tampoco en los formadores de los maestros.

En aquella época, no comprendíamos aún la lógica subjetiva personal del actor social que es el maestro (y de todos los otros actores educativos): sus motivaciones ambivalentes, atraídas, por un lado, por el espejismo urbano, civilizador y devaluador de lo indígena, y por otro lado, atadas afectivamente a su medio familiar comunal, cercano de la naturaleza y con valores sociales que inspiraban la vida feliz de la niñez y la juventud en el seno de la comunidad.

A mediados de los años 80, la noción de educación intercultural bilingüe empezó a sustituir a la de educación bilingüe, con la que se refería desde los años 50 a la educación indígena amazónica promovida en el Perú y en otros países latinoamericanos por el ILV. Los que comenzaron a pensar en este nuevo tema eran educadores comprometidos que querían responder a las exigencias de los dirigentes de las nuevas organizaciones políticas indígenas (federaciones), pero que no tenían una experiencia vivencial de lo que era una cultura indígena y sólo manejaban una noción genérica y algo abstracta de cultura.

Los antropólogos amazonistas, mayoritariamente provenientes del Norte, que tenían esta experiencia vivencial en el medio indígena, no estaban interesados en la temática educativa, a pesar de que muchos habían constatado las consecuencias, a menudos fatales, de la educación misionera o estatales sobre las culturas indígenas. Su visión era orientada de preferencia hacia el pasado perdido, cambiado y lamentado, por tanto, no podían o no querían

imaginar una alternativa educativa al modelo dominante, civilizador, que censuraba y reprimía los valores socioculturales autóctonos. Había que rescatar para la ciencia todo lo que se podía aún aprender e investigar en las culturas indígenas, pero sin tener la conciencia de que este rescate podría ser también significativo para el futuro de los pueblos. No podían concebir que en el contexto social nacional de entonces la educación pudiera tener una función revalidadora y reafirmadora de la propia sociedad y cultura. Al menos, no pensaban tener alguna responsabilidad profesional en el campo educativo frente al futuro de los pueblos indígenas.

En ese escenario, el año 1988 se dio inicio al programa con un especialista awajún en agropecuaria, quien fue formado por los jesuitas y que asumió el cargo de codirector del programa, una antropóloga peruana con formación en pedagogía, un pedagogo loretano de larga experiencia rural bajo la modalidad práctica de la educación civilizadora y represora de la lengua indígena, según el modelo oficial, y quien escribe este texto, formado en antropología. El resto de los profesionales no contaba con experiencia vivencial en comunidades indígenas.

Revalorar la sociedad y cultura indígena implicaba formular el conocimiento y la comprensión antropológica en un lenguaje accesible para personas indígenas que a menudo hablaban un castellano dialectal y deficiente, con el propósito de liberar los elementos sociales y culturales indígenas del juicio negativo que el lenguaje castellano mestizo reproducía cada vez que alguien se expresaba en él sobre los indígenas.

A este fin, el documento curricular de base contenía un marco teórico interpretativo genérico de las sociedades y culturas indígenas, que utilizaba términos neutros que permitían nombrar, describir y analizar las propiedades socioculturales indígenas y comparar sin prejuicio los elementos socioculturales indígenas con los de la sociedad nacional y evaluar su respectiva validez. De esta manera, se logró hablar tanto de la desnudez de las mujeres de los pueblos Huitoto y Bora, de la antropofagia, de la reducción de cabezas y del papel de la guerra, y al mismo tiempo, descubrir con los alumnos los principios físicos de la palanca, del pistón, de la curva balística, entre otros, que están implícitos en las técnicas indígenas. Esto permitió crear un puente revalorador entre el conocimiento indígena y el científico occidental. Lo mismo fue posible en la evaluación positiva de los sistemas hortícolas indígenas, adaptados a las limitaciones tróficas de los medios edafológicos y sostenibles a largo plazo. La articulación entre conocimiento y comprensión indígena y el conocimiento y la comprensión

científicos, por cierto, se transformó en el eje fundamental de la formación magisterial que revaloriza la sociedad y cultura indígenas.

Es evidente que este examen y reapropiación de la sociedad y cultura indígenas ocupaba un tiempo importante del trabajo con los alumnos, en su mayoría egresados de un colegio secundario y que han pasado una gran parte de su juventud fuera de su comunidad, en una ciudad distrital o en una capital donde habían interiorizado toda la negatividad de las opiniones urbanas respecto a los indígenas.

Sin esta dedicación a la evaluación sociocultural positiva era inútil esperar del futuro maestro la apreciación positiva de sí mismo, como miembro de un pueblo indígena y hablante de una lengua indígena, y así lograr la liberación de su creatividad para el diseño de un nuevo plan de enseñanza en las comunidades, que abarcara los contenidos socioculturales indígenas. Y es a este respecto que, en la evolución del programa, los pedagogos no se habían vuelto conscientes de su propio papel dominante y etnosuficiente y estaban convencidos que la eficiencia del maestro y que la mejora en la educación escolar indígena dependían de las recetas pedagógicas que se aplicaban. No se contemplaba cuán etnosuficiente y occidental era la psicología del niño, de la cual se derivaban las recetas del constructivismo, que vino con la moda en los ministerios de educación latinoamericanos de esa época, y que estos pedagogos se esforzaban en implementar a los futuros maestros indígenas.

Ha sido sorprendente encontrar en México y Brasil educadores profesionales mucho más críticos frente a los principios etnosuficientes de la pedagogía que se enseñaba en las instituciones académicas, y de verlos dispuestos y motivados a cuestionar y plantear alternativas, entre otras razones, por haber tenido mayor experiencia de convivencia con comunidades indígenas y haber sido marcados por los éxitos del movimiento zapatista. La familiaridad más íntima con la vida indígena les dio mayor confianza en las capacidades y la creatividad indígenas, y de algún modo, relativizó el poder de la pedagogía occidental de la que ellos eran representantes y la que daba a los pedagogos peruanos un estatus social dominante al que no querían renunciar.

Desde el inicio en el año 1988, el programa peruano con el objetivo de revalorar la sociedad y cultura indígenas estaba confrontado con el problema de la formación de los formadores: personal profesional, con la experiencia vivencial requerida en comunidades indígenas, disponibles y dispuestas a trabajar en la región selvática de Iquitos. En la búsqueda de tales profesio-

nales peruanos encontramos las limitaciones más importantes. La antropología peruana amazonista, con pocos investigadores, se había dedicado casi exclusivamente a estudios históricos y a las relaciones políticas, y sobre todo, económicas, entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional, apoyando desde el año 1980 los procesos organizativos de las federaciones indígenas amazónicas en el marco de AIDESEP, como instrumentos de la defensa de los derechos de los pueblos autóctonos ante un Estado colonizador, usurpador de sus territorios y extractor de sus recursos naturales.

En cambio, la investigación de las características y propiedades de los pueblos indígenas o etnias ha sido una labor desarrollada mayormente por antropólogos extranjeros de países europeos y norteamericanos, y sus resultados, publicados en inglés, francés o alemán, no han llegado al conocimiento de las élites peruanas. Aún más, los trabajos extranjeros traducidos no han contribuido a una mejor comprensión de la situación social, política, cultural y económica en el medio de los intelectuales y políticos peruanos, porque respondían a intereses teóricos planteados en las facultades de ciencias sociales de las universidades del norte. Desde luego, se situaban dentro de las tradiciones académicas de una antropología vinculada, por un lado, a los intereses coloniales de estos países y los procesos de superación de colonialismo, y por otro, a una visión humanista que pretendía revelar valores y hechos universales, aunque de formas culturales diversas, en lenguajes a menudo sometidos a modas intelectuales.

Tratamos de remediar la falta de experiencia vivencial en comunidades indígenas y de conocimiento sociocultural de los profesionales contratados de las diferentes disciplinas con dos métodos: el primero consistía en convivir con los estudiantes indígenas por tres meses, dos veces al año, para una inmersión en la vida diaria indígena. El segundo, consistía en asistir durante los primeros años a nuestros cursos de Sociedad, Naturaleza y Lengua en los que demostramos el método inductivo intercultural<sup>3</sup> (como más tarde lo llamamos), ideado para articular los conocimientos y valores socio-culturales indígenas con los conceptos científicos occidentales. A la

---

<sup>3</sup> Según Silva (2012), “El Método Inductivo Intercultural (MII) busca explicitar lo que ya se encuentra implícito en las actividades cotidianas de las comunidades, en todas las dimensiones del territorio; apunta a expresar el quehacer cotidiano, aquello que ya se conoce y se practica muchas veces de manera automática. La metodología comienza listando las principales actividades tradicionales de la comunidad, ejercicio que se apoya en el conocimiento de los más ancianos. Las actividades seleccionadas son organizadas y descriptas con detalle (por ejemplo, se separan las actividades de hombres y mujeres, de adultos y niños, etc.). Así, el MII puede contribuir a profundizar la comprensión del territorio y de la cultura durante el proceso formativo de los estudiantes, a partir de los conocimientos tradicionales” (p.86).

pedagoga, que también tenía formación de antropóloga y era codirectora del programa, le correspondía demostrar esta articulación en el campo educativo y pedagógico, para así formar a docentes en educación, en el significado práctico que dábamos a la noción de interculturalidad. Durante los primeros diez años, nuestro objetivo fue formar docentes interculturales familiarizados con el método.

Sin embargo, surgió un antagonismo entre los científicos sociales y los pedagogos a raíz de una propuesta de la dirección de aumentar los sueldos a los docentes más avanzados en el conocimiento sociocultural indígena. La evaluación correspondiente reveló que los pedagogos estaban menos avanzados, y por tanto, no se beneficiaban del aumento. La directora (antropóloga y pedagoga), responsable de la formación de los docentes en educación intercultural apoyó a los pedagogos, argumentando que se trataba de un programa de educación y no de formación de antropólogos. El resultado fue la apertura del programa a más docentes pedagogos (sin conocimiento del método inductivo intercultural y del objetivo de la revaloración en el contexto de la dominación), se redujeron las horas del curso en Sociedad, se aumentó las de Educación (introduciendo el constructivismo entonces de moda), dejando de lado el peso de la ideología dominante en los planteamientos pedagógicos resultantes de una visión sicológica individualista.

El proceso político de revaloración social y cultural fue afectado y el programa perdió un capital profesional importante, resultado de diez años de formación y experiencia docente, y debido a este hecho surgían situaciones contradictorias. El proceso de enseñanza aprendizaje implementado partía de las actividades sociales, de la participación de la escuela en el quehacer cotidiano y de la explicitación de los conocimientos indígenas implícitos en las actividades, para llegar a la articulación de estos conocimientos indígenas con los conceptos científicos. La participación de los niños en las actividades de la comunidad como factor de motivación era central (lo que claramente se confirmó en las escuelas mexicanas).

Sin embargo, en vez de insistir y practicar con los estudiantes al magisterio este nuevo método de motivación, los pedagogos, bajo la orientación de la dirección, comenzaron a dibujar planchas con animales, aves y otras cosas que debían servir a los maestros de temas motivadores. El método dinámico fue reemplazado con la implementación de una pedagogía a partir de un objeto estático. Inclusive una versión ulterior de currículo de primaria elaborada por los docentes del programa contenía toda una ter-

minología sicológica, abstracta, inspirada en el constructivismo carente de articulación con las nociones de persona y su desarrollo en las sociedades indígenas. Era el regreso a una imposición conceptual desde la sociedad dominante, que se justificaba con la necesidad de garantizar la eficiencia del maestro, sin considerar que éste estaba confrontado con un tipo de sociedad y de valores sociales distintos al del maestro nacional y urbano.

La falta de confianza de los directivos del programa en la creatividad indígena y la sobreestimación de las fórmulas pedagógicas occidentales los llevaron en conjunto con los pedagogos a realizar un simple listado de competencias, capacidades y actitudes por alcanzar según los ciclos escolares. Estos se ordenaban a través de cuadros de contenidos según un número predeterminado y limitado de actividades. De esa manera se dejó de lado la posibilidad de fomentar un currículo que fue inicialmente elaborado para dar plena libertad a la creatividad del maestro en las elecciones de los contenidos, en su participación en las actividades sociales, de acuerdo al calendario indígena, y que le entregaba los instrumentos conceptuales para explicitar y articular los conocimientos implícitos con los conocimientos y principios científicos. Estos listados y cuadros tampoco iban acompañados de orientaciones metodológicas inductivas interculturales, en cuanto a la explicitación de los conocimientos indígenas y de su articulación con los conocimientos y la comprensión científicos<sup>4</sup>.

¿Era eso por falta de confianza en la creatividad indígena o, simplemente, la afirmación de la superioridad profesional del pedagogo sobre al alumno indígena ignorante? Es muy ilustrativo comparar el Programa curricular del FORMABIAP del año 1998 (AIDESEP, ISPL 1998) con el Modelo Curricular de EIB producido por los maestros maya de la UNEM de Chiapas (UNEM 2009), quienes junto a sus asesores habían comprendido perfectamente el valor político revalorizador de nuestra propuesta y de nuestro método.

Durante el proceso de implementación del Programa entre 1988 y 1997, los pedagogos se sentían cuestionados por su saber profesional que correspondía al manejo pedagógico de la sociedad dominante, y no reconocían su rol dominante en la orientación pedagógica. Por su parte, la directora, que tenía doble formación, tampoco tenía esta conciencia. Personalmente, no diagnostiqué con suficiente claridad esta falta de auto-conciencia dominadora (influenciado por la visión algo idealista de la conciencia política de

<sup>4</sup> Un análisis crítico más detallado de la evolución negativa del FORMABIAP y del abandono de sus principios fundadores se encuentra en GASCHÉ 2002.

los intelectuales latinoamericanos), y mis ensayos críticos no fueron recibidos. Finalmente, no logramos fomentar los debates en equipo que nos hubieran permitido tomar esta conciencia autocrítica, que ha sido decisiva en el desarrollo de los programas de formación en México y Brasil.

Otra tendencia del programa, que nos revela la falta de conciencia política respecto a los aspectos interiorizados de la dominación, de parte de la dirección indígena y no indígena, fue el no reconocimiento de los procesos personales lentos en la evolución de la conciencia de los alumnos: desde el inicio de los años 90 la disposición fue masificar el impacto educativo del programa, a través de la implementación de cursos vacacionales de capacitación y profesionalización de docentes en ejercicio, impartidos por nuevos docentes que carecían de conocimiento y experiencia en la aplicación del método inductivo intercultural.

En este aspecto, los responsables profesionales y docentes de los equipos mexicanos y brasileños han sido muy rápidos en comprender que su propuesta de formación magisterial sólo podía ser dirigida a estudiantes políticamente motivados por la revaloración sociocultural. Más aún, en México se han resistido a una oferta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de generalizar la aplicación de la propuesta a nivel nacional y oficial.

En nuestra opinión, la innovación y mejora educativas a través de la revaloración sociocultural por medio del mencionado método deben proceder desde abajo hacia arriba y no al revés, de acuerdo a lo esperado por los directivos peruanos. Un cambio cualitativo en la educación no se da por nuevas recetas y conceptos técnico-pedagógicos, como lo dijimos en un escrito del año 2009 (Gasché, 2009b), sino por la liberación de la creatividad sociocultural del maestro (formado en las escuelas e instituciones de la dominación) y por su capacidad de articular los saberes y el saber-hacer propio de su pueblo con los de la ciencia y del país.

Esta clase de liberación ya se había dado en el Estado de Chiapas gracias al movimiento zapatista. Después de haber estallado la protesta zapatista en el año 1994, una de las primeras decisiones de las comunidades zapatistas ha sido la de botar de las comunidades a todos los maestros oficiales por no respetar la cultura y los valores locales, por ser incumplidores, a menudo alcohólicos y no querer enseñar en la lengua indígena. Estas comunidades escogían luego a jóvenes que estaban dispuestos a formarse como maestros, pero para cuya formación ellos mismos iban a escoger

sus educadores, quienes debían responder a los criterios políticos y socio-culturales zapatistas: respetar y revalorar su sociedad, cultura y lengua, y además, trabajar en común acuerdo con las decisiones de las comunidades tomadas en sus asambleas. “Mandar obedeciendo” era la regla de conducta zapatista fundamental y eso significaba también “enseñar obedeciendo a las decisiones de la comunidad”.

Un grupo de jóvenes elegidos para ser maestros comunitarios reunidos en la Unión de Maestros para una Nueva Educación de México (UNEM) se dirigió al CIESAS de San Cristóbal de Las Casas, diciendo: “Tantos años ustedes han estudiado nuestras comunidades, ahora necesitamos su apoyo para formar una nueva generación de maestros: maestros comunitarios.” El CIESAS aceptó el reto e inició unos cursos improvisados para formar maestros, aunque esta institución no tenía ni la tarea ni la experiencia en este campo. Sus investigadores, sin embargo, habían comprendido lo que estaba políticamente en juego para el futuro de los pueblos indígenas, y vieron en este pedido, la posibilidad de una respuesta recíproca, por lo que habían recibido de la comunidades. Estaban buscando cómo satisfacer las expectativas de las comunidades de formar maestros capaces de revalorar su sociedad, cultura y lengua.

En el año 1997, dicté una conferencia en la Universidad Pedagógica Nacional de Oaxaca sobre la propuesta curricular elaborada en Iquitos en el marco de AIDESEP y el ISPL. Al finalizar la presentación se me acercaron dos estudiantes de la UNEM y me manifestaron que esta propuesta correspondía a lo que buscaban. A continuación, se coordinaron con el CIESAS de Chiapas para que yo pudiera trabajar con los maestros de la UNEM. Esta fue la partida a una fructífera cooperación basada en una motivación política y pedagógica común que facilitó en gran medida la intercomprensión entre el grupo de los indígenas maya de Chiapas y el antropólogo y educador amazonista del Perú (Gasché, 2009c).

En una etapa ulterior, y gracias al apoyo financiero de la cooperación técnica internacional, pudieron venir a Chiapas dos otras ex-docentes del área de antropología del FORMABIAP, Jésica Martínez (2008) y Carmen Gallegos (2008), quienes ayudaron a explicar, fundamentar e implementar el currículo intercultural de primaria elaborado en Iquitos, con el objetivo de revalorizar e incluir los conocimientos indígenas (Gasché 2009a). Este equipo, en conjunto con la UNEM elaboró tres juegos de tarjetas de autoaprendizaje en castellano, tsotsil, tzeltal y ch'ol, gracias al fondo del premio Bartolomé de Las Casas, que el ganador, el profesor León-Portilla,

de la UNAM, puso a disposición de un proyecto educativo indígena. El proyecto de la UNEM ganó el concurso y los maestros chiapanecos fueron los autores de los materiales anunciados, ya que ellos tenían la motivación política de hacer valer sus capacidades y saberes. Los asesores, por su parte, tenían claro el método de hacerles descubrir sus capacidades a través de tareas progresivas, para enfrentar los prejuicios negativos producidos por la dominación y desarrollar su creatividad, tanto en la investigación y reaprendizaje de su sociedad y cultura, como en el diseño pedagógico y artístico de las tarjetas.

A continuación de la experiencia de la UNEM en Chiapas, estudiantes del magisterio en sucursales de la UPN en los Estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla, Michoacán y Yucatán se motivaron a realizar un diplomado que implementaba el método inductivo intercultural a través de la investigación, el diseño, la elaboración y validación de tarjetas de autoaprendizaje en sus comunidades. El interés surge debido a que los formadores tenían claro que el reconocimiento de la ambivalencia personal en el contexto de la dominación sociocultural era la condición *sine qua non* para la toma de posición del maestro en favor de la sociedad y cultura de su pueblo. Asimismo, es clave para la liberación de la creatividad y el desarrollo de la capacidad de establecer un nuevo tipo de relaciones sociales entre la escuela y la comunidad, basadas en el interaprendizaje y la participación activa en actividades comunes, y que la participación en el diplomado debía ser voluntaria, sin constreñimiento alguno.

En este proceso de toma de conciencia de la ambivalencia personal les ayudó la lectura, la reflexión y el comentario del artículo de mi autoría publicado el año 2008, que comienza exponiendo este aspecto básico de la educación intercultural y de la revaloración sociocultural. Es importante destacar además que parte del proceso iniciado en las sucursales estatales de la UPN ha sido llevado adelante por los mismos maestros indígenas chiapanecos de la UNEM, que se habían formado con nosotros, de manera que se desarrolló un proceso de interaprendizaje entre indígenas de diferentes Estados. En Brasil, los formadores universitarios han procedido de manera semejante, a partir del reconocimiento de la ambivalencia personal y la motivación personal, con igual éxito en la liberación de la creatividad de los estudiantes.

Me permito concluir este trabajo con una nota optimista y positiva, la que se apoya sobre los materiales pedagógicos producidos por estos estudiantes y que han suscitado la admiración hasta de los técnicos en pedagogía.

Un ejemplo es el manual de educación civil indígena, elaborado por los maestros de la UNEM e independientes de México (bajo la orientación de María Bertely y con mi asesoría) y que tiene el título *Los hombres y las mujeres del maíz*. Este texto fue tan apreciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que decidió publicarlo en 32.500 ejemplares para distribuirlo a todos los colegios del país. Por otro lado, María Bertely (2011) coordinó y editó en el CIESAS un volumen sobre las experiencias de los diplomados interculturales en las sedes de la UPN en cuatro Estados mexicanos.

El nuevo planteamiento curricular desarrollado con el método inductivo intercultural en cada Estado ha propiciado que los maestros den testimonio de sus vivencias y sufrimientos, y que además reconozcan un mayor grado de seguridad y satisfacción en sus actividades como maestros y una mayor felicidad en la convivencia y colaboración con los comuneros de sus pueblos. Esto también ha permitido que los maestros reconozcan y acepten su ambivalencia sociocultural, lo que les ha ayudado a liberar su creatividad pedagógica. Estos hechos concretos deben convencernos más de la validez de esta propuesta, por sobre cualquier argucia teórica académica, ya que nuestro planteamiento teórico ha sido confirmado por la experimentación práctica. □

---

## Referencias

- AIDESEP, ISPL y FORMABIAP. (1998). *Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos indígenas amazónicos*. Iquitos: ISPL, AIDESEP y FORMABIAP.
- BERTELY, M. y GASCHÉ, J. (Coord.).(2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS-REDIN y UPN.
- GALLEGOS, C. (2008). El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 221-253). Quito: AbyaYala.
- GASCHÉ, J., TRAPNELL, L. y RENGIFO, M. (1987). *El currículo alternativo para la formación de maestros de educación primaria especializados en educación bilingüe intercultural y su fundamentación antropológica y lingüística*. Iquitos: CIAAP-UNAP.
- GASCHÉ, J. (2002). El difícil reto de una educación indígena amazónica. Alcances y abandonos. En Alcamán, E., Díaz-Polanco, H. et al. (Eds.), *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural* (pp.119-158). México: Editores Castellanos, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

- GASCHÉ, J. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp.279-365). Quito: AbyaYala. Recuperado de [http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/ninos\\_maestros\\_comuneros\\_modelo\\_sintactico\\_de\\_cultura.pdf](http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf)
- GASCHÉ, J. (2008b). Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Gasché, J., Bertely, M. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito: AbyaYala.
- GASCHÉ, J. (2009a). ¿Qué son "saberes" o "conocimientos" indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'? En *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias en diálogo de saberes*. Leticia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.investigacionimani.unal.edu.co/Material/20100301\\_220432\\_MEMORIAS%20DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf](http://www.investigacionimani.unal.edu.co/Material/20100301_220432_MEMORIAS%20DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf)
- GASCHÉ, J. (2009b). De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. Leticia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>
- GASCHÉ, J. (2009c). Del terruño a la cosecha, pasando por la siembra, el abono y el cuidado a las plantas. Historia y evaluación de una aventura pedagógica intercultural compartida. En Bertely, M. (coord.), *Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas* (pp.25-42). México: CIESAS.
- MARTINEZ, J. (2008). La actividad mediada y los elementos de aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía Peruana. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp.255-278). Quito: AbyaYala.
- RODRÍGUEZ, N., MASFRER, E. y VARGAS, R. (Eds.). (1983). *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe, intercultural*. México: UNESCO.
- SILVA, L. J. (2012, enero-junio). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahia, Brasil. *Revista ISEES*, 10, pp. 79-94.
- UNEM. (2009). *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*. México: CIESAS.

**Fecha de recepción del artículo:**  
14 de julio de 2012

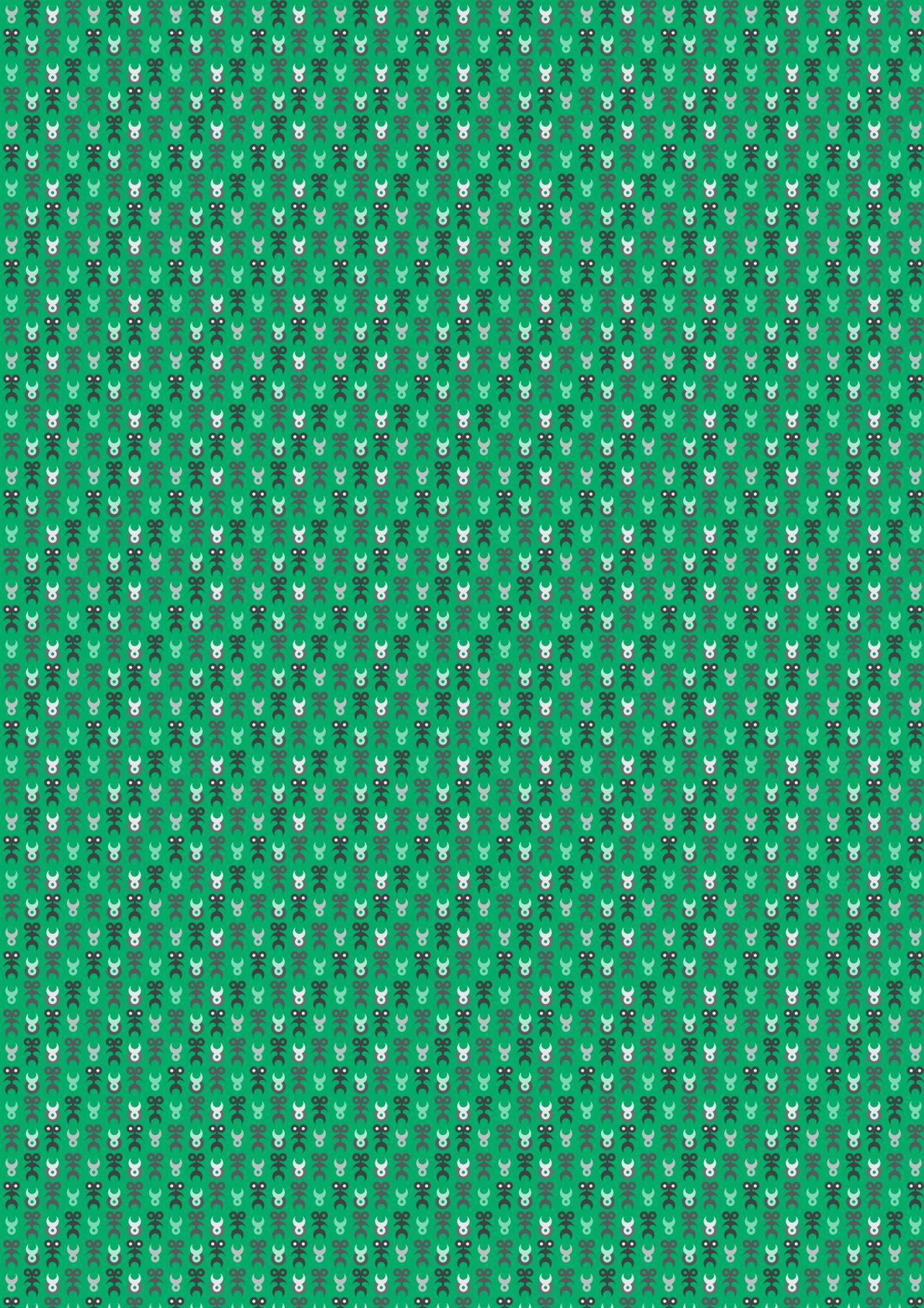
**Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:**  
17 de octubre de 2012

**Fecha de aceptación del artículo:**  
3 de marzo de 2013



# **Recorrido Académico e interculturalidad en la formación de educadores indígenas**

KARLA CUNHA PÁDUA  
MARIA REGINA BRANDÃO LINS VEAS



## Recorrido Académico e interculturalidad en la formación de educadores indígenas<sup>1</sup>

KARLA CUNHA PÁDUA\*

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais

MARIA REGINA BRANDÃO LINS VEAS\*\*

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais

### Resumen

El artículo aborda los resultados iniciales de una investigación que tuvo como objetivo comprender las repercusiones de la formación intercultural en la vida de profesores indígenas de la comunidad Muã Mimatxi del pueblo Pataxó ubicado en el Estado de Minas Gerais, Brasil. A partir del análisis de entrevistas narradas con profesores indígenas egresados del programa de Licenciatura en Formación Intercultural de Educadores Indígenas –FIEI– impartida por la Universidad Federal de Minas Gerais, se identificaron dos aspectos relevantes: la naturaleza colectiva de producción de conocimiento indígena y la importancia de la investigación del programa para la producción de conocimientos y el desarrollo de la vida colectiva. Los datos revelaron además que los conocimientos y prácticas transmitidas en el proceso de formación, considerados como productos extranjeros, son incorporados, actualizados y recontextualizados por los estudiantes en función de los proyectos de vida en la aldea y en la escuela.

**Palabras clave:** formación intercultural, profesores y profesoras indígenas, narrativas, Pataxó

### Academic Trajectory and interculturality in the formation of indigenous educators

### Abstract

*This article discusses some preliminary results of a study which aims at understanding the repercussions of the intercultural formation in the lives of indigenous teachers. The*

\*Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y docente del Programa de Postgrado en Educación, de la Universidad del Estado de Minas Gerais (PPGE-UEMG). Dirección postal: Calle Paraíba, 29, sala 603. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Correo electrónico: kcpadua@yahoo.com.br

\*\*Estudiante de Pedagogía en la Universidad do Estado de Minas Gerais (FaE-UEMG) y becaria de Iniciación Científica (PIBIC/UEMG/FAPEMIG). Dirección postal: Calle Paraíba, 29, sala 603. Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil. Correo electrónico: reginalins@yahoo.com.br

Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto de investigación de la primera autora, titulado “Repercusiones de la formación intercultural en la vida de profesores/as indígenas”, desarrollado junto al Programa de Postgrado en Educación de la Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE-UEMG). El proyecto recibe el apoyo del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica y Tecnológica (PIBIC/ UEMG/ FAPEMIG), a través de la beca de iniciación científica concedida a la segunda autora.  
1 Traducido al español por Evilene Paixão, periodista.

*analysis of narrative interviews of indigenous teachers from Pataxó Muã Mimatxi village who had taken FIEI training (Intercultural Formation for Indigenous Educators), at Federal University of Minas Gerais State has highlighted two inter-related aspects, namely: the collective aspect of indigenous knowledge and the importance of investigative process for knowledge production and collective life reproduction. Furthermore, the data collected have revealed a relationship logic with an orientated formation towards the incorporation, upgrading and re-contextualization of the so called “foreign products”, considering the life projects both of the village and the school.*

**Key words:** *intercultural formation, indigenous teachers, narratives, Pataxó indigenous communities*

---

## Introducción

Los modos de los/as profesores/as indígenas investigados de relacionarse con los procesos de instrucción siguen la lógica de convertir los productos extranjeros en productos conocidos y familiares a través de su incorporación, actualización y re contextualización por parte de la comunidad. Revisaremos esos procesos en el marco de una investigación cuyo propósito es comprender las repercusiones de una Licenciatura de nivel superior en formación intercultural en la vida de sus estudiantes, profesores indígenas provenientes del magisterio indígena. El artículo presenta los resultados iniciales del análisis de datos de la primera etapa de la investigación, realizada en la aldea indígena Muã Mimatxi de la etnia Pataxó, ubicada en la localidad Itapecerica, Estado de Minas Gerais, a partir de las entrevistas narrativas con cuatro ex-alumnos del programa de Formación Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI)<sup>2</sup> de la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Las entrevistas realizadas por medio de la formulación de una única pregunta generadora, buscan suscitar relatos de los entrevistados y entrevistadas sobre la temática indagada. Trabajaremos en este texto con una parte de la entrevista, denominada narrativa principal, que constituye el núcleo central del relato de los entrevistados, producido espontáneamente, sin interferencia alguna del investigador (Flick, 2004; Teixeira y Pádua, 2006; Silva y Pádua, 2010). Después de la transcripción, las narrativas fueron organizadas por temas y pasaron por procesos de análisis, categorización y

---

<sup>2</sup> Este programa resultó de un largo proceso de negociación entre el movimiento de profesores indígenas y la UFMG. Se inició en el 2006 y tuvo una duración de 5 años, intercalando etapas intensivas en la Universidad e intermediarias realizadas preferentemente en las aldeas (Pádua, 2009; Silva, 2012).

comparación<sup>3</sup>. En este artículo se seleccionaron los textos que hablan sobre la relación entre el FIEI –especialmente sobre el componente “Recorrido Académico” y otros elementos curriculares del programa– los proyectos sociales de los estudiantes indígenas en sus comunidades y la vida propiamente tal de las aldeas.

---

### Aprendizajes para la comunidad y para la escuela

Las narrativas comenzaron con el énfasis que los estudiantes dan a la relación entre los procesos de formación y la vida en la comunidad. Esta cuestión, según Palechor (2010) es una de las modalidades específicas para producir y reproducir conocimientos por las poblaciones indígenas. Uno de los aspectos de esa relación fue mencionado por el estudiante de la licenciatura Kanatyo<sup>4</sup>, que destacó la importancia de la adecuación del FIEI a los proyectos de vidas en las comunidades:

A nuestra llegada ya teníamos en mente el punto central, el objetivo, que era buscar una formación intercultural que haga parte de nuestro proyecto de vida. Cuando llegué tenía en mente que la formación en la UFMG sería de suma importancia en mi proyecto de vida futura y lo que ese programa de estudios podría traer para mí y nuestra comunidad. En ese pensamiento de proyecto de vida, de plan de vida futura, fui pensando e intentando planear mi recorrido durante esos años en la UFMG.

La estudiante Sarah<sup>5</sup>, refiriéndose a los aprendizajes adquiridos en el programa de estudios, destaca la naturaleza colectiva de la producción de conocimiento indígena:

Iban pasando los módulos e iban sucediendo cosas diferentes también. (Con) las experiencias íbamos aprendiendo más. Íbamos dos veces al año al programa, en mayo y septiembre. Trabajábamos aquí en la escuela, cuando iba para allá, trabajaba allá. Entonces era muy fácil porque trabajábamos en la escuela y después iba para allá a estudiar y después cuando regresaba, regresaba de nuevo para trabajar, y todo lo que aprendíamos allá lo transmitíamos para los alumnos y también para la

---

<sup>3</sup> El proceso de transcripción buscó preservar el habla original de los/las entrevistados/das, sin embargo, se retiraron las palabras y expresiones repetidas y se realizó una corrección gramatical, arreglando la puntuación, añadiendo o retirando palabras para facilitar la comprensión del sentido de la frase, marcadas entre paréntesis o por tres puntos (...), y sustituyendo algunas expresiones para facilitar la comprensión.

<sup>4</sup> Cacique y profesor de la escuela indígena en la aldea Muã Mimatxi. Entrevista realizada en 23 de mayo de 2012.

<sup>5</sup> Sarah es profesora da la escuela indígena en la aldea Muã Mimatxi. Entrevista realizada en 24 de mayo de 2012.

comunidad. Lo que estábamos aprendiendo allá, no se quedaba sólo entre los profesores, se pasaba ese conocimiento para todo el mundo y para los alumnos también. Y en ese tiempo aprendíamos a hacer cosas, había talleres para realizar trabajos y proyectos y ese aprendizaje lo traíamos a las aldeas. Así, el conocimiento no estaba sólo dentro de la escuela, o en el profesor, sino que era para toda la comunidad.

Como se observa, las narrativas enfatizan la contribución del conocimiento para la comunidad y para la mejora de la calidad de vida del colectivo y el hecho de encontrarse a su servicio, según destacó Palechor (2010). Entre otros aspectos añadidos por los entrevistados, se destaca el compromiso con la comunidad y la responsabilidad del colectivo en la formación, como podemos ver abajo:

Al inicio, como siempre para todos los profesores y nosotros los indígenas, por lo menos en nuestro grupo de los Pataxó, cuando se entra en el medio de la educación como profesor, la primera evaluación la hace la comunidad (...) Entonces, no soy yo quien me nombro para ir y realizar el curso del Magisterio (...) y el de Formación Intercultural. De acuerdo con la evaluación que la comunidad va realizando sobre nosotros, y aún siendo yo profesor y habiendo obtenido el magisterio, si de cualquier forma no agrado a la comunidad no hay forma en que pueda participar en el programa de la UFMG. Pero, como dije, fui escogido. Es la comunidad quien escoge al profesor. Entonces, como fui escogido, fui al programa y uno de los focos de nosotros era (...) que lo que aprendiésemos allá lo lleváramos a la comunidad. (Duteran)<sup>6</sup>

Fue muy difícil para mí que tengo familia e hijos. Tenía que dejar a mis hijos aquí con mi mamá y tuve que ir (...) Era muy difícil en aquel tiempo, dejar a los chicos pequeños, sabiendo también que teníamos una responsabilidad aquí en la comunidad con los alumnos, porque debemos darles un buen aprendizaje. Un conocimiento que viene de afuera y que debíamos llevarles. Entonces, así, en aquel tiempo para mí fue muy difícil, pero al mismo tiempo era una responsabilidad que tenía con mis alumnos, con la comunidad. Entonces tuve que irme y los niños se quedaron, mis hijos se quedaron. Se quedaron en la aldea y tuve que buscar cosas nuevas para la comunidad, para la escuela, para los alumnos y al mismo tiempo para mi vida también, porque todo era un aprendizaje, una experiencia diferente al trabajo de aquí. (Sarah)

Las narrativas muestran también la preferencia de los estudiantes por un tipo de investigación que acompaña las dinámicas de la práctica social y que busca soluciones a los problemas de la comunidad, transformando a los sujetos indígenas en conocedores de su realidad (Palechor, 2010). Según

6 Duteran es profesor de la escuela indígena en la aldea Muã Mimatxi. Entrevista realizada en 24 de mayo de 2012.

este autor, al colocar el proceso investigativo al servicio de los proyectos de vida de la comunidad, los pueblos indígenas después de un largo proceso de imposición cultural han podido recuperar sus conocimientos, sus territorios, su lengua, sus músicas y bailes, entre otras cosas.

Los entrevistados de este grupo valoran también un elemento de la propuesta curricular del FIEI denominado Recorrido Académico<sup>7</sup>, que constituyó parte importante de los aprendizajes adquiridos en el programa de estudios, destacando su papel en el contexto étnico-cultural y en la historia colectiva del grupo.

---

### La importancia del Recorrido Académico y de los proyectos que implementa

Las narrativas de los/las profesores/as indígenas entrevistados/as destacan la importancia de la adecuación del proceso formativo a los proyectos de vida de las comunidades y la vinculación del proyecto de formación al contexto de vida de la aldea, y nos permiten comprender la importancia atribuida al Recorrido Académico. Por medio de ese elemento de la propuesta curricular del programa de estudios, los estudiantes del FIEI pudieron desarrollar a lo largo de su trayectoria de formación, proyectos relevantes para el contexto de la aldea en que viven.

Para comprender la importancia del Recorrido Académico en la articulación de los conocimientos disciplinares con los proyectos sociales demandados por las comunidades, es preciso presentar brevemente la propuesta de formación intercultural del FIEI<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Según Silva (2012), el Recorrido Académico es un componente fundamental del FIEI, el cual debe orientar la trayectoria curricular de los estudiantes, quienes escogen los ejes temáticos, disciplinas y temas de investigación de su interés. La autora indica que “Durante su formación, cada estudiante puede optar por distintos Recorridos académicos, los que se estructuran sobre la base de una doble selección: se escoge entre un área de conocimiento, que permite al estudiante indígena participar de actividades académicas e insertarse en la comunidad científica. Además, debe desarrollar proyectos sociales en su comunidad, en donde las exigencias de cada proyecto demandan el uso de diferentes campos de conocimientos. Asimismo, estudiantes de distintos recorridos académicos podrán trabajar conjuntamente para dar cuenta de los proyectos sociales en los que participan. En las primeras etapas del FIEI se conforman los grupos de trabajo que participarán en los proyectos sociales definidos para cada comunidad. La articulación de los campos de conocimiento con los proyectos sociales se expresa en las actividades de prácticas de enseñanza y pasantías, de forma que el estudiante actúa como docente y también como miembro de su comunidad” (p.85).

<sup>8</sup> Nos referimos aquí al primer FIEI que el año 2009 pasó por alteraciones y dio inicio a un programa regular de graduación, con el apoyo del Reuni (Sigla en portugués del Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), con la duración de 4 años, admitiendo a 35 estudiantes indígenas por año (Silva, 2012).

El FIEI se estructuró en tres áreas: lenguas, artes y literatura; ciencias de la naturaleza, y matemática y ciencias sociales y humanidades, organizados a su vez en tres ejes temáticos: la escuela indígena y sus sujetos, múltiples lenguajes y conocimiento socioambiental. A partir de este ordenamiento se organizan las actividades académicas, tales como las prácticas de enseñanza, pasantías, proyectos de investigación, producción de materiales didácticos y laboratorios interculturales. El programa propone una organización curricular que enfatiza la reflexión sobre la práctica, la utilización de instrumentos a partir de la investigación-acción, la valorización de la experiencia sociocultural de los estudiantes, la contextualización del proceso de formación, el vínculo con el territorio y la relación con los proyectos sociales de las comunidades (Silva, 2012).

El objetivo principal de la propuesta según Silva (2012), es dar visibilidad a las lógicas, saberes, culturas y tradiciones relacionadas a cada etnia, y para ello el denominado Recorrido Académico constituye un instrumento privilegiado para el diálogo con la diversidad de conocimientos y culturas, en tanto orienta la trayectoria curricular de los estudiantes en la elección de los ejes temáticos, las disciplinas y los temas de investigación con el fin de articular los proyectos sociales definidos durante el programa con las principales demandas de las comunidades indígenas y con las actividades académicas. En este contexto, cada estudiante selecciona temas para el desarrollo de una investigación que culmina al final del programa con la presentación de un producto que tenga relevancia para las comunidades (Pádua, 2009; Silva, 2012).

Este aspecto del currículo (llevar a cabo una actividad de investigación), acompaña toda la trayectoria de formación de los estudiantes. Por medio de éste, los profesores de la aldea han podido vivenciar procesos de investigación adaptados a proyectos sociales relevantes para la comunidad. En el caso de los cuatro profesores de la aldea Muā Mimatxi que participaron del FIEI desarrollaron proyectos de investigación relacionados con la sistematización del conocimiento tradicional del pueblo Pataxó.

Una cosa que fue muy importante para mí fue el asunto de los proyectos, porque yo mismo cuando comencé a trabajar, antes de entrar a la universidad, nunca había escrito un proyecto. (...) Allá tuve varios cursos que fueron pasándonos ese aprendizaje, dándonos varias orientaciones sobre cómo escribir un proyecto, diferentes tipos de proyectos. (Duteran)

El estudiante Duteran, por ejemplo, desarrolló su proyecto para la recuperación de la lengua Pataxó, resaltando que “la lengua para nuestra gente es una cosa muy

importante, es como si fuese nuestra madre” y considera que fue la universidad la que “trajo ese conocimiento para mí”. Además, Duteran comenta que:

El aprendizaje más importante que tuve, el conocimiento más importante que adquirí, que conseguí llevar desde la universidad a la comunidad fue el trabajo sobre la lengua que hasta hoy continúo trabajando mucho con los chicos, busco siempre estar trabajando con ellos en la sala, en la escuela.

Yo pretendo profundizar cada vez más en eso, porque veo que la lengua es una cuestión muy importante para nosotros, es como nuestra madre. Perder nuestra madre no es una cosa fácil, con la lengua ocurre la misma cosa. Siempre tuve ese vestigio de esa lengua, entonces, nosotros vimos que la lengua no ha desaparecido, siempre existió un vestigio. A través de ese pequeño vestigio trajimos esas palabras y fuimos colocándolo para ellos, los Maxakali. Fui colocando esas palabras en ellos, así se hace, y así fui trabajando. Entonces, hoy, aquí en nuestra escuela, hicimos nuestra guía de palabras, elaborando varias cosas dentro de eso.

En las entrevistas, Duteran mencionó su investigación sobre la lengua Pataxó; su compañero Siuê destacó la investigación sobre los juegos matemáticos y Sarah resaltó su investigación sobre los mitos e historias tradicionales. Kanatyo, en tanto, destacó el proyecto del Calendario Socioecológico<sup>9</sup> y una vez finalizado el programa de estudios, fue escogido para orientar el proyecto pedagógico de la escuela y la vida de la aldea.

La posibilidad de abordar proyectos sociales demandados por la comunidad encontró gran resonancia entre los profesores. Es lo que expresa el habla de Kanatyo: “Yo creo que lo que más me marcó fue esa cuestión de mi pueblo, quién es mi pueblo, ahí comenzamos a trabajar un poco sobre la cultura, la vida y el pensamiento”.

Los maestros del FIEI de la aldea Muã Mimatxi hicieron una planificación que permitió a cada profesor de la escuela escoger áreas y ejes temáticos diferentes dentro del programa con el propósito de poder abarcar las demandas de la comunidad. En las palabras de Siuê<sup>10</sup>:

<sup>9</sup> Silva (2012) menciona que el Calendario Socioecológico es un método de organización y presentación de los resultados del Método Inductivo Intercultural, desarrollado por María Bertely y Jorge Gasché. Éste fue utilizado de manera experimental por investigadores del Observatório de Educação Escolar Indígena de la UFMG, junto a los estudiantes de una de las disciplinas ofrecidas por el FIEI. Según la autora, esta propuesta teórico-metodológica busca apoyar las demandas de la escuela indígena, a través de la elaboración de instrumentos pedagógicos contextualizados. Éstos, ayudan a profundizar la comprensión sobre los territorios y culturas, mediante el tratamiento de problemáticas cotidianas y de los saberes tradicionales de las comunidades indígenas, los que son articulados con los conocimientos científicos. .

<sup>10</sup> Siuê profesor de la escuela indígena en la aldea Muã Mimatxi. Entrevista realizada en 23 de mayo de 2012.

(...) En nuestra aldea (...) eran tres personas<sup>11</sup>. Ahí escogimos, siempre hay un área que nos gusta más. Entonces, desde que se inició el programa, teníamos las ansias de que cada uno tuviese su área y de ocupar un espacio para colaborar dentro de la escuela. Nosotros ingresamos ya con un proyecto al programa. (...) Ingresamos al programa con un pensamiento estratégico. Entonces el área que escogí fue la de Ciencias de la naturaleza y matemática. (...) Dentro del programa daban algunos cursos, entonces, yo estaba afín de la línea de matemática, de química, de física.

Los estudiantes del FIEI percibieron en el Recorrido Académico una oportunidad interesante para investigar y contar su propia historia. En las palabras de Kanatyo:

(...) A veces ciertas personas o especialistas escriben y hablan mucho sobre nosotros, pero la verdad hablan cosas que no deberían hablar, y eso nosotros aprendemos realmente. Fuimos analizando la cuestión de la historia de la vida del pueblo Pataxó, de la Muã Mimatxi, ese fue nuestro punto de estudio. Es decir, ¿quién es realmente el pueblo Pataxó de la aldea Muã Mimatxi? Hemos oido muchas historias que no nos parecen, entonces, ahora nosotros escribimos sobre nosotros, y así vamos enseñando a otros.

Y acerca del contexto social e histórico del grupo y de la adaptación en una nueva tierra, señala:

Y ahí durante ese recorrido intentamos trabajar el conocimiento de nuestras actividades diarias, intentando trabajar y desarrollar algunas actividades, como lo que hicimos durante el programa. Cada uno hizo su proyecto en aquel momento. Yo busqué rescatar lo que se hace en la aldea Pataxó.

El desarrollo de esos proyectos adecuados a la vida de la comunidad aparece entonces asociado al Recorrido Académico y a los productos y procesos que resultan de éste. Como menciona Sarah:

(...) otra cosa buena fue cuando entramos en los recorridos académicos. Cada profesor iba a escoger un tema para ser trabajado y presentarlo al final del curso. Yo estaba haciendo un libro con mi madre, recopilando las historias que ella recordaba, los mitos, porque aquí en la aldea ella es una de las más ancianas. Así, los estudiantes apreciaban como ella se estaba olvidando de muchas cosas, de muchas historias que ella contaba cuando yo era niña. Entonces me dije: creo que voy a coger esa parte que es de mi área para investigar junto con ella. Y ahí comencé a trabajar en ese recorrido, y conseguimos hacer un libro, un DVD y un CD ROM con las historias.

---

<sup>11</sup> Inicialmente eran sólo tres profesores cursando el FIEI, pero después se juntó otro profesor que estaba residiendo en el Estado de Salvador de Bahia y se cambió para la aldea.

Los buenos resultados del Recorrido Académico se relacionan con el gusto de los estudiantes por la investigación y la experimentación, un aspecto importante de la socialidad amerindia (Cunha, 2011). A través de este proceso y sus proyectos sociales los profesores de la aldea recuperaron sus lógicas de producción de conocimiento, al utilizar el proceso educativo para sus intereses, en consonancia con las ideas defendidas por Palechor (2010) que resalta el proceso de investigación como un proceso político cuya intención es discutir problemas y encontrar soluciones para transformar su realidad.

De esta forma, los estudiantes se convierten en investigadores, conocedores de su realidad, capaces de desarrollar proyectos según la perspectiva del pueblo Pataxó. Siuê afirma lo anterior cuando señala que el FIEI ayudó a colocar la investigación al servicio de su etnia:

Cuando comenzamos éramos muy jóvenes y teníamos poca idea sobre la educación que queríamos. Nuestra formación usualmente era traspasada de la forma tradicional, pero cuando comenzamos el programa en el 2006, fuimos adquiriendo un poco de ese nuevo conocimiento, de transcribir, organizar y sistematizar más nuestro conocimiento.

En la investigación de campo en las comunidades<sup>12</sup>, observamos que uno de los proyectos desarrollados en el marco del FIEI, el Calendario Socioecológico, se convirtió en el centro del proyecto pedagógico de la escuela y en donde también percibimos las resonancias de otros proyectos, como lo destaca Sarah:

Hicimos algunos materiales didácticos para los alumnos en la escuela. Eso y otros proyectos que hicimos con ellos y otros profesores no indios de la comunidad fueron muy buenos. Ellos traían experiencias las que se juntaban a nuestros pensamientos sobre la escuela que queríamos, Decíamos: vamos a hacer ese calendario, esas bibliografías, vamos a hacer el calendario, y para eso recibimos el apoyo de la universidad. Entonces, todo eso permitió desarrollar nuestro trabajo con los alumnos. Ellos son también autores de esos libros y de esos calendarios.

---

<sup>12</sup> Se trata de la primera etapa del trabajo de campo de la investigación titulada “Repercusiones de la formación intercultural en la vida de los profesores indígenas”, realizada en mayo del año 2012 en la aldea Muã Mimatxi, localizada en Itapecerica, Estado de Minas Gerais, en la cual fueron entrevistados cuatro ex alumnos del FIEI. Esta investigación se deriva de otro estudio desarrollado en el marco del Recorrido Académico de los profesores Pataxó en el FIEI, la que originó la tesis doctoral de Pádua (2009). Al finalizar el programa, nos aproximamos nuevamente a los profesores, para indagar en sus contextos de vida y de trabajo y para conocer sus interpretaciones sobre el proceso formativo que experimentaron en el programa.

Los procesos de investigación desarrollados a través del Recorrido Académico<sup>13</sup> fortalecieron el proceso de recuperación de conocimientos tradicionales, la lengua y mitos. En esta línea, Kanatyo destaca la importancia del proyecto del Calendario Socioecológico en el trabajo de la escuela y en la aldea:

Percibíamos que no teníamos los materiales que queríamos, que fueran acordes con nuestra visión de educación e historia. Entonces, comenzamos a producir materiales día a día con los niños. Uno de los proyectos es el calendario del mundo, de la vivencia y de la vida, que hasta hoy trabajamos. Inclusive, estamos trabajando en la escuela con un tiempo que vamos a colocar en el calendario, que es el tiempo que bautizamos como “Tiempo de las Aguas Claras”. Tras ese tiempo, viene el tiempo de la turbulencia. Este tiempo sucede desde el año 1500, y corresponde al tiempo de la agresión, de la destrucción de la naturaleza, de las guerras, de esas cosas. Pero estamos volviendo allá atrás, al tiempo de las aguas claras, intentando fortalecer nuestro espíritu, nuestra mente y nuestra cultura. Entonces estamos mapeando ese mundo, mapeando ese mundo mítico Pataxó. (...) El conocimiento tradicional parte de ahí. Nosotros estamos desarrollando eso haciendo mapas, todas esas cosas. Así es como vamos haciendo nuestra educación. La espina del pez –de nuestra educación–, como dice Márcia Spyler, es ese calendario que estamos trabajando. Nuestra escuela es diferenciada y los materiales van a ser todos elaborados con los niños y también con la comunidad.

La utilización del Calendario Socioecológico, como instrumento metodológico, fue concebido por profesores del FIEI en asociación con el Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI), con la intención de dialogar críticamente con la realidad de cada comunidad y de articular los saberes tradicionales de cada pueblo y comunidad con los conocimientos científicos, durante el proceso de formación. El Calendario Socioecológico busca también articularse con el proyecto pedagógico de las escuelas (Silva, 2012), y ha sido fértil para involucrar a profesores y estudiantes en el fortalecimiento del conocimiento indígena.

Es importante resaltar que después de finalizado el programa, varios proyectos de los estudiantes vinculados al Calendario Socioecológico han continuado recibiendo apoyo y acompañamiento<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Además del calendario, otros materiales de trabajo fueron desarrollados durante el FIEI. Por ejemplo, los juegos que formaron parte del Trabajo de Conclusión de Programa (TCC) de Siuê. También se destaca el libro de historias y el CD producido en el TCC de Sarah, los que han sido utilizados dentro del proyecto del calendario socioecológico y han contribuido en la elaboración colectiva del “Tiempo de las Aguas Claras”, que destaca los mitos e historias tradicionales del pueblo Pataxó. Por su parte, el proyecto de Duteran relacionado a la recuperación de la lengua Pataxó, ha sido utilizado en sala de clase con los alumnos. Dada la riqueza de esos materiales, creemos que ellos aún podrán generar muchos frutos para la escuela y la aldea.

La propuesta original presentada a los estudiantes involucrados en la elaboración del Calendario Socioecológico contempla la contextualización de los conocimientos, la interconexión entre las diversas dimensiones de la vida en la comunidad y la participación de los estudiantes en el levantamiento de las actividades tradicionales de la comunidad, con el apoyo de los conocimientos de los más viejos (Silva, 2012).

Ideado como un saber hacer, el Calendario Socioecológico se presentó como una oportunidad para un grupo de profesores de la aldea Muã Mimatxi que les permitió involucrar a sus alumnos en el desarrollo del tema “El tiempo de las aguas claras” a través del diálogo con los saberes tradicionales y la recreación de sus historias y mitos tradicionales. En el trabajo de campo<sup>14</sup>, observamos a los alumnos representando las historias, a través de dibujos en cartulinas y socializando entre los cursos y profesores de la escuela, lo que aprendieron durante las clases interculturales.

En este proyecto, la historia del pueblo Pataxó surge dividida en dos grandes momentos: el “Tiempo de las aguas claras” y el “Tiempo de la turbulencia” a partir del año 1500, que corresponde a la invasión de los europeos y define los dos períodos. Asimismo, el calendario incorpora aspectos que no habían sido trabajados antes por los/las alumnos/as, como divisiones temporales más cortas, entre ellas, el tiempo de las aguas y el tiempo de las cosechas, el día y la noche.

En la propuesta original, apoyada por los/las profesores/as de la aldea, estaba prevista la incorporación del calendario en la propuesta curricular de la escuela indígena y la elaboración conjunta de materiales educativos.

A través del Calendario Socioecológico elaborado por los estudiantes durante el programa de estudios se pueden observar algunos principios que orientan el modo indígena de relacionarse con el conocimiento, tales como: la construcción colectiva, el compromiso con el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad y la posibilidad de articular distintos aspectos de la vida colectiva. También, la relación entre los seres humanos y la naturaleza con la totalidad de la vida social, cultural, ecológica y espiritual.

---

<sup>14</sup> Esta metodología preveía la supervisión de un coordinador del FIEI y del OEEI, por medio de trabajo de campo en las aldeas, envolviendo actividades diversas.

<sup>15</sup> Durante la visita a la aldea Muã Mimatxi en el mes de mayo del año 2012, realizamos las entrevistas narrativas con los/las profesores/as que participaron del FIEI y pudimos observar el desarrollo de algunas actividades escolares y cotidianas de la comunidad, y además, conversar informalmente con diferentes sujetos.

De esta forma, el Recorrido Académico y el Calendario Socioecológico ayudaron a los profesores Pataxó de la primera cohorte del FIEI a construir su “propia forma de vivir y de trabajar en el tiempo de la escuela”. En las palabras de Siuê:

Antes, cada profesor impartía la clase a su manera. Pero en el programa aprendimos a diseñar nuestra propuesta, (...) un pequeño libro donde explicitamos lo que queríamos de la escuela, y también hicimos un calendario. Así fuimos diseñando nuestra propia forma de vivir y trabajar en la escuela y fuimos capaces de producir materiales, y crear parámetros para formar a los niños. Por ejemplo, cómo vivimos y cómo aquello se relaciona con el conocimiento escolar. Así fue madurando nuestra idea. Hoy tenemos una idea más sólida sobre la educación específica y diferenciada que queremos.

El programa de estudios contribuyó al trabajo desarrollado en la escuela, apoyando los modos Pataxó de pensar y e incorporar las nuevas ideas que resultan de la formación intercultural que recibieron. Además, apoya el trabajo colectivo e intercultural.

---

### **“Se va a la universidad a pescar lo que sirve”: conocimiento escolar como apropiación de poderes**

Algunos de los conocimientos impartidos por el programa han sido más fácilmente incorporados a la vida cotidiana de la aldea y de los/las profesores/as indígenas investigados, como expresa el siguiente relato:

Como se sabe, la Universidad es un universo de conocimiento. Nosotros estamos en ella para intentar coger un poco de cada cosa. Es como aquí, cuando vamos al río a pescar y no sabemos cuál es el pez que vamos a coger, ni cuál es el mejor pez. En la Universidad vamos para ampliar nuestro conocimiento y para ver cuál nos sirve más en este u otro momento de nuestra vida. Lo veo de esa forma. (Duteran)

Esta manera de pensar la formación y el modo de construir conocimientos responde a una perspectiva de análisis que destaca la relación de agencia de los pueblos indígenas ante los conocimientos y otros productos denominados “occidentales”, ya que estos son aprendidos e interpretados según las lógicas y finalidades diferentes (Lasmar, 2009; Sahlins, 1997a e 1997b). En el caso de los/las profesores/as Pataxó, parece existir una apropiación de los instrumentos pedagógicos del FIEI, de acuerdo con su significación en el actual contexto de vida de la comunidad.

En este sentido, tanto la vinculación del proyecto de formación con las demandas de la comunidad y los proyectos desarrollados en el Recorrido Académico aquí analizados, son oportunidades del FIEI para adquirir herramientas que les permitan revitalizar sus tradiciones culturales, afirmar sus diferencias y realizar sus proyectos de futuro. De esta forma, favorecen la capacidad de los indígenas para agenciar las oportunidades presentadas en el actual momento histórico, en función de sus propios proyectos de vida y como tentativas de apropiación de poderes y capacidades vistas como cruciales para su proceso de reproducción social hoy en día.

Las narrativas de los/las entrevistados/as muestran la capacidad de los pueblos indígenas para trabajar creativamente los saberes colocados a su disposición durante su trayectoria en la formación intercultural, y la capacidad de incorporar a sus saberes tradicionales, elementos y significaciones adquiridos en los cambios interculturales experimentados en el FIEI, en un proceso continuo de producción de nuevos conocimientos. Los/las profesores/as Pataxó buscaron “tomar un poco de cada cosa”, identificando “lo que tiene mejor sabor”, y seleccionando lo “que va a servir más o lo que va a ayudarnos en alguna cosa, en algún momento de nuestra vida”, como dice Duteran.

Por medio de estos procesos se incorporan los saberes y significaciones extranjeras, que son apropiados y resignificados para apoyar la producción de nuevos saberes para la comunidad. Esta forma de vincularse con los conocimientos escolares abarca también a la vasta red de relaciones sociales posibilitadas por el programa de estudios, tanto con otros grupos indígenas, como con los diferentes sujetos formadores con los cuales tuvieron contacto.

La especificidad cultural de este modo de relación con los conocimientos adquiridos en el FIEI nos revela la forma en que los proyectos de educación escolar están siendo articulados por las comunidades indígenas en función de sus proyectos de futuro. Lasmar (2009) destaca que los conocimientos escolares pueden ser vistos como una posibilidad para adquirir herramientas útiles que ayuden a redefinir el equilibrio de fuerzas que dio ventajas a los blancos, apropiándose de capacidades y tomando en las manos el curso de la historia.

Los indígenas reconocen que para revertir las asimetrías y desventajas sociales e históricas presentes en la relación con el mundo de los blancos, el acceso a herramientas del conocimiento occidental adquiridas en la relación con la escuela ocupa un lugar central en su proceso de reproducción social y cultural.

De esta forma, a través de la capacidad creativa de los pueblos indígenas, el diálogo con los saberes de otras culturas abre nuevas posibilidades para defender sus intereses y retorna el curso de los acontecimientos para las manos de los indios, como destacó Lasmar (2009).

Así, podemos pensar la formación intercultural como un proceso resignificado por las culturas indígenas, donde las técnicas y los conocimientos provenientes de diferentes tradiciones pueden ser intercambiados y reinventados (Tassinari, 2001). En la investigación sobresale la agencia indígena y sus formas de reordenar y reinterpretar las experiencias y conocimientos disponibles en el proceso de formación para luego ser incorporados a las tradiciones indígenas. Se destaca, también, el aspecto de mediación y de frontera que posibilita el tráfico entre mundos y conocimientos muy distintos.

El análisis de las narrativas parece reforzar la apropiación de aspectos del mundo occidental a partir de sus propias lógicas y muestra nuevas posibilidades de agencia del presente y el futuro. Esto manifiesta que el nuevo escenario de la educación indígena en el nivel superior ha contribuido a la construcción de los proyectos de futuro, al propiciar la adecuación de los currículos a la vida de las comunidades, a través de procesos investigativos que incentivan la recreación de sus propios saberes tradicionales. De esta forma, la formación intercultural se muestra comprometida con la preservación de las tradiciones indígenas y la reproducción de las comunidades.

---

### Consideraciones finales

La importancia atribuida por los/las profesores/as Pataxó de la aldea Muã Mimatxi a las investigaciones realizadas en el Recorrido Académico del FIEI y al proyecto del Calendario Socioecológico puede ser explicada por su relación con el deseo colectivo de los pueblos indígenas contemporáneos de recuperar y reconstruir sus lógicas propias de producción del conocimiento. En este sentido, la coyuntura actual de aproximación con la escuela y los conocimientos denominados “occidentales” ha favorecido este proceso, que el FIEI ha potencializado por el elemento curricular del Recorrido Académico que enfatiza el dialogo con los conocimientos y tradiciones de cada pueblo indígena.

Estos elementos, que forman parte del FIEI, además de contribuir a la recuperación de las lógicas propias de producción de conocimiento

Pataxó, favorece la producción de nuevos conocimientos por medio de la investigación y de los intercambios con otras tradiciones de pensamiento. Se tornan entonces elementos potencializadores de la interculturalidad, en la medida en que ofrecen espacios y tiempos de aprendizajes propios, de recuperación y valorización de sus saberes, contribuyendo a la producción de conocimientos contemporáneos que los ayudan a comprender y a actuar el tiempo presente en constante cambio (Czarny y Paladino, 2012).

Los aspectos destacados en las narrativas muestran que para el pueblo Pataxó el conocimiento es una construcción colectiva y se produce por medio de procesos de investigación, dos aspectos que se entrelazan a sus proyectos de vida y de futuro y que los ayudan a no desaparecer como pueblos indígenas. La investigación comprendida de esta forma ayuda a fortalecerlos culturalmente, conservando los elementos existentes, recuperando lo que fue perdido y buscando mecanismos para la vivencia y transmisión de éstos (Palechor, 2010).

Como destacó Mato (2008), en el mundo contemporáneo y globalizado en el que vivimos, la colaboración intercultural se hace cada vez más imprescindible. El diálogo de la universidad con otros tipos de saberes y modos diversos de producir conocimientos se muestra potencialmente fértil no sólo para los actores sociales que desarrollan sus prácticas en otros contextos institucionales y sociales. En esta perspectiva, la interlocución con otras cosmovisiones, racionalidades y lógicas de pensar la educación, la formación y la interculturalidad, presentadas por los profesores indígenas, puede fertilizar nuestra imaginación occidental con nuevas ideas y categorías de análisis, ofreciendo alternativas para la reflexión sobre las experiencias de formación intercultural de educadores en curso. 

---

## Referencias

- CUNHA, M. (2011). Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. En Lepine, C., Hofbauer, A. y Schwarcz, L. (Orgs.), *Manuela Carneiro da Cunha: o lugar da cultura e o papel da antropologia*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- CZARNY, G. y PALADINO, M. (Orgs.). (2012). Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. En *Povos indígenas e escolarização: Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond.
- FLICK, U.(2004). As narrativas como dados. En *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto alegre: Bookman.

- LASMAR, C. (2009, janeiro-junho). Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. *Tellus*, 9(16), pp.11-33.
- MATO, D. (2008, enero-junio). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), pp.101-116.
- PÁDUA, K. (2009). “*Pegando as frutinhas que estão melhor para comer*”: afirmação de diferenças e transformações culturais em contextos de formação de educadores indígenas. Tesis doctoral no publicada. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PALECHOR, L. (2010). Epistemología e investigación indígena desde lo propio. *Revista Guatimalteca de Educación*, 2(3), pp.195-227.
- SAHLINS, M. (1997a). O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte I). *Mana*, 3(1), pp. 41-73.
- SAHLINS, M. (1997b). O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte II). *Mana*, 3(2), pp.103-150.
- SILVA, L. J. (2012, enero-junio). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahia, Brasil. *Revista ISEES*, 10, pp. 79-94.
- SILVA, S. A. y PÁDUA, K. (2010). Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. En Campos, R. (Org.), *Pesquisa, Educação e formação humana: nos trilhos da história* (pp.105-126). Belo Horizonte: Autêntica.
- TASSINARI, A. M. (2001). I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. En Silva, A. y Ferreira, M. (Orgs.), *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* (pp.44-70). São Paulo: Global.
- TEIXEIRA, I. y PÁDUA, K.(2006). Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. En Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, II, 2006, Salvador. *Anais*. Salvador: UNEB. 1 CD-ROM.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. (2012). *Projeto Pedagógico do curso. Curso de educação básica indígena: Formação Intercultural de Professor* - FIEI. Recuperado de <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Cursos/Humanas/Educacao-Basica-Indigena-Formacao-Intercultural-de-Professor-FIEI>

**Fecha de recepción del artículo:**

7 de mayo de 2013

**Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:**

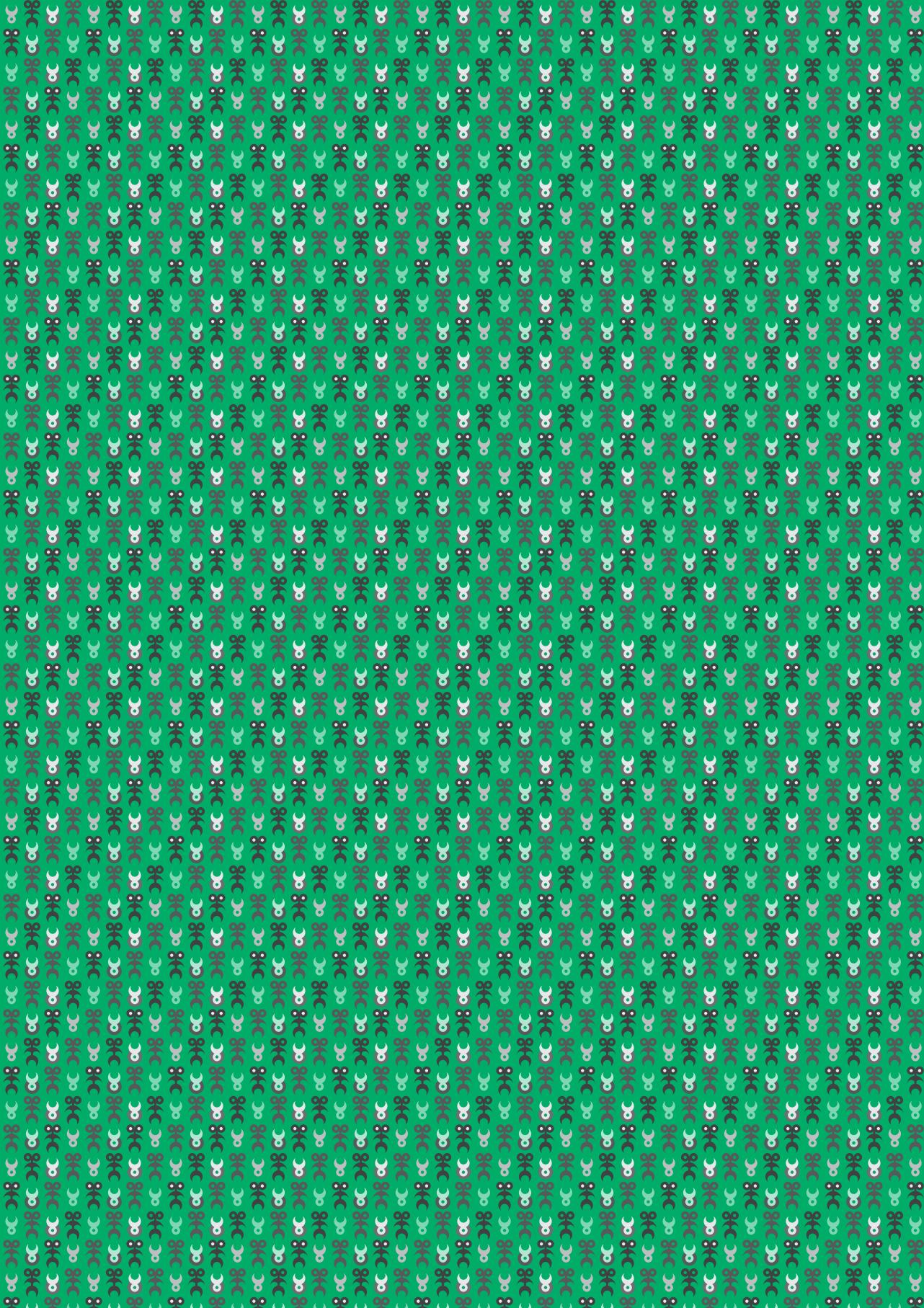
6 de junio de 2013

**Fecha de aceptación del artículo:**

28 de junio de 2013

# **El ingreso a la universidad a través de un programa de acción afirmativa: una mirada desde los jóvenes participantes y sus familias**

XIMENA CATALÁN AVENDAÑO



# El ingreso a la universidad a través de un programa de acción afirmativa: una mirada desde los jóvenes participantes y sus familias

XIMENA CATALÁN AVENDAÑO\*

Pontificia Universidad Católica de Chile

## Resumen

La presente investigación explora las experiencias vividas por los estudiantes que son admitidos a la Universidad de Santiago de Chile (USACH) en el marco del Programa Propedéutico USACH-UNESCO. En particular, se indaga en el significado que tiene para los jóvenes y sus familias el ingreso a la universidad en el contexto de este programa de acción afirmativa. La investigación, de corte etnográfico, revela la complejidad del proceso vivido, en el que convergen tanto expectativas y esperanzas, como frustraciones y dificultades. Se espera que esta investigación aporte al debate sobre el papel de los programas de acción afirmativa en el mejoramiento de la equidad en el acceso a la educación superior, explorando en la visión y en las experiencias de los estudiantes participantes de estos programas y sus familias.

**Palabras clave:** admisión a la educación superior, programas de acción afirmativa, equidad en la educación superior, Propedéutico USACH-UNESCO

## The university access through an affirmative action program: a view from young participants and their families

## Abstract

*This investigation explores in the experiences of students who are admitted to the Universidad de Santiago de Chile (USACH) through the “Propedéutico USACH-UNESCO” program. In particular, this study explores the meaning of getting into college in the context of this program of affirmative action for these students and their families. This ethnographic-type investigation reveals the complexity of the process of entering the university for these*

---

\*Socióloga y estudiante de magíster en Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección: Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección postal: Vicuña Mackenna #4860, Macul, Región Metropolitana, Chile. Correo electrónico: xrcatala@uc.cl

Este artículo comprende parte de la investigación “Dinámicas de inclusión y exclusión en un programa de acción afirmativa en la educación superior”, realizada el año 2012 en el marco del curso “Etnografía” del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El curso, parte del programa de Magíster de dicho instituto, fue dictado por la profesora Marjorie Murray y por los ayudantes Gabriela Piña y Sebastián Bueno, a quienes agradezco su valioso apoyo durante toda la investigación. Asimismo, quisiera expresar mis agradecimientos a Máximo González, Francisco Javier Gil, Lorna Figueroa y Sara González, de la Universidad de Santiago de Chile, quienes me guiaron en los aspectos operativos de esta investigación, entregándome además antecedentes en relación al Programa Propedéutico USACH-UNESCO. Por último, agradezco profundamente a cada uno de los informantes y sus familias, sin cuyo valioso testimonio esta investigación no habría sido posible.

*students, process in which converge expectations and hopes, as frustrations and difficulties. It is expected that this study will contribute to the debate on the role of affirmative action programs to improve equity in access to higher education, exploring in the view and experiences of students that participate of these programs and their families.*

**Key words:** admission to higher education, affirmative action programs, equity in higher education, Propedéutico USACH-UNESCO

---

## Introducción

Las acciones afirmativas<sup>1</sup> en la educación superior tienen como objetivo compensar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo en el acceso, permanencia y finalización de estudios a los grupos más vulnerables de la discriminación y exclusión social, inherentes a sociedades con grandes brechas de desigualdad social (Reynaga, 2011).

Las características particulares de los programas de acción afirmativa en educación superior son fundamentales para comprender cómo éstos materializan sus objetivos; y, en concreto, cómo los jóvenes que participan de dichos programas experimentan su paso hacia la vida universitaria. En el caso de los programas enfocados en el acceso, los alcances de la inclusión no están definidos *a priori*, sino que más bien se relacionan constantemente con los objetivos y con el diseño de dichos programas, así como también, con las formas en que el proceso de inclusión es vivido por los estudiantes y sus familias.

En el contexto de un creciente interés por las iniciativas que buscan mejorar la equidad en el ingreso a la educación superior en Chile, el objetivo general de esta investigación es indagar en el significado que tiene el ingreso a la universidad a través del Programa Propedéutico USACH-UNESCO, para los jóvenes participantes y sus familias. De este objetivo general se desprenden dos principales dimensiones: conocer qué significa para los jóvenes y sus familias el ingreso a la universidad e indagar en cómo ellos perciben los beneficios y condiciones de este programa de acción afirmativa.

---

<sup>1</sup> “Las acciones afirmativas, son medidas temporales basadas en el principio de justicia y equidad, que tienen como objetivo asegurar la igualdad de oportunidades a través de un trato preferencial y diferenciado, que se brinda a aquellos grupos sociales que experimentan una situación de discriminación o exclusión en el acceso a determinados bienes o servicios, como producto de la existencia de relaciones sociales desiguales por razones ajenas a su voluntad como la raza, origen étnico, lengua, lugar de residencia, condición económica, entre otros, y que les coloca en situación de desventaja frente al resto de miembros de la sociedad” (Reynaga, 2011, p. 153).

En relación a la organización del documento, a continuación se presentan los antecedentes de la investigación, continuando con un breve marco conceptual que ayuda a poner en perspectiva el proceso que están viviendo los participantes del Programa. Posteriormente, se presenta la metodología de investigación. Luego, se muestran los principales resultados del estudio en referencia a sus dos principales ejes, a saber, el significado que para los jóvenes y sus familias tiene el ingreso a la universidad y la forma en que ellos perciben los beneficios y condiciones de este programa de inclusión. Finalmente, se realiza una discusión que retoma los principales resultados de la investigación a la luz de los antecedentes y del marco conceptual.

---

## Antecedentes

### Programas de acción afirmativa en CHILE: el caso del Propedéutico USACH-UNESCO

En Chile, a diferencia de países como Estados Unidos<sup>2</sup> o Brasil<sup>3</sup>, los programas de inclusión en la educación superior no han sido parte principal de una política pública a nivel gubernamental o de Estado<sup>4</sup>, sino que más bien han surgido al alero de instituciones de educación superior específicas, y por lo tanto, bajo demandas de inclusión atingentes a la realidad particular de cada una de ellas. Estos programas, en cuyo diseño participan principalmente autoridades, docentes e investigadores, buscan hacer frente a una demanda percibida por parte de la institución, en la cual pueden confluir tanto objetivos institucionales como de equidad social en un sentido más amplio<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> En Estados Unidos, además de las iniciativas particulares de diversas instituciones de educación superior, existe una política a nivel de estados (Texas, California y Florida) en la que se aseguran cupos a todos los alumnos pertenecientes a los niveles de rendimiento superior de sus respectivas escuelas, bajo diversas fórmulas y condiciones. Para mayores detalles sobre los “Percent Plans” ver Horn y Flores (2003).

<sup>3</sup> En el caso de Brasil, el componente racial ha tenido una fuerte preponderancia bajo la forma de una política de cuotas (ver por ejemplo: Martins, Medeiros, & Nascimento, 2004). Durante el año 2012 esta política fue radicalizada estableciendo que la mitad de los cupos de las universidades federales del país debían reservarse a estudiantes egresados de escuelas públicas, priorizando a aquellos alumnos de raza negra, mestizos o mulatos.

<sup>4</sup> En general, esta problemática se ha abordado a nivel de Estado a partir de medidas de financiamiento o ayuda estudiantil, pero no a través de programas de inclusión que otorguen vacantes a grupos específicos de estudiantes (Latorre, González y Espinoza, 2009). El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) entrega “cupos supernumerarios” (en sus respectivos programas de interés) a jóvenes de escasos recursos que obtienen la Beca de Excelencia Académica debido a su buen desempeño en la educación secundaria, pero éstos sólo se ofrecen a los estudiantes que bordean los puntajes de corte de las respectivas carreras.

<sup>5</sup> El artículo de Castro (2010) es útil para exemplificar el proceso de formulación de un programa de inclusión, en específico, del Cupo de Equidad en la Universidad de Chile.

Los programas de inclusión en Chile se han definido principalmente respecto a criterios socioeconómicos, enfocándose en estudiantes cuyos hogares se ubican en ciertos quintiles o bajo un umbral específico de ingreso mensual, o que estudian en colegios subvencionados por el Estado. En relación a los requisitos académicos utilizados para establecer el conjunto de estudiantes beneficiados, el ranking de notas de enseñanza media, es decir, el desempeño académico relativo del alumno dentro de su curso o colegio, ha sido frecuentemente usado. Esta medida de desempeño relativo ha adquirido relevancia en respuesta a la importante brecha socioeconómica que se observa en los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), el principal criterio de admisión a las universidades chilenas<sup>6</sup>.

El Programa Propedéutico USACH-UNESCO es un fruto tangible de esta discusión, relevando la importancia del éxito de los estudiantes dentro de sus contextos educativos de origen. Este programa de inclusión en educación superior es uno de los más importantes en Chile y su modelo se ha replicado en varias universidades del país, tanto tradicionales como privadas<sup>7</sup>. El Propedéutico USACH-UNESCO, “Nueva esperanza, mejor futuro”, se desarrolla desde el año 2007, en el marco del Programa Liceos Prioritarios del Ministerio de Educación, y en asociación con OREALC-UNESCO, Fundación EQUITAS y Fundación Ford.

El Propedéutico USACH-UNESCO es un programa dirigido a los alumnos de cuarto año de enseñanza media de un grupo específico de colegios municipales vulnerables<sup>8</sup>, que hayan obtenido un promedio en el 10% de

---

6 En Chile, algunos investigadores han criticado el uso preponderante de la PSU como criterio de selección debido a las importantes diferencias de resultado según grupo socioeconómico (Koljatic & Silva, 2010), en tanto que otros han destacado la importancia de incorporar criterios complementarios de admisión, incluyendo el ranking de notas de enseñanza media y otras medidas, tanto cognitivas como no cognitivas (OECD, 2009; Contreras, Gallegos y Meneses, 2009; Santelices, Catalán y Radovic, 2012).

7 Durante el año 2013 participaban de esta iniciativa las siguientes universidades: Universidad de Santiago de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad Católica del Norte (sede Coquimbo), Universidad Católica de Temuco, Universidad de Antofagasta, Universidad de Tarapacá, Universidad Austral de Chile (sede Coyhaique), Universidad de Los Lagos (sede Puerto Montt) y Universidad de Viña del Mar.

8 Cabe destacar que otros programas de inclusión en la educación superior no se enfocan con grupos específicos de colegios, sino a nivel general con colegios municipales y particulares subvencionados. Asimismo, no todos contemplan el requisito de entrar al programa de Bachillerato y están enmarcados en carreras específicas (Talento e Inclusión en el caso de la Universidad Católica o el Cupo de Equidad en la Universidad de Chile).

mejor rendimiento de cada curso, entre primero medio y el primer semestre de cuarto año medio. La etapa propedéutica propiamente tal se realiza mientras los estudiantes cursan su último año de enseñanza secundaria, los días sábados, durante aproximadamente cuatro meses. Luego de una etapa de selección en base a su desempeño académico, los estudiantes ingresan directamente al Programa de Bachillerato de la USACH con una beca completa, independientemente del puntaje PSU que obtengan (Gil y Bachs, 2009).

El Programa establece como modalidad obligatoria de ingreso entrar al Programa de Bachillerato de la USACH, desde el cual los jóvenes pueden escoger qué carrera seguir posteriormente. Dichas elecciones se desarrollan en el marco de la oferta académica de la universidad, y bajo las mismas condiciones que sus compañeros que ingresaron a través de la vía tradicional (es decir, a partir de sus puntajes PSU), destinándose los cupos según las calificaciones obtenidas por los estudiantes mientras cursan el Bachillerato.

---

## Marco conceptual

### El ingreso a la educación superior como rito de paso

El ingreso a la universidad puede ser concebido como una etapa de transición en la que confluyen una variedad de cambios culturales relacionados con el ciclo de vida, pero también con transformaciones en la vida cotidiana. La mayoría de los jóvenes que entran por primera vez a alguna institución de educación superior están viviendo también el paso a ser adultos, marcado por el umbral rígido de la mayoría de edad, pero en el que persisten continuidades desde la etapa anterior. El entrar a la educación superior implica también una referencia social de estatus: las decisiones respecto a la educación terciaria que toma una persona tienen un profundo impacto tanto en su ubicación dentro de la distribución de ingresos, como en el reconocimiento social que posteriormente recibirá.

Ingresar a la educación superior en un contexto de un programa de acción afirmativa agrega una nueva dimensión a esta ya compleja red de transformaciones. En este caso, estamos frente a una instancia de movilidad social que no sólo involucra al estudiante, sino también a toda su familia. Al tratarse, en la gran mayoría de los casos, de jóvenes provenientes de hogares con padres y madres sin educación terciaria, el ingresar a la educación superior se convierte en una transformación familiar compartida.

El concepto de rito de paso, desarrollado por Arnold van Gennep ([1906] 1986), resulta útil para enmarcar esta transformación con la profundidad necesaria. El rito de paso, en la definición acuñada por el autor, consiste en tres etapas: la etapa de separación del grupo de origen, la etapa de liminalidad, en la cual la persona está viviendo, de maneras más o menos intensas, las transformaciones de adaptarse a su nuevo grupo, y la etapa de agregación, en la que la persona ya puede ser considerada como parte del nuevo grupo.

Desde esta perspectiva, resulta equívoco comprender la transformación de manera inmediata y definitiva: la etapa de liminalidad, que no tiene cabida dentro de una perspectiva binaria de ser/no ser, refiere a una serie de cambios y continuidades que deben ser estudiados de manera relacional. Abordar el rito de paso de este modo permite comprender la transformación con la densidad que corresponde, evitando las concepciones dicotómicas con las que muchas veces se abordan este tipo de procesos.

---

## Metodología

### Objetivos de investigación<sup>9</sup>

El objetivo general de esta investigación es indagar en el significado que tiene el ingreso a la universidad para los jóvenes participantes del Programa Propedeútico USACH-UNESCO y sus familias. Este objetivo es abordado a partir de dos dimensiones:

- Explorar en los significados que tiene el ingreso a la universidad para los jóvenes que participan de este programa de acción afirmativa y sus familias.
- Profundizar en cómo los estudiantes y sus familias enfrentan las condiciones y beneficios particulares de este programa.

### Estrategia metodológica

El presente estudio se enmarca dentro del ámbito de la etnografía, concepto que refiere a un método abierto de investigación en terreno que puede incluir una serie de técnicas investigativas. Como destaca Guber (2001),

---

<sup>9</sup> Dado el enfoque etnográfico de esta investigación, los objetivos y aspectos específicos a abordar con los informantes no estaban predefinidos con anterioridad, sino que surgieron dentro del trabajo de campo que fue guiado por una inquietud general: conocer las implicancias del paso hacia la educación superior para los jóvenes participantes del Programa Propedéutico USACH-UNESCO.

“los fundamentos y características de esta flexibilidad o ‘apertura’ radican, precisamente, en qué son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios, y su devenir” (p.16).

En este marco general, las entrevistas etnográficas tienen como principal característica ser abiertas y no dirigidas. Como sostiene McCracken (citado en Guber, 2001), en la investigación de corte etnográfico, las entrevistas permiten el desarrollo de dos procesos fundamentales: la apertura, en el que el investigador descubre las preguntas relevantes, y la focalización, en el que implementa preguntas que amplían y ayudan a sistematizar dichos aspectos relevantes. De esta forma, fue la propia interacción con los informantes la que entregó las preguntas que se profundizaron en la investigación, a través de un proceso constante de redefinición de temas relevantes a ser abordados.

### Informantes y entrevistas

Se realizaron entre una y tres entrevistas etnográficas a siete informantes participantes del Programa Propedéutico USACH-UNESCO, de primer, segundo y tercer año de universidad. Contar con informantes de distintos años de admisión tuvo como objetivo conocer las experiencias vividas por los estudiantes en un rango de tiempo relativamente amplio, para dar cuenta de las transformaciones que los jóvenes iban viviendo a través de su vida universitaria<sup>10</sup>.

Dadas las características de la investigación, en la que se privilegió contar con un número relativamente amplio de casos, el seguimiento de cada estudiante se hizo de manera acotada. La cantidad de entrevistas realizadas dependió principalmente del interés y disposición de los propios estudiantes, lo cual estaba muy relacionado con la carga académica que éstos tenían a lo largo del semestre. En el caso de cinco estudiantes, se conversó en una oportunidad con sus madres (y otros familiares que estuvieran presentes), de modo de indagar en las percepciones familiares acerca de la etapa que se encuentran viviendo los jóvenes. Cabe destacar al respecto que dos de las entrevistadas eran hermanas, por lo que en total se realizaron cuatro entrevistas con familiares<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Una de las estudiantes estuvo presente sólo en una de las entrevistas y la investigadora no pudo volver a tomar contacto con ella. Los informantes serán mencionados, de manera ficticia, como Camila, Roberto y Natalia (primer año de universidad), Felipe y Omar (segundo año) e Isadora e Isabel (tercer año).

<sup>11</sup> Idealmente se esperaba entrevistar a las familias de todos los informantes, pero en dos de los casos los jóvenes no accedieron a realizar dicha entrevista.

El trabajo de campo de esta investigación fue realizado en la Región Metropolitana (Provincias de Santiago, Chacabuco y Melipilla) y en la Sexta Región (Provincia del Cachapoal), contemplando los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2012. Las entrevistas con los estudiantes fueron realizadas por la investigadora en dependencias de la USACH de manera individual o en parejas de estudiantes, en tanto que las entrevistas con las familias fueron realizadas en sus respectivos hogares, a excepción de una, que se desarrolló en la USACH.

---

## Resultados

A continuación se presentan los resultados del estudio, divididos en dos grandes temas, que refieren a los principales ejes de la investigación: las implicancias familiares del ingreso de los jóvenes a la universidad y cómo enfrentan los estudiantes y sus familias los beneficios y condiciones del Programa Propedéutico USACH-UNESCO. Antes de esto, se presenta una breve contextualización general de los informantes participantes de la investigación y sus familias.

Pese a no ser un conjunto completamente homogéneo, los jóvenes entrevistados tienen una serie de características comunes. Todos los informantes provienen de familias de bajo nivel socioeconómico, en las que no existían otros familiares directos (a excepción de algunos hermanos que también estaban estudiando), que hubiesen ingresado a la universidad: es decir, se trata de estudiantes universitarios de primera generación. Sólo la madre de uno de los estudiantes contaba con un título técnico, en tanto que las otras tres madres entrevistadas se desempeñaban como trabajadoras de casa particular. Sólo en dos de los casos los padres de los estudiantes vivían con ellos, siendo común la presencia de padrastros y otros familiares dentro de los hogares. Al momento de las entrevistas, ninguno de los estudiantes entrevistados tenía hijos, ni vivía en pareja.

Los informantes provienen de diversas comunas pertenecientes a la Región Metropolitana y a la Sexta Región. Debido la distancia geográfica entre sus hogares y la USACH, dos de los jóvenes entrevistados vivían lejos de sus familias durante el período académico, uno de ellos en una pensión y el otro en casa de familiares. Uno de los estudiantes viajaba a diario en bus desde su casa en Rancagua. Los jóvenes, pertenecientes al grupo de mejor

desempeño académico de sus respectivos colegios, realizaron sus estudios tanto en establecimientos Científico-Humanistas como Técnico-Profesionales, todos con un alto grado de vulnerabilidad socioeconómica.

### **Implicancias familiares del ingreso de los jóvenes a la universidad: El logro de los hijos como logro (y sacrificio) familiar**

Para los informantes y sus familias, el ingreso a la educación superior representa un logro familiar que adquiere relevancia principalmente en dos sentidos: convertirse en los primeros de la familia en entrar a la universidad y saldar una deuda pendiente que las madres o familias tenían consigo mismas. De esta forma, el entrar a la universidad emerge como un logro compartido, que se traspasa desde los estudiantes a sus familias.

Las historias de vida de los jóvenes entrevistados son historias de familias de esfuerzo, y en especial, de madres que agotaron todas las instancias para darles la mejor educación posible, teniendo por sobre todo una férrea convicción en las capacidades de sus hijos. Esta alta expectativa familiar respecto de los estudios superiores de los jóvenes se traducía, para Lucía, la mamá de Felipe, en una suerte de obligación: “Si yo, con todos los problemas que tuve cuando era joven, logré llegar a cuarto medio, ¿Cómo él no va a ser capaz de entrar a la universidad?” (Lucía, mamá de Felipe, entrevista con la investigadora, 5/05/2012).

Esta convicción en las capacidades de su hijo se refleja también en un episodio que Lucía recuerda, en el que encaró a un grupo de apoderados de un colegio al que asistió Felipe, quienes lo menospreciaron debido a su origen campesino. Apuntando al futuro promisorio de Felipe, Lucía les dijo: “Este patipelado les va a poner la pata encima a todos ustedes” (Lucía, mamá de Felipe, entrevista con la investigadora, 5/05/2012). Felipe, por su parte, está plenamente consciente del orgullo familiar que acarrea su ingreso a la universidad: “Soy el orgullo de toda mi familia, el primero que va a la universidad” (Felipe, entrevista con la investigadora, 13/04/2012).

Al igual que Lucía, Ana, madre de Isadora e Isabel, también experimentó episodios de exclusión en un colegio al que sus hijas asistieron: “A mí siempre, cuando estaba en el (colegio), yo era la mamá pobre del curso, pero yo decía, bueno, algún día voy a salir adelante” (Ana, mamá de Isadora e Isabel, entrevista con la investigadora, 11/05/2012). El que sus hijas hayan podido entrar a la universidad representa para Ana un gran orgullo y espera

celebrar cuando ellas obtengan su título profesional: “En cuarto medio salieron primeras y yo no tuve para hacerles una fiesta. Voy a ir juntando monedita por monedita y les voy a hacer una fiesta” (Ana, mamá de Isadora e Isabel, entrevista con la investigadora, 11/05/2012).

En este contexto de compromiso con el futuro académico de los jóvenes, las familias buscaron becas u otro tipo de ayudas para sus hijos que les permitieran asegurar la continuidad en los estudios, lo cual se facilitaba por el buen rendimiento académico de estos jóvenes en su etapa escolar. En este marco, el Propedéutico USACH-UNESCO, programa del que se enteraron a través de los profesores y autoridades de los respectivos colegios, llamó de inmediato la atención de las madres, quienes vieron esta iniciativa como una gran oportunidad para que los jóvenes pudieran cumplir su sueño de ingresar a la universidad.

Nosotros como papás conversamos el tema y nos pareció interesante, al tiro empezamos: Natalia, tienes que aprovechar la oportunidad. Con los otros papás de los otros compañeros que quedaron, porque eran 6, nosotros siempre nos juntábamos en las reuniones y decíamos: hay que apoyar a los chiquillos, para que les vaya bien, para que queden. (Inés, mamá de Natalia, entrevista con la investigadora, 02/06/2012)

El Programa Propedeútico USACH-UNESCO representa para las familias una gran ayuda en su anhelo por entregar a sus hijos una educación que les permita “salir adelante”, como ellas mencionan. El paso hacia la educación superior es percibido por los jóvenes y sus familias, principalmente, como un tránsito hacia un mejor nivel de vida, que les permitirá ascender tanto social como económicamente. Al respecto, Omar plantea:

En mi población no conozco casi a nadie que entró a la universidad. Yo, por ejemplo, voy a estar titulado, espero...voy a tener un buen trabajo, a lo mejor ya no voy a vivir más allí porque me va a dar para vivir en un lugar mejor, en cambio ellos, que no tuvieron las mismas oportunidades que tuve yo, van a estar condenados a vivir ahí para siempre. (Omar, entrevista con la investigadora, 20/04/2012)

A pesar de que para los jóvenes realizar estudios superiores constituye un sueño familiar que se arrastra desde la etapa escolar, el ingresar a la universidad no es una decisión libre de cuestionamientos. A partir de las entrevistas con los informantes, es posible observar que para varios de los

jóvenes estudiar no es una situación dada naturalmente, sino que es percibida como un lujo. Esto se relaciona principalmente con las dificultades económicas vividas en las familias, que hacen patentes constantemente los costos alternativos de estar estudiando en la universidad, especialmente no poder trabajar para aportar al presupuesto familiar.

Para Camila y Roberto, el trabajo no aparece tan fuertemente como un costo alternativo de estar estudiando, en tanto que para Natalia, Felipe, Isadora, Isabel y Omar, el hecho de no trabajar sí resulta problemático, en cuanto consideran que al estar estudiando se convierten de alguna u otra forma en una carga para sus familias. Como plantea Omar:

Yo me sentía seguro de que iba a quedar acá en la USACH, pero yo decía, si es que por alguna cuestión no quedara acá, yo voy a trabajar (...) si hubiera ingresado pagando mis estudios hubiera condenado a mi familia (...). Pero igual de repente me pesa, como que me da lata que mis papas van a estar hartos años más manteniéndome. (Omar, entrevista con la investigadora, 20/04/2012)

Este sentimiento de culpabilidad que algunos de los jóvenes manifiestan por no poder aportar económicamente a sus hogares, es aliviado por el apoyo constante de sus familias, que les permite optar por dedicarse tiempo completo a sus estudios, aspecto que ellos reconocen como fundamental para hacer frente adecuadamente a las demandas de la vida universitaria<sup>12</sup>. Respecto los costos relacionados con la educación superior, en particular de la matrícula, Ana, la mamá de Isadora e Isabel comenta: “Todo tiene su sacrificio. Pero vale la pena. Si mis hijas no hubiesen sido tan estudiosas, no, no vale la pena, para qué. Pero valen la pena mis hijas” (Ana, mamá de Isadora e Isabel, entrevista con la investigadora, 11/05/2012).

De esta manera, el orgullo familiar que representa el ingreso de los jóvenes a la universidad se traduce en un compromiso por parte de las familias con los estudios de sus hijos, dando sentido y justificación a los diversos sacrificios que deben realizarse en el contexto familiar.

<sup>12</sup> De hecho, al momento de realizarse la investigación, algunos de los informantes se encontraban trabajando o habían trabajado durante el año, pero, en una decisión tomada en conjunto con sus padres, decidieron dejar sus trabajos, para poder dedicar el tiempo necesario a los estudios. Es importante notar que según la orientadora del Programa de Bachillerato, una de las causas más comunes de deserción de los alumnos participantes del Programa se daba precisamente cuando los estudiantes no recibían este apoyo por parte de sus familias, debiendo dejar los estudios para dedicarse a trabajar.

## La otra cara de la oportunidad: Cómo los jóvenes y sus familias enfrentan los beneficios y condiciones del programa

Para los jóvenes informantes y sus familias, existe la clara convicción de que el Propedéutico mejoró sus posibilidades de movilidad social, al facilitarles el ingreso a la universidad. En relación a los criterios regulares de admisión, la mayoría de los informantes señala que no les habría alcanzado el puntaje PSU para entrar directamente a una carrera universitaria, que fuera de su interés. Para ellos, la PSU claramente representa un obstáculo que limita sus oportunidades de continuar estudios superiores: Omar, por ejemplo, prefería llamarla “Prueba de Segregación Universitaria”.

El hecho de que el Propedéutico no les exija un determinado puntaje en la PSU es fundamental en la valorización que los estudiantes y sus familias hacen de este Programa. Sin embargo, el beneficio económico que otorga es un aspecto que emerge incluso con mayor fuerza en las entrevistas. Como sostiene Natalia: “Es como una oportunidad que se nos da a nosotros, mi mamá tampoco tiene recursos para pagar una universidad privada (...)” (Natalia, entrevista con la investigadora, 16/04/2012). En el caso de Roberto, la ayuda financiera se concibe como un aporte fundamental que se quiere aprovechar, aún cuando, con mucho esfuerzo, existiría la posibilidad de costear los estudios de manera privada:

Mi mamá me dice, no sé, si no te hubieran dado este beneficio, de alguna u otra manera te hubiera pagado, pero igual yo lo veo complicado, porque mi mamá igual gana poco, mi papá también, y mi hermana también está estudiando en una universidad privada. Mi mamá está encalillada y mi papá también (...). (Roberto, entrevista con la investigadora, 16/04/2012)

La USACH es percibida por los informantes como una buena universidad. Sin embargo, mucho del conocimiento que tenían sobre la institución antes de entrar a ella no estaba relacionado con temas propiamente académicos: varios de los informantes señalaron que conocían la USACH por su rol en los movimientos estudiantiles. Esto resulta especialmente relevante para Roberto, quien manifiesta abiertamente su rechazo a las movilizaciones estudiantiles, ya que implican atrasos que limitan el tiempo que pasa con su familia, al vivir fuera de su casa mientras está estudiando. Roberto dice que preferiría retirarse de la universidad, aunque esto le implique perder la beca, en caso de que hubiese un período de paralización tan extendido como el vivido durante 2011.

En algunos casos, son los padres los que problematizan la universidad debido su rol protagónico en las movilizaciones. Camila sostiene que suele discutir sobre este tema con su papá:

Yo le digo: pero papá, es una universidad, es una oportunidad, imagínate tengo el beneficio, y gracias a Dios que salí con una beca, y que no tienes que esforzarte tanto para pagar mis estudios (...). Entonces es como un gasto menos. Entonces él me dice, “no, si está bien, pero es tan radical tu universidad, no me gusta que *participis* en la cuestión de los centros de alumnos”. (Camila, entrevista con la entrevistadora, 20/04/2012)

En tanto, para Isadora e Isabel, más que una limitación, resultaba interesante estar en una universidad tan comprometida con el movimiento estudiantil. Una opinión similar tiene Omar, quien se declara feliz de estar estudiando en la USACH, al tratarse de una institución que según su percepción, además de ser de calidad académica, se caracteriza por ser diversa, inclusiva y preocupada por la equidad, algo que para él resulta fundamental. Felipe, en cambio, no tenía un interés particular en la USACH, y su objetivo primordial era estudiar fuera de su ciudad de origen, Rancagua: “Siempre me quería ir para afuera. No solamente por dejar la casa, sino para conocer. Incluso si no era aquí tenía pensado irme a Valparaíso” (Felipe, entrevista con la investigadora, 13/04/2012).

Las consideraciones respecto al Bachillerato, programa académico al que deben ingresar los estudiantes que son admitidos a través el Propedéutico, son múltiples. Aún cuando varios jóvenes plantean que habrían preferido entrar directamente a una carrera, ya sea en la USACH o en otra universidad, reconocen que en la práctica este Programa les permite adentrarse de manera más paulatina en la vida universitaria, tanto en términos vocacionales como académicos.

Algunos de los jóvenes aún se encontraban en una etapa de exploración vocacional al ingresar al Bachillerato. Felipe, quien va en segundo año, sostiene que cuando ingresó a la universidad, quería estudiar algo similar a lo que había estudiado en su colegio de enseñanza media (una especialidad industrial). Sin embargo, cambió de opinión en el transcurso de primer año, optando por una carrera “al servicio de las personas”, decisión que en gran medida también se debió a que dicha carrera no tenía matemática en su malla curricular.

Aunque Roberto dice tener una prioridad clara de carrera a seguir luego de terminar el Bachillerato, su familia reconoce que ha tenido muchas dudas vocacionales, que le generan cierto grado de ansiedad en relación a su futuro profesional. Rosa, su madre, plantea: “Yo le digo a Roberto que se quede tranquilo, porque de alguna forma va a estudiar lo que él quiera” (Rosa, mamá de Roberto, entrevista con la investigadora, 10/06/2012). En este contexto, su padrastro agradece la posibilidad de que el Programa contemple que los estudiantes tengan un año para explorar su vocación:

Igual a la larga le va a servir porque andaba desorbitado total, era un satélite que andaba sin control. Meterlo a algo y decirle ‘estudia esto’ y después va a estar estudiando y va a decir “no, en realidad no me gustó”. Mejor que estude aquí y aproveche esto. Porque se va a orientar bien, ya está dentro de la universidad y va decir “esto acá, esto acá, me voy por acá”, se va a canalizar. Y además que una beca, *pa'* que lo oriente, mejor todavía, porque uno no tiene los medios como para pagarle un año de estudios y decir, “*pa'* que se oriente”, no *po'*. (Arturo, padrastro de Roberto, entrevista con la investigadora, 10/06/2012)

De esta forma, y pese a las aprehensiones que tenían en un comienzo, el Bachillerato es percibido por los jóvenes como una etapa de exploración sin la cual se haría más difícil el ingreso a una carrera. Para Isabel, esto también refiere a la nivelación académica que es posible obtener en el Programa, que les ayudaría a enfrentar de mejor modo su carrera de destino: “Yo creo que me habría ido mal, muy mal, si hubiésemos pasado directamente a una carrera antes que a Bachillerato, porque es una nivelación y a nosotros nos ayudó mucho porque habían (...) muchas cosas que no nos pasaron en el liceo (...).” (Isabel, entrevista con la investigadora, 17/04/2012).

La elección de la carrera de destino, es decir, aquella que seguirán luego de terminar el Bachillerato, presenta para algunos jóvenes problemáticas vocacionales, en especial para Natalia e Isadora, cuyas carreras preferidas no se encuentran en la oferta académica de la USACH. Sus familias, reconociendo la existencia de esta inquietud por parte de las estudiantes, tratan de ayudarlas impulsándolas a buscar alguna alternativa de estudios factible dentro de la universidad. Respecto a su hija Natalia, Inés comenta: “Que quede en algo que por lo menos le guste un poquito (...) Quería Derecho, está estudiando algo que ella no quiere, pero yo le digo, en algo le puede ayudar más adelante, porque ella más adelante saca una carrera ahí y después logra seguir estudiando, puede seguir con lo que ella quiere”. (Inés, mamá de Natalia, entrevista con la investigadora, 02/06/2012). Pese a esta mirada optimista de su madre, Natalia, quien cursa su primer año de universidad,

se encuentra muy decepcionada de no poder seguir la carrera que deseaba, llegando incluso a pensar en retirarse de la universidad.

Para Isadora, quien está en su tercer año de estudios, el entrar al Programa también tuvo como sacrificio no poder cursar la carrera que originalmente deseaba estudiar (Medicina Veterinaria). Pese a este cuestionamiento vocacional, la oportunidad brindada por el Propedéutico fue un aspecto condicionante en su decisión, en cuanto representaba un alivio económico que era imposible rechazar. Bajo una mirada similar a la de Inés, Isadora trató de encontrar una salida a su disyuntiva vocacional, buscando una carrera alternativa que le interesara dentro de las posibilidades que ofrecía la universidad y manifestando su deseo de cursar su carrera soñada en el futuro: “me metí a la USACH para no perder la beca y para después afirmarme con un título profesional, y después quiero estudiar lo que quería” (Isadora, entrevista con la investigadora, 17/04/2012).

Ingresar a la universidad a través del Propedeútico USACH-UNESCO no representa para los estudiantes una decisión tomada libremente, sino más bien, una oportunidad imposible de rechazar. En este marco, el Propedéutico emerge para algunos de los jóvenes como una figura inexorable y paradójica: por un lado, les permitió el ingreso a la educación superior sorteando los obstáculos de la PSU y recibiendo apoyo económico y académico, y por otro lado, restringió sus posibilidades de elección de institución y carrera. Para los jóvenes que se encuentran en esta disyuntiva, el programa de inclusión pareciera entrar en conflicto con los deseos y esperanzas individuales. En cambio, para quienes tenían contempladas dentro de sus prioridades de estudio la USACH y las carreras que esta universidad ofrece, los beneficios del programa se hacen mucho más patentes.

### Discusión

Esta investigación tuvo como motivación principal conocer cómo experimentan el paso hacia la educación superior los jóvenes participantes del programa Propedéutico USACH-UNESCO y sus familias, abordando tanto el significado que tiene para ellos el cursar estudios universitarios como la forma en que enfrentan las condiciones particulares de este Programa.

Los jóvenes informantes que participaron de esta investigación podrían ser reconocidos en la etapa intermedia de un rito de paso (el ingreso a la educación superior), en la que confluyen una multiplicidad de plexos de significación y en la que la familia juega un rol fundamental. Esta etapa

de liminalidad es imposible de aprehender completamente sin indagar en los aspectos que marcaron la etapa anterior, en la que se encontraban los jóvenes y que aún marcan y componen su presente y el de sus familias. Asimismo, tampoco es posible comprender esta etapa de transición sin su estrecha referencia al futuro y a la transformación que, de acuerdo a lo que ellos y sus familias perciben, se llevará a cabo una vez que finalicen sus estudios universitarios.

Además, esta investigación muestra que en la definición de objetivos prioritarios, hay aspectos relevantes que pueden escapar al diseño de los programas de inclusión, complejizando el proceso que los jóvenes participantes de estas iniciativas viven al ingresar a la universidad. Dentro de los ámbitos no considerados en la planificación de estos programas, existen aspectos relacionados con los significados asociados al ingreso a la educación superior para los estudiantes y sus familias. Se trata de un camino que marcará para siempre el destino de esos hogares: toda la familia, y no sólo el estudiante, accederá a un nuevo status social, marcado por la presencia de este hijo universitario.

Pese a representar una fuente de orgullo para las familias, el tránsito hacia la educación superior no está exento de complejidades y tensiones. En este proceso, los aspectos relacionados con la falta de recursos económicos siguen estando presentes, configurando el modo en que los jóvenes y sus familias viven esta nueva etapa. Se trata de continuidades que no son eliminadas por el programa de acción afirmativa, sino que por el contrario, van definiendo las formas en que el ingreso a la universidad es experimentado por quienes participan de éste.

A partir de la investigación realizada, queda de manifiesto que los beneficios y condiciones de los programas de inclusión para materializar sus objetivos no pueden ser obviados, sino que son parte importante de la forma en que los jóvenes viven la transición hacia la vida universitaria, acompañados por sus familias. Ante esto, es fundamental que los programas de acción afirmativa problematizan constantemente la definición que hacen del objetivo de inclusión y de las formas en que éste es abordado, para lo cual conocer la visión y las experiencias de los estudiantes y sus familias resulta crucial. Se espera que esta investigación haya aportado a esta comprensión. 

---

## Referencias

- CASTRO, M.P. (2010). Ingreso especial de equidad educativa: Mayor diversidad, una oportunidad para la carrera de psicología de la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile. En Centro Interuniversitario de Desarrollo (Ed.), *Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria*. Santiago: CINDA.
- CONTRERAS, D., GALLEGOS, S. Y MENESSES, F. (2009). Determinantes de Desempeño Universitario: ¿Importa la Habilidad Relativa? *Calidad en la Educación*, 30, 18-48.
- GIL, F.J., Y BACHS, J. (2009). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. Santiago: Propedéutico USACH-UNESCO.
- GUBER, R. (2001). *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Bogotá: Norma.
- HORN, C. L. Y FLORES, S. M. (2003). *Percent Plans in College Admissions: A Comparative Analysis of Three States' Experiences*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Harvard University.
- KOLJATIC, M. Y SILVA, M (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, 120, pp.125-146.
- LATORRE, C.L, GONZÁLEZ, L.E Y ESPINOZA, O. (2009). *Equidad en educación superior. Análisis de las políticas de la Concertación*. Santiago: Catalonia.
- MARTINS, S.D., MEDEIROS, C.A. Y NASCIMENTO, E. L. (2004). Paving paradise: the road from 'racial democracy' to affirmative action in Brazil. *Journal of Black Studies* 34(6), pp.787-816.
- OECD. (2009). *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- REYNAGA, G. (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI. Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior. En Díaz-Romero, P. (Ed.), *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior* (pp. 151-163). Santiago: Fundación EQUITAS.
- SANTELICES, M.V., CATALÁN, X., RADOVIC, D. (2012). Diseño de nuevos instrumentos para la admisión a la educación superior en Chile. En Santelices, M.V, Ugarte y Kyllonen (Eds.) *Admisión a la educación superior: mediciones complementarias*. Santiago: Ministerio de Educación.
- VAN GENNEP, A. ([1906]1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

**Fecha de recepción del artículo:**  
20 de mayo de 2013

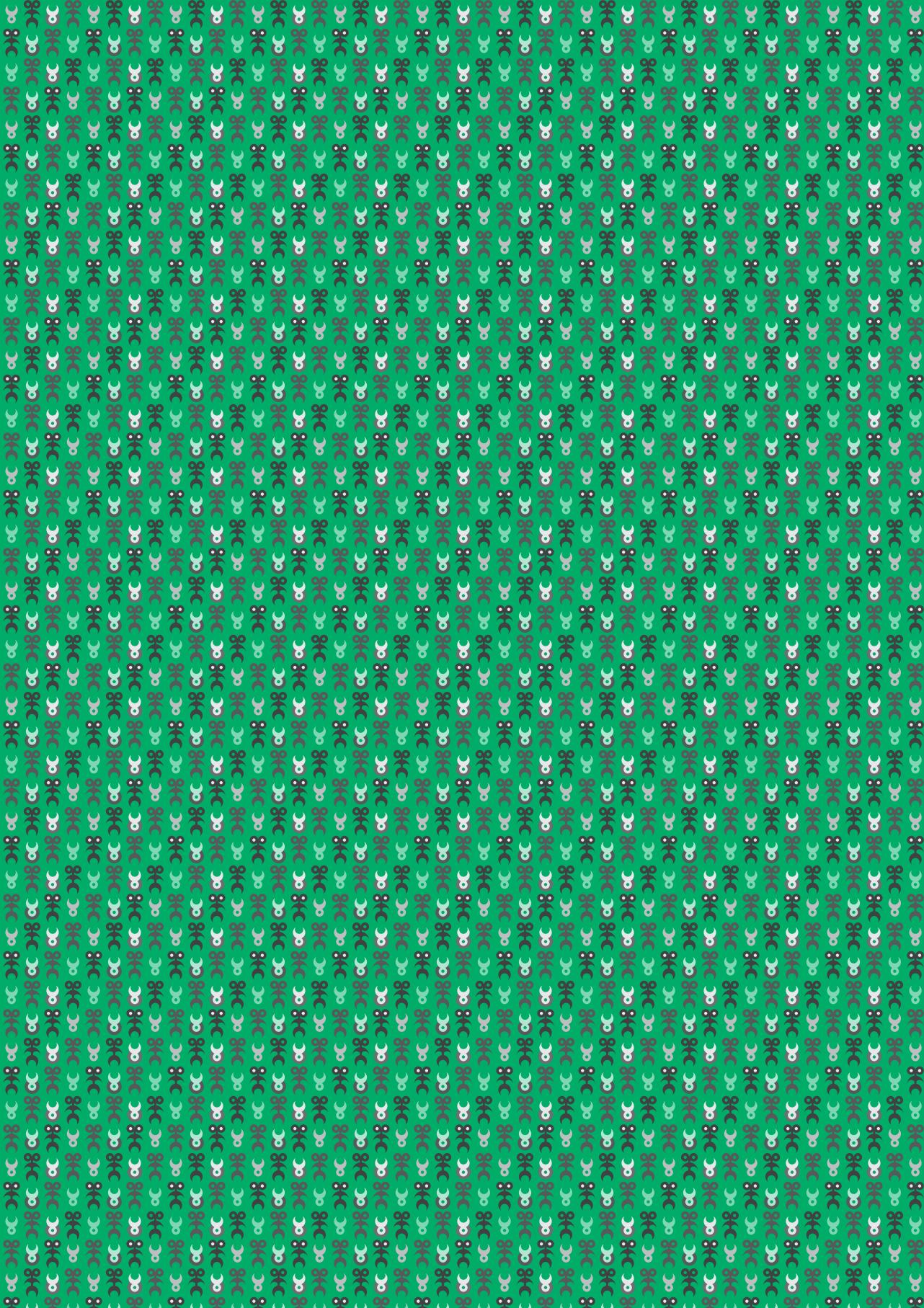
**Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:**  
2 de junio de 2013

**Fecha de aceptación del artículo:**  
25 de junio de 2013



**Descubrimientos y conquistas  
del Programa Educación Tutorial  
para estudiantes indígenas de la  
Universidad Federal de Acre, Brasil**

CELIA LETÍCIA GOUVÊA COLLET  
ALANA KELINE COSTA SILVA MANCHINERI



## Descubrimientos y conquistas del Programa Educación Tutorial para estudiantes indígenas de la Universidad Federal de Acre, Brasil<sup>i</sup>

CELIA LETÍCIA GOUVÉA COLLET\*

Universidad Federal de Acre

ALANA KELINE COSTA SILVA MANCHINERI\*\*

Universidad Federal do Acre

### Resumen

El Programa de Educación Tutorial “Comunidades Indígenas” de la Universidad Federal de Acre (PET Indígena) busca incentivar la formación y el reconocimiento de los estudiantes indígenas pertenecientes a la Universidad. Los estudiantes, provenientes de distintas carreras y, orientados por la coordinadora del programa, desarrollan actividades de extensión, docencia e investigación relacionados con asuntos indígenas. En este artículo exponemos algunas observaciones sobre el trabajo del grupo PET indígena, a partir de una investigación autoreflexiva realizada por la coordinadora y una de las estudiantes indígenas. Se analizan temas como el prejuicio que sufren los indígenas en la universidad y en las actividades del PET, la falta de espacio y de respeto hacia los conocimientos indígenas en las diferentes carreras de la universidad; la dificultad de ser indígena e investigador de su grupo, y otros asuntos como el trabajo realizado por el PET y el proceso de reafirmación étnica de los estudiantes indígenas.

**Palabras clave:** educación superior, educación indígena, conocimientos indígenas

### Findings and achievements in a Tutorial Education Program for indigenous students at the University Federal of Acre, Brazil

### Abstract

*The Tutorial Education Program “Indigenous communities” of the Federal University of Acre (Indigenous PET) seeks to encourage the formation and recognition of indigenous*

---

\*Doctora en Antropología Social por el Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social del Museo Nacional, Universidade Federal do Río de Janeiro. Profesora de Filosofía y Ciencias Humanas y Coordinadora del Programa de Educación Tutorial Comunidades Indígenas de la Universidade Federal do Acre. Correo electrónico: celia@gouvea.com

\*\*Estudiante de pregrado de la licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidade Federal do Acre y becaria del Programa de Becas Educación Tutorial para las Comunidades Indígenas de la misma institución. Correo electrónico: alanamanchineri@yahoo.com.br

Dirección postal de las autoras: Rua Piracanjuba, 970, Portal da Amazônia, Rio Branco, Acre, 69915-682. Este artículo es parte del proyecto “El regreso del encantamiento: Narrativas y saberes en la amazonía contemporánea”, desarrollado por las investigadoras en el marco del Programa de Educación Tutorial “Comunidades Indígenas”, del Ministerio de Educación (MEC), iniciado en el año 2010 en la Universidade Federal do Acre, Brasil.

<sup>i</sup> Traducido al español por Evilene Paixão, periodista.

*students belonging to the University. The students from different careers, guided by the program coordinator, develop outreach activities in education and research related to indigenous issues. We present some observations on the work of indigenous PET group, from a self-reflexive research conducted by the coordinator and one of the indigenous students. It discusses topics such as prejudice suffered by indigenous in college and PET activities, lack of space and respect for indigenous knowledge in the different careers of the university, the difficulty of being indigenous and researcher of his group, and other matters such as the work done by PET and the process of ethnic reaffirmation of indigenous students.*

**Key words:** higher education, indigenous education, indigenous knowledges

---

## Introducción

El Ministerio de Educación de Brasil (MEC), estableció por medio la Ley 11.180/2005 (Art. 12), el Programa de Educación Tutorial (PET), cuyo objetivo es fomentar grupos de aprendizaje tutorial. En diciembre de 2010 se creó el PET para Comunidades Indígenas en la Universidad Federal de Acre (PET indígenas), cuyo objetivo es incentivar la formación y afirmación de los estudiantes indígenas en la Universidad. Los alumnos participantes del PET Indígena, quienes reciben una beca de apoyo del MEC, provienen de las carreras de Historia, Geografía, Ciencias Biológicas e Ingeniería Forestal en la UFAC. Según la clasificación por etnia, son en su mayoría integrantes del grupo indígena manchineri, del tronco lingüístico Aruak, localizados en el estado de Acre (Brasil), Perú y Bolivia.

Guiados por la coordinadora, los estudiantes desarrollan actividades de extensión en el campo de la educación escolar para apoyar la aplicación de la Ley 11.645/2008, la cual establece que “En las instituciones de enseñanza primaria y secundaria, públicas y privadas, es obligatorio el estudio de la historia y cultura afro-brasileña e indígena”. Una serie de actividades se llevan a cabo en las escuelas de la ciudad de Río Branco con el fin de mostrar aspectos de las culturas indígenas a los estudiantes no indígenas (y también a algunos estudiantes indígenas). Este trabajo tiene como objetivo deshacer los prejuicios sobre los pueblos indígenas, como por ejemplo: la idea de que son salvajes, perezosos, que tienen demasiada tierra, o que están llegando a su fin. Con este objetivo se desarrollan metodologías para cada grupo étnico, mediante juegos indígenas, películas y dibujos animados, narraciones indígenas y el análisis de artículos de prensa y conferencias.

Además de esta actividad, se ofrecen cursos sobre temas relativos a la cuestión indígena. Algunos temas abordados son: los mitos, la identidad y la

transformación, contenidos indígenas presentes en libros didácticos, pueblos indígenas de Brasil y parentesco. También hay un seminario permanente donde los estudiantes pueden intercambiar informaciones sobre sus proyectos de investigación.

Los estudios en curso abordan los siguientes temas: mitos y cuentos tradicionales, el alcoholismo entre indígenas, las formas de gestión territorial para la sustentabilidad de las áreas indígenas, y la historia indígena en la Amazonía occidental. Asimismo, existe una investigación autorreflexiva, en torno al PET Indígena y tiene como objetivo registrar y analizar las actividades, eventos y procesos del grupo y sus participantes. Este artículo es el resultado de esta investigación y pretende mostrar los principales aspectos observados durante el trabajo del grupo desde el año 2010, centrándose en los desafíos que enfrentamos en la realización de investigaciones y otras actividades.

En el transcurso del trabajo en el PET indígena han surgido algunas preguntas que nos han permitido ahondar en los conocimientos y experiencias, entre las cuales están: ¿Cómo es ser un investigador indígena en la universidad?, ¿cómo se logra conciliar ser investigador e indígena?, ¿cómo llevar el conocimiento indígena a la academia?, ¿cómo tomar posesión de los saberes tradicionales en cuenta datos de investigación?, ¿cómo explicar a un pariente (abuelo, tío, etc.) que el mito que está siendo relatado o el saber que está siendo transmitido será utilizado en un espacio extrafamiliar, pasando de ser una historia de familia a un dato de investigación? o ¿es mejor no contarla?, ¿el conocimiento de los pueblos indígenas es colectivo o puede ser apropiado individualmente con fines académicos?, ¿el saber es colectivo o individual?, ¿el estudiante indígena es individuo o parte de un colectivo?, ¿qué actividades de PET influencian las subjetividades de los estudiantes? Estas y otras preguntas han permeado la vida cotidiana de los indígenas del PET y ha permitido construir un saber académico, que no considera a los indígenas como objetos, sino como investigadores y estudiantes, que pueden contribuir activamente a una educación superior intercultural, beneficiando tanto a estudiantes indígenas como a los no indígenas, a través de la difusión de sus conocimientos.

---

### Metodología intercultural y autorreflexiva

La relevancia del PET Indígena en la UFAC no sólo se demuestra en los proyectos anteriormente mencionados, sino también por contribuir a un fenómeno nuevo en Brasil, que corresponde a la llegada de los estudiantes

indígenas a la universidad. Tomamos este proceso como tema de investigación, cuyo objetivo es registrar y analizar al propio grupo y sus relaciones internas, subjetivas y también con otros sectores de la universidad y de las sociedades. El trabajo del antropólogo que investiga la educación escolar indígena se confunde a menudo con la participación de los mismos en las prácticas educativas. Últimamente, los indígenas han experimentado transformaciones significativas. Según Alcida Ramos (2007), “El fin del siglo XX mostró un cambio drástico en la etnografía brasileña. De ser sujetos de investigación a investigadores, algunos indígenas en Brasil han forzado a muchos antropólogos a reflexionar sobre la ética y la política de la investigación etnográfica” (p.11).

En el caso de esta investigación, las personas involucradas son, al mismo tiempo, investigadores y parte del objeto de estudio: una investigadora en su rol de coordinadora del grupo y la otra como estudiante indígena. Para nosotras, esta característica de la investigación no es vista como un problema, sino como una apertura a diferentes dimensiones del proceso y, por lo tanto, un factor de enriquecimiento de la misma. De esta forma, podemos abordar lo que es observado en las actividades y relatos del grupo (inyéndonos) e identificar los ecos en nuestras subjetividades, pensamientos y acciones. Los proyectos son lanzados, iniciados y realizados por todos, y después, regresan hacia cada uno como ecos del ambiente creado, transformándonos. La investigación reflexiva nos permite capturar esos ecos, ese retorno, y mantener activa la dinámica del grupo y de la relación entre análisis y práctica.

La reflexión que queremos lograr es doble, porque no sólo se consideran las actividades del programa como parte del objeto de estudio, sino también que esta investigación se llevó a cabo por una antropóloga y una estudiante indígena. Según expresa esta última:

Trabajar con mi objeto de estudio me hace tener que ser doble o triplemente reflexiva: soy indígena, soy investigadora y soy investigadora de indígenas investigadores. Para trabajar ciertos cuestionamientos en este grupo, los que de cierta forma son también los míos, miro para el grupo de académicos indígenas transformándolos en datos de investigación. Mi objetivo es elaborar preguntas y conclusiones relacionadas con los momentos que hemos pasado juntos desde el inicio del grupo PET, las que posiblemente pueden ser ampliadas a otras realidades de indígenas en las universidades de Brasil, en América y varias universidades del mundo.  
(Estudiante indígena PET/UFAC)

La opción por el método etnográfico nos coloca en permanente registro y análisis de los acontecimientos, narrativas, discursos, conflictos y procesos subjetivos, que permean a todas las actividades del grupo y de los becarios indígenas en la universidad. Nos mantenemos así conectadas a la dinámica, riqueza y multiplicidad de los procesos.

---

### Ser indígena-investigador

Con el inicio del PET Indígena en la UFAC, los becarios comenzaron a tener la oportunidad de aportar con sus conocimientos externos, familiares y tradicionales, y con sus puntos de vista específicos a la universidad (o al menos a un pequeño espacio dentro de ésta), ya que hasta entonces eran tratados sin distinción respecto de otros estudiantes. Al participar en este grupo, ellos se enfrentan a los siguientes cuestionamientos: Soy indio e investigador, soy indio-investigador, entonces ¿Cómo lidiar con la ambigüedad de realizar una búsqueda relacionada con las cuestiones indígenas siendo miembro del grupo estudiado?, ¿cómo relacionarse con todos los problemas que se presentan ante la reciente llegada de los indígenas a las universidades en general y a la UFAC de Rio Branco, específicamente?

Pensamos que reflexionar sobre este lugar del indígena-académico es fundamental para el logro de una buena investigación, y también para que podamos conocer mejor el espacio ocupado por los indígenas actualmente, tanto en la universidad como en la sociedad brasileña. Es muy importante que los trabajos académicos sobre los pueblos indígenas, sus integrantes y sus conocimientos sean desarrollados por ellos mismos. Son investigadores y a la vez objeto de investigación. Y entonces surge la pregunta: ¿cómo y cuándo hacer esta distinción (o no hacerla)? Más concretamente: ¿Cómo elaborar textos científicos que aborden las experiencias, las vivencias y los prejuicios sufridos referidos a los propios investigadores y sus pueblos?

Al inicio de las actividades el grupo estableció un calendario de lecturas, cursos, mini cursos, debates y conferencias sobre temas que involucran directamente a la etnología indígena y el indigenismo, con el fin de recibir información actualizada sobre las cuestiones indígenas. Este programa tuvo como objetivo formar una base para el inicio de la investigación de cada estudiante. Desde el principio se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo ser investigador indígena en la universidad?, ¿cómo serán recibidos los trabajos de los académicos indígenas por la comunidad universitaria y por

la sociedad en general?, ¿se atreven a ser académicos diferentes?, ¿cuál es el espacio existente o posibles investigaciones que comience de los conocimientos, cosmologías y formas de vida indígenas?, ¿cómo desarrollar el conocimiento académico a partir de su experiencia personal y familiar?, ¿cómo podemos aprender con los “modos de hacer indígenas” para transformar las estructuras universitarias superadas por las nuevas posibilidades de conocimiento y encuentro?

Fue exactamente en la intersección entre la teoría antropológica y las experiencias de los miembros del PET que el trabajo fue despertado y ha generado frutos interesantes. Los estudiantes expresaron que era importante estudiar cuestiones teóricas sobre temas como la relación entre cultura e identidad, etnografías sobre su pueblo, la historia de los indígenas en Brasil y en la Amazonía occidental, la diversidad lingüística, la mitología, el chamanismo, entre otros para que pudieran valorizar, recordar y rediseñar sus conocimientos y subjetividades.

---

### Descubrimientos, prejuicios y desafíos

Comenzaremos a analizar las experiencias de algunos miembros del grupo, para que tengamos una idea de los hechos ocurridos entre los investigadores indígenas principiantes.

Uno de los estudiantes que está estudiando en la carrera de Historia, cuando se unió al grupo, siempre se refirió a los indígenas como ellos, ellos los indios. No se incluía como indígena, a pesar de saber manchineri, de vivir con su familia manchineri, y de haber vivido una parte de su infancia en una aldea de este pueblo. Al parecer, él mismo tenía el prejuicio de no ser completamente indígena, por vivir en la ciudad y por compartir muchos aspectos de la cultura urbana de Rio Branco.

Para Hellen de Sousa (2007), “Desmontar y desacreditar la relación dinámica que se establece entre la aldea y la ciudad es una condición no sólo para suprimir derechos, sino también para descalificar la condición de los estudiantes indígenas urbanos como sujetos de derechos específicos” (p.3). Esta visión acaba por influenciar las políticas gubernamentales, el prejuicio con los indígenas en la ciudad y también la autodescalificación de los propios indígenas que residen en centros urbanos.

Poco a poco, con los cursos, lecturas y debates, este estudiante se dio cuenta de que ser indígena no pasa por la mantención de una cultura original intocable y fija. Comenzó a percibir que podría ser completamente y verdaderamente indígena viviendo en la ciudad y estudiando en la universidad. Desde entonces ha estado utilizando el nosotros para hablar de los indígenas, lo que diferenció su posición en relación a los otros estudiantes, a su identidad y a su valoración personal.

Por cierto, él, como otros, relata muchos casos de discriminación en la universidad por el hecho de ser indígena, sobre todo en su propia clase. Otros estudiantes le preguntan cosas tales como qué está haciendo en la universidad, por qué no regresa a su comunidad, y le dicen que el lugar del indígena está en la selva. Él se siente aislado y discriminado en las actividades. Dice también que a menudo sus ideas y opiniones no son tomadas en serio por los profesores y estudiantes, siendo consideradas fuera de contexto. El estudiante evita ir al casino, porque percibe que las personas lo miran con cierta extrañeza.

Los intereses de investigación de este estudiante giran en torno al movimiento indígena, lo cual está inspirado en su historia familiar, especialmente por su abuelo, figura importante en la lucha por los derechos del pueblo manchineri. Así, el estudiante prioriza temas como la política indígena, los derechos conquistados, y el cuestionamiento interno: ¿Cuál es su papel político en el colectivo?

Otra estudiante indígena relata su camino a la universidad y dentro de ella, de la siguiente manera:

No sé! Pero a los veinte y dos años hice la prueba de admisión de la UFAC para ingresar a estudiar Bachillerato en Historia y logré pasar como la segunda indígena en la Facultad del estado de Acre. En la facultad, siendo novata, percibí que ser indígena incomodaba a algunos compañeros de curso. ¿Será que ser indígena asumida física e intelectualmente es un problema, o un defecto? ¿O la sociedad no indígena precisa readaptarse a los pueblos indígenas? (Estudiante indígena PET/UFAC)

La influencia de la familia es primordial y está presente en todas las actividades. Los estudiantes siempre se inspiran en sus padres, hermanos y tíos. La familia aparece entre los becarios, como un principio fundamental de vida, de aliento y modelo a seguir. Esto demuestra que aunque viven en la ciudad y comparten con otras culturas, los estudiantes mantienen ciertas

características ya analizadas por varios etnógrafos: que la familia y el parentesco son entidades fundantes de su organización social y el sistema de valores. Esto es lo que uno de los estudiantes nos dice:

Cómo separar la cuestión familiar de la lucha del movimiento indígena en Acre? Destacando que dentro del grupo manchineri tenemos la relación del apoyo familiar, la importancia dentro del grupo es la familia, y que tenemos una historia de luchas desde las correrías, lo que nos hace sentir un orgullo familiar. Siendo los padres, tíos y primos participantes de un proyecto familiar manchineri de luchas. ¿Cómo abordar estas cuestiones intentando elaborar una investigación dentro de un grupo al cual pertenecemos? Sin olvidar de que en determinados momentos estamos estudiando y construyendo nuestras vidas, pero participantes de un proyecto mayor, un proyecto de un grupo familiar étnico. En el cual iremos a buscar nuestros derechos individualmente, pero que contemplará al grupo étnico al cual pertenecemos. (Estudiante indígena PET/UFAC)

Cabe destacar en este relato, que los estudiantes ven su paso por la universidad como una continuación de un proceso de lucha política, que se inició con las generaciones anteriores y que forma parte de un proyecto comunitario. Como se aprecia en los informes de otros becarios:

A mediados de la década de los 80, época de reivindicaciones, luchas y formaciones de movimientos sociales indígenas, como los seringueiros<sup>2</sup> y ribereños, llamados como “pueblos de la selva”. También es la época en que yo nací, 1985. (Estudiante indígena PET/UFAC)

Mi experiencia personal indígena parte de la unión de mi madre, hija de seringueiros, y mi padre, un indígena manchineri. Con toda la diversidad de mi familia, la que se impuso sobre mí y mis hermanos fueron los trazos y fenotipo indígena. Y con esos trazos vinieron también los prejuicios. Prejuicios que provenían desde mi familia materna y también en los medios escolares, los que fueron superados a partir del conocimiento de la diversidad y belleza de nuestra cultura manchineri. (Estudiante indígena PET/UFAC)

Vemos en estos relatos que las estudiantes indígenas hacen una conexión entre su nacimiento y las luchas sociales de su pueblo y su familia, tratando asuntos como el parentesco, la política y la vida personal como partes inseparables de un mismo proceso que continúa con sus entradas en la universidad y en el grupo PET. Podemos destacar, por ejemplo, que una de las estudiantes pasó a formar parte de la Comissão Nacional de Juventude Indígena (CNJI).

<sup>2</sup> Nota del editor: En Brasil, se denominan seringueiros a los trabajadores que retiran el látex del árbol llamado Seringueira, presente en la región amazónica.

Los indígenas valoran el conocimiento adquirido en la universidad no sólo por su contenido académico, sino también por ser un medio para comprender mejor el mundo, la sociedad en que viven y para poder actuar sobre ésta en beneficio de su comunidad. Ésta, a su vez, no está pensada sólo como un espacio geográfico, siguiendo el modelo de un pueblo aislado en la selva, sino como una estructura formada por los lazos de parentesco, las historias y la convivencia.

Para la lucha actual de los estudiantes, sus familias y de sus pueblos, es importante obtener el título y el conocimiento académico como herramientas y emblemas para su uso en el ámbito político, que también pasa por una transformación personal y el fortalecimiento de la familia.

Al mismo tiempo que necesitan del conocimiento y de los rituales de los no indígenas, los estudiantes indígenas demandan también un espacio para los saberes de sus pueblos en la universidad, no sólo como una forma de reconocerse en esta institución, sino también como un recurso importante para combatir los prejuicios contra los indígenas, quienes todavía son considerados como inferiores.

La estudiante manchineri, que está estudiando la carrera de Historia e investiga los mitos de su pueblo, manifiesta que una de las principales barreras que tiene que vencer es el reconocimiento de los mitos como narraciones tan válidas y serias como las narrativas históricas tratadas en el programa. La becaria da cuenta de opiniones que demuestran los prejuicios existentes sobre los conocimientos indígenas, considerados como primitivos, obsoletos y sin valor.

Lo interesante es que la estudiante sólo redescubrió el valor de los mitos para sí misma y su pueblo en el proceso de investigación del PET, cuando comenzó a ponerse en contacto con sus mitos y ver cómo éstos son complejos y custodios de mucha sabiduría. A través de su investigación, se dio cuenta de cómo los mitos tradicionales son tan actuales que permiten entender los procesos que están viviendo hoy con su familia en la ciudad de Rio Branco. Reconoce a través de los mitos dilemas, problemas y soluciones similares a los que experimenta actualmente en su vida. La hacen comprender el parentesco, la comida, las prohibiciones, los valores, las actitudes antiguas y contemporáneas de ella y de sus familiares. En este proceso, paso a paso, ella fue reconociendo el valor de las narrativas y mitos, en general y específicos de los manchineri.

Esta estudiante, que comenzó el grupo sin ejemplos o experiencias para hablar sobre su vida y la de sus familiares, después del comienzo de la investigación sobre los mitos, abrió un canal en sus memorias que comenzó a traer muchos recuerdos. Nos parecía que en realidad no se había olvidado, pero ahora le asigna un gran valor a sus experiencias, a partir de las numerosas identificaciones que establece entre lo relatado en los mitos y en los textos etnográficos sobre su pueblo y su vida personal y familiar.

Otro tema que surgió de la investigación sobre los mitos, esta vez de carácter metodológico, consistía en: ¿Cómo registrar y analizar los mitos teniendo en cuenta que son una reliquia de la familia?, ¿cómo llegar hasta su abuelo e invitarle a narrar un mito, que será contado para una nieta, que es también una nieta-investigadora que va a hacer algo diferente con este conocimiento, es decir, que lo analizará, publicará o contará en un contexto diferente al tradicional?

La estudiante indígena sabe que tiene que ser muy sensible y cuidadosa, y que sólo ciertos mitos pueden ser relatados, mientras que otros deben quedarse en la familia. También debe saber en qué contexto éstos pueden ser contados. Descubre la sinceridad que debe tener con los miembros de la familia sobre el propósito de la narración del mito, teniendo en cuenta el riesgo de faltar a los principios familiares y comunitarios. En resumen, una investigadora indígena debe velar por sus objetivos académicos y al mismo tiempo debe respetar los conocimientos y tiempos de su pueblo.

Una de las dificultades encontradas es la resistencia de muchos familiares quienes a pesar de conocer varios mitos no los quieren contar. Pensamos sobre ello y nos pareció que el olvido o el no contar significa mucho más que una simple indisposición personal, especialmente si es algo que se repite con otros miembros. Olvidar es también una especie de memoria, una memoria no revelada, y por tanto, una memoria significativa, expresando el dolor de recordar, el dolor de relatar. A algunas personas, como la madre de esta investigadora, no les gusta contar las historias que conoce, y es el silencio el que relata la violencia que ella y su pueblo han sufrido y que la hicieron olvidar.

---

### El “indio romántico”

Respecto a los académicos indígenas en Paraná, Paulino (2008) relata que lo “indígena es visto en la universidad a través de tres prismas: el del privilegio (está siendo beneficiado, entonces tiene que hacer algo para merecer estar en la institución), el de la invisibilidad (donde simplemente no es visto, siendo sometido a los patrones consolidados) y, en menor grado, el del prejuicio (las infelices imágenes que se tiene sobre los indígenas: perezosos, fiesteros, silvícolas, etc.). En la UFAC observamos los tres aspectos, pero la imagen prejuiciosa de ellos como perezosos y silvícolas es bastante fuerte, pero en forma invertida: son discriminados por no encuadrarse en el modelo de indígena romántico, salvaje, original y primitivo. Como uno de ellos expresó:

No vivimos en medio de la selva, aunque algunos ya hemos pasado parte de nuestra infancia en alguna comunidad. No andamos desnudos, ni con collares ni aros de pluma o de mostacilla, ni andamos pintados todo el tiempo. Deshacemos así una imagen fijada en el imaginario de algunas personas de que somos algo puro y que vivimos sin conflictos dentro de la comunidad. Esta imagen que denota para algunos la más linda armonía y tranquilidad y para otros el atraso para el desarrollo de la sociedad contemporánea. (Estudiante indígena PET/UFAC)

El espacio reservado para los indígenas en el imaginario general, y específicamente de los académicos y con frecuencia, de los profesores, es el relacionado a la selva, al pasado, a los orígenes y a la naturaleza:

Somos así. Somos indígenas, tenemos nuestra red de parentesco muy fuerte, nuestra historia ligada a las luchas políticas indígenas, somos descendientes de los pueblos originarios de América. No necesitamos aparentar que somos indígenas para agradar una visión sobre nosotros. Somos indígenas, vivimos en una ciudad y estudiamos en la universidad e infelizmente tenemos que lidiar diariamente con cuestionamientos contrarios cuando vamos a clases o damos una charla vestidos de jeans, zapatillas y mochila. En este ámbito podemos hacer una retrospectiva de lo que sucedía en el PET, que pasó por un proceso de esclarecimiento sobre los prejuicios que pasábamos y pasamos, este proceso de construcción de una identidad étnica sin un patrón romántico fue muy importante para nosotros. (Estudiante indígena PET/UFAC)

Una de las estudiantes indígena habla sobre la dificultad de estar entre dos mundos y las consecuencias de su reconocimiento étnico:

Cuando estoy con personas que viven en la comunidad no soy considerada totalmente manchineri y cuando estoy en la ciudad no soy considerada completamente indígena, porque no se hablar manchineri y no vivo en la comunidad. Entonces, ¿quién soy? (Estudiante indígena del PET/UFAC)

Otra estudiante relata los conflictos internos que tenía en relación a su identidad, los que pudieron ser revelados, entendidos y abordados en los cursos y debates del PET:

¿Por qué seríamos totalmente alguna cosa si en nuestra vida no somos totalmente una sola cosa, somos jóvenes, estudiantes, indígenas, que van a la iglesia o no, que nos gusta ver una novela o no? ¿Por qué nos exigen ser completamente indígenas? Para que este proceso tuviese éxito leímos textos relacionados con la cultura, algo que es diferente de la identidad; sobre los aspectos relacionados a nuestras actitudes y no solamente al estereotipo clásico: cabellos lisos, ojos un tanto rasgados y pequeños, piel morena, etc. También leímos textos y relatos sobre los cambios y transformaciones que la cultura sufre, sea blanca, indígena o negra. Sobre cómo algunos pueblos no hablan su lengua originaria a causa de los asesinatos y exterminios. (Estudiante indígena del PET/UFAC)

Los estudiantes también pudieron estudiar sobre la etnicidad, tanto a nivel teórico y en lo subjetivo y así se prepararon para las investigaciones y también para las actividades en las instituciones educativas, que tienen como objetivo combatir los prejuicios sobre los indígenas. Es muy interesante observar que en esta experiencia los conocimientos académicos, a menudo puestos en contraste con los conocimientos tradicionales, pudieron encontrarse y generar explicaciones, a partir del vínculo de la teoría con las experiencias de los indígenas.

Tal vez ha sido en las charlas realizadas en las instituciones escolares, en que los conflictos resultantes de la imagen romántica del indígena confrontada con los indios de carne y hueso han aparecido con mayor fuerza.

En estas charlas nos dimos cuenta de los errores que existen sobre los indígenas y de los prejuicios más acentuados que los indígenas pasan en el transcurso de su vida. Al presenciar esas charlas podemos percibir cuán importante es denunciar estos prejuicios para que las personas que no los conocen puedan respetar las diferencias existentes entre cada pueblo. También, sobre la diferencia entre cultura e identidad de los indígenas, que también fue discutida en el PET. Esto nos permitió la aceptación y autoafirmación como identidad indígena dentro de una cultura dinámica en constante transformación, tal como cualquier otra. Comenzamos a entender ciertos ejemplos como que el fútbol no fue inventado en Brasil, que algunas palabras extranjeras son incorporadas en nuestro lenguaje cotidiano, o que

la tecnología japonesa es importante para entender la transformación cultural de Brasil. Entendemos que cultura e identidad no son lo mismo y eso tiene importancia para nosotros, quienes a pesar de identificarnos como indígenas, pasamos a sentirnos indígenas completos y no medio-indígenas, por el hecho de no vivir en una comunidad, sino por vivir en la ciudad y ser universitarios. Debido a estos cuestionamientos debatidos en el grupo PET podemos mostrar para muchos indígenas urbanos qué lo que nos hace pertenecer a un grupo étnico no es simplemente un estereotipo. Esta imagen romántica sobre los “indígenas”, puros y en la naturaleza nos posibilitó un debate duro, lo que nos lleva a pensar que existe algo complejo, como por ejemplo, hacer una presentación que combata los prejuicios contra los indígenas, y al mismo tiempo, ser blanco de comentarios agresivos sobre los grupos del que hacemos parte. Aún esperan que lleguemos a las clases con nuestros vestidos tradicionales manchineri, o bien sin mucha ropa, y cuando llegamos de jeans y polera, y hablando portugués, la primera pregunta es: “¿ustedes son indígenas?” (Estudiante indígena del PET/UFAC)

Durante las clases, ciertas preguntas y afirmaciones evidencian el desconocimiento de la sociedad brasileña sobre los indígenas, lo que ha generado inclusive tensión en los encuentros entre indígenas y no indígenas en la universidad:

- Pero ustedes ya no son indígenas, porque viven en la ciudad y se visten como blancos.
- El indígena vive en la comunidad y habla su lengua.
- Los indígenas deberían preservar su cultura.
- Ahora sé que el indígena toma Coca-Cola.
- Todos los indígenas reciben dinero del gobierno y no necesitan trabajar.
- Esos indígenas son todos vagabundos. Mi hijo no va a llegar hoy porque esos indígenas se tomaron la calle sin motivo. Hay que pegarles y mandarlos a trabajar.

Sobre este enfrentamiento, un estudiante indígena cuestiona: “¿Cómo podemos mostrarnos como indígenas actualmente si en la enseñanza primaria del libro de Historia solo muestra al nativo del primer contacto con los colonizadores? ¿Y que además ganó este nombre de “indio” porque los colonizadores pensaron que llegaron a las Indias Orientales?” (Estudiante indígena del PET/UFAC).

---

## Comentario final

En este trabajo revelamos una parte de las experiencias y cuestionamientos sobre las vivencias y reflexiones construidas todos los días dentro del grupo de académicos indígenas en la Universidad Federal del Acre, Campus de Río Blanco. Destacando temas como las barreras puestas a los saberes indígenas y a los indígenas en la universidad, las dificultades de ser indígena e investigador de su pueblo y el conflicto entre la imagen romántica del “indio” y los indígenas reales.

En el futuro podremos compartir el desarrollo de las actividades citadas, a partir de los resultados de las investigaciones en curso, de la profundización del proyecto en lo que respecta a los contenidos sobre los pueblos indígenas en las escuelas y de un trabajo que está iniciándose, y que busca introducir los conocimientos indígenas en las carreras de la universidad, comenzando por las licenciaturas en Química, Historia, Física y Geografía. 

---

## Referencias

- BRASIL. (2008). LEI 11.645 de 10 de março de 2008. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)
- PAULINO, M. M. (2008). *Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná*. (Tesis de Mestrado no publicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro.
- RAMOS, A. (2007). Do engajamento ao desprendimento. *Revista Campos*, 8(1), pp.11-32.
- SOUZA, H. (2007). *Entre a aldeia e a cidade: estudantes indígenas em contextos urbanos no Brasil*. Trabalho apresentado na 26<sup>a</sup>. Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro.

**Fecha de recepción del artículo:**

7 de mayo de 2013

**Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:**

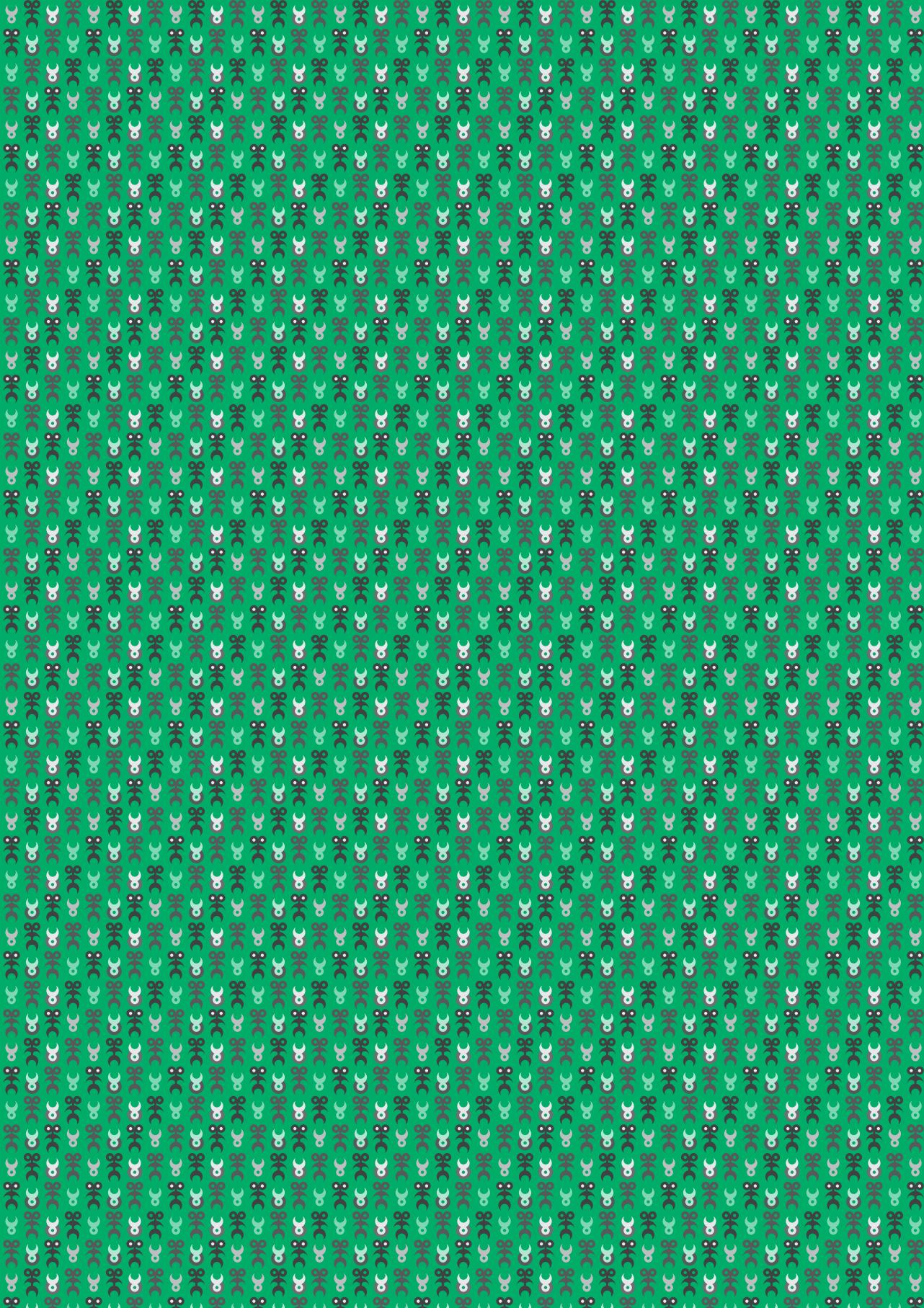
26 de mayo de 2013

**Fecha de aceptación del artículo:**

29 de junio de 2013

# **El legado histórico de la categoría analítica de marginalidad en América Latina**

MARÍA SOLEDAD SCHULZE



# El legado histórico de la categoría analítica de marginalidad en América Latina

MARÍA SOLEDAD SCHULZE\*

Universidad Nacional de Mar del Plata

## Resumen

En América Latina, terminada la Segunda Guerra Mundial, se consolidaron diversas visiones para el análisis de la sociedad fuertemente marcadas por la idea del desarrollo como objeto de estudio. Se empezó a perfilar un paradigma conocido como la teoría de la modernización, destinado a sostener y promover una identidad social única. Durante los años sesenta, las tesis sobre la teoría de la modernización promovieron el desarrollo de ideas, nociones y conceptos no eurocéntricos, como el de marginalidad. El objetivo de este trabajo es dar cuenta de cuáles fueron las discusiones que se dieron en el período final de los años 50 hasta mediados de los años 70, en torno al concepto de marginalidad. Y cómo las distintas transformaciones que sufrió este concepto lograron poner en crisis las máximas impartidas por las diversas teorías sobre la modernización.

**Palabras clave:** teoría de la modernización, desarrollo, marginalidad, identidades sociales

## The historical legacy of the analytical category of marginality in Latin America

## Abstract

*In Latin America, once World War II had ended, various visions for the analysis of society strongly marked by the idea of development as an object of study were consolidated. It began to outline a paradigm known as modernization theory, to support and promote a unique social identity. During the sixties, the thesis of modernization theory promoted the development of not Eurocentric ideas, notions and concepts, such as marginalization. The aim of this paper is to report what were the discussions that occurred in the final period of the 50s to mid 70s, around the concept of marginality. And how the different transformations that suffered this concept managed to put in crisis the principles given by the various theories of modernization.*

**Key words:** theory of the modernization, development, marginality, social identities

---

\*Estudiante de la Licenciatura en Sociología e Integrante del grupo de investigación de estudio marítimos y sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becaria de la categoría estudiante avanzada por la misma universidad. Dirección postal: Córdoba 2951 3 b cp 7600, Argentina. Correo electrónico: schulzesoledad@yahoo.com.ar

Este artículo se enmarca en el actual desarrollo de la realización de la tesis de grado, en el área de ciencias sociales, denominada "Trayectorias de clase e identidades obreras. Los trabajadores/as en tierra del puerto de Mar del Plata (2007-2012)", patrocinada por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

---

## Introducción

En América Latina, terminada la Segunda Guerra Mundial, se consolidaron diversas visiones para el análisis de la sociedad, que han estado fuertemente marcadas por la idea del desarrollo como objeto de estudio. Se empezaron a perfilar nuevos paradigmas que observaban y proponían un único camino para arribar al desarrollo. Dicho paradigma, que fue conocido como la teoría de la modernidad, creaba un tipo determinado de identidades sociales y realizaba recomendaciones específicas para asegurar el camino al éxito<sup>1</sup>. Siguiendo a Julian Rebón (2004), el concepto de identidades sociales es de gran utilidad para enfatizar el carácter social de una personificación, el cual funciona como el conjunto de relaciones sociales que expresa su relación en términos de funcionalidad con el orden social del que forma parte.

Ahora bien, durante los años sesenta las tesis desarrollistas (Rostow, 1960; Germani, 1962-1969) fueron puestas en cuestión, a partir de lo cual tuvieron lugar una serie de discusiones en torno a la permanencia de fuertes desigualdades en la estructura productiva-ocupacional y en la percepción de ingresos en las economías de la región. A partir de allí, uno de los ejes centrales de análisis de las ciencias sociales, fueron las heterogeneidades socioeconómicas por las que pasaban los países en desarrollo de América Latina. Según Zuazúa:

En el marco del denominado modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones –ISI<sup>2</sup>– se debatía cuáles eran los mecanismos de generación de puestos de trabajo, que explicara la existencia de trabajadores pobres que no accedían a los beneficios del crecimiento económico. (2005, p.1)

Es por ese motivo, que resulta importante hacer un recorrido por los años sesenta, período en que la revolución política y académica aparecía como un escenario posible y donde, además, se tomaron decisiones radicales en América Latina (Halperin, 1999).

---

<sup>1</sup> La teoría de la modernidad sostenía la idea de que el desarrollo en los países subdesarrollados sería garantizado cuando éstos alcanzasen estadios de progreso propios de las sociedades más desarrolladas. Asimismo, el desarrollo sería alcanzado, una vez que se superasen los obstáculos sociales, culturales, políticos e institucionales, que caracterizaban a las sociedades tradicionales.

<sup>2</sup> Es con la crisis de los años treinta, con el agotamiento definitivo del modelo primario-exportador, cuando muchos de los instrumentos vinculados con la política del comercio exterior, comienzan a ser considerados como mecanismos útiles en el campo de la política industrial enmarcada, a su vez, en una estrategia sustitutiva. La industrialización Latinoamericana se inicia como consecuencia de la crisis de los años treinta, sobre todo en Argentina, Brasil, Chile y México.

En los sesenta ocurrieron dos hechos de relevancia: el giro socialista de la Revolución Cubana y el aparente crecimiento económico que experimentaron tanto el bloque socialista como los países denominados “desarrollados”. Lo particular fue que América Latina dejó de lado algunas de las máximas políticas y económicas impulsadas por los países del primer y del segundo mundo. Según Halperin, “esa convicción vino a dar popularidad a las distintas versiones de la llamada teoría de la dependencia” (1999, p.266). Para autores como Theotonio Dos Santos, Andre Gonder Frank, Enzo Faletto y Fernando Henrique Cardoso, el desarrollo de América Latina estuvo condicionado por las relaciones internacionales que se definen como relaciones de dependencia; situación que sometía el desarrollo de la región a ciertas leyes específicas, que lo calificaban y definían como un desarrollo dependiente (Dos Santos, 1984).

En ese contexto, en que emergieron nociones eurocéntricas<sup>3</sup>, es que la categoría marginalidad se transformó en un concepto clave en el campo intelectual latinoamericano. Según Kohan (2006), hasta ese momento el eurocentrismo había sido un obstáculo que impedía visibilizar determinados procesos sociales, que fueron develados en los años sesenta. Kohan sostiene además que el concepto de cultura era únicamente un postulado teórico, y que a partir de esa época, comenzó a concebirse como una noción presente en la realidad. El autor expone algunos ejemplos, como puede ser la resistencia y rebelión contra la opresión racial, la rebelión anticolonial y la insurgencia armada anticapitalista. De este modo, puede visualizarse que no sólo se resquebrajaba el orden social, económico y político del capital a nivel mundial, sino que también entraba en crisis su dominación cultural. En palabras de Kohan:

La indisciplina y la rebelión que marcaron a fuego los años sesenta no fueron única ni exclusivamente políticas. La crisis de dominación que caracterizó aquella década –hoy emblemática del período– y que motivó en el decenio siguiente una contraofensiva conservadora mundial del capital fue también una crisis de hegemonía. Por lo tanto, para dar cuenta de los años sesenta no puede tampoco prescindirse de la dimensión cultural. (2006, p.393)

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de cuáles fueron las discusiones que se dieron en torno al concepto de marginalidad y cómo las distintas

---

<sup>3</sup> El eurocentrismo indica la tenencia a concebir la cultura o sociedad europea como patrón universal, como referencia para observar e interpretar las demás.

transformaciones, que sufrió este concepto, lograron poner en crisis las máximas impartidas por las teorías de la modernidad. Desde esta perspectiva, retomar los debates que se tuvo en las ciencias sociales durante los años sesenta es el punto inicial para comprender los legados de las ciencias sociales en América Latina. Lo característico de los años sesenta es que muchos intelectuales adoptaron un marxismo crítico, que les permitió abandonar el economicismo para poder cuestionar aquellas teorías que pensaban el desarrollo en términos evolutivos.

Es preciso tener en cuenta que existieron diversos conceptos de marginalidad que se insertaron en matrices teóricas diferentes. Por una parte, se hace referencia al discurso sociológico, de base funcionalista, que en la década del cincuenta comenzó a manejar la noción de marginalidad para referirse a la causa parcial del fracaso del proceso de modernización. Dicha perspectiva sostuvo la idea de que en las sociedades subdesarrolladas coexistía un segmento tradicional y uno moderno, siendo el primero la principal limitación para alcanzar el crecimiento económico y social autosostenido. A dicha concepción se opuso la teoría de la marginalidad desprendida del marxismo, que propuso la noción de marginalidad para hacer referencia al lugar que se ocupaba en las relaciones sociales de producción (Cortes, 2006). Alicia Gutiérrez (2004) asegura que la marginalidad como problema social ha originado en América Latina una extensa bibliografía, tanto teórica como empírica.

Es necesario entonces hacer un breve recorrido analítico sobre la categoría marginalidad, que fue problematizada en un principio por las teorías de la modernidad, donde se encuentran las perspectivas de Germani<sup>4</sup> y del Centro de Desarrollo Social de América Latina (DESAL). Se hará también una presentación sucinta de la posición tomada por varios intelectuales de América Latina, como José Nun, Aníbal Quijano, Ciro Cardoso, Juan Carlos Marín. Luego presentaremos detalladamente la famosa y extendida discusión que tiene lugar entre Nun y Cardoso. Para finalizar con algunas reflexiones y conclusiones referidas al legado histórico de la categoría en cuestión y su aporte a las Ciencias Sociales.

---

<sup>4</sup> Gino Germani (1911-1979), Sociólogo italiano que emigra a Argentina en 1933, tras haber estado preso bajo el régimen fascista de Mussolini.

---

## La teoría de la modernización, Gino Germani y los orígenes del problema de la marginalidad

En los años sesenta se comenzó a cuestionar en América Latina la idea que postulaba que la industrialización era el camino que terminaría por reducir la heterogeneidad de las economías subdesarrolladas, y llevaría evolutivamente a la modernización, asegurando de este modo una aproximación a las economías del primer mundo, por parte de los países subdesarrollados. Sin embargo, a pesar que Latinoamérica verificó un importante desarrollo industrial, sobre todo en los años 50 y en los años 60, seguía siendo necesario explicar la permanencia de fuertes desigualdades en la estructura productiva, y en la estructura ocupacional. El cuestionamiento de la dimensión laboral y de las economías regionales generó una serie de debates y de investigaciones en torno a sus causas.

En términos generales, la modernización siempre fue una idea que connotaba un desarrollo lineal y que establecía una homología con los términos progreso y desarrollo. Mirar al futuro significaba mirar a los países desarrollados, y especialmente a Estados Unidos (Falero, 2006). Como bien afirma Perona (2012), la marginalidad se trató como una enfermedad a corregir, la cual sería superada introduciendo cambios en la organización social de los marginados, pero no en el sistema que los excluía, el cual debía permanecer constante.

Puede decirse que ya en los años cincuenta, el concepto de marginalidad adquirió autonomía conceptual (Perona, 2012). En ciencias sociales, se reconoce que fueron diversas las maneras de dotar de sentido a este concepto. Con marginalidad se comienza a hacer referencia a múltiples manifestaciones empíricas de los procesos sociales globales. En términos de Perona (2012) se hace referencia: “(...) a la situación de barrios pobres urbanos, a las condiciones de vida, a la desocupación y subocupación y en general a los fenómenos que podríamos denominar pobreza urbana y de actividades de subsistencia” (p.4). De este modo, es posible pensar que la categoría de marginalidad pone en evidencia la relación estructural, que existe entre los procesos latinoamericanos de acumulación y los fenómenos de la pobreza y desigualdad social. Aparece, entonces, como una precondición que prolonga la situación desigual en la que están insertas las clases bajas, como así también las minorías etnorraciales y los inmigrantes (Delfino, 2012).

De la mano del estructural-funcionalismo, uno de cuyos principales referentes fue Talcott Parsons, la teoría de la modernización comenzaba a concebirse como un paradigma. Fundamentalmente se impartió la idea de que una sociedad iba pasando por etapas, hasta llegar a un estadio que le aseguraba el desarrollo. Uno de los trabajos más difundidos en América Latina, que sostén la tesis de la modernidad, fue el de Gino Germani, quien sostiene que “lo típico de la transición de una sociedad tradicional a una moderna es la coexistencia de formas sociales que pertenecen a diferentes épocas. Por tanto, también coexisten actitudes, ideas, valores pertenecientes a las mismas” (citado en Falero, 2006, p.230). Germani aseguraba que el proceso del que da cuenta puede generar asincronías como coexistencia de tiempos históricos diferentes. Desde esta perspectiva, la causa de la marginalidad se posicionaba en los individuos y sus propias características, específicamente es entendida según el nivel de participación de los mismos en la vida social y política, y no por los procesos de acumulación capitalista como lo hizo el concepto de marginalidad económica.

Así, lo que da lugar a la marginalidad es el carácter asincrónico de los procesos de transición entre los estadios de desarrollo. Es esta asincronicidad en el transcurso de la modernización la que generaría marginalidad. Si bien Germani no dejó de lado la perspectiva estructural, específicamente sobre la temática de la marginalidad es el factor normativo-cultural el que juega un rol determinante.

### **El debate en América Latina en los 60: la DESAL y la Teoría de la Dependencia**

Es preciso detenerse en la influencia que tuvo sobre el concepto de marginalidad la DESAL, que se definía a partir de los impactos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Según Arias (2003), es quizás en el desarrollo de la DESAL donde mejor se expresa la relación entre la identificación de la marginalidad y el problema cultural. La DESAL tenía su sede en Chile y estuvo representada principalmente por el sociólogo belga Roger Vekemans. Esta institución, junto al Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) de la CEPAL, formó parte del controversial proyecto regional, radicado en Chile, sobre Marginalidad Social en América en el año 1966. José Nun<sup>5</sup> se hizo cargo de dirigir el área

<sup>5</sup> Nun es abogado recibido en la Universidad de Buenos Aires en 1961. La Universidad de París en 1964 le otorga un diploma superior de Estudios e Investigaciones en Ciencia Política de la Fundación Nacional de Ciencias Políticas.

de investigación, y el financiamiento de dicho proyecto y las fuentes de ingresos que fomentaban a la DESAL provenían principalmente de capitales alemanes, pero también recibían aportes de agencias de financiamiento europeo y de agencias norteamericanas. Entre las fundaciones se destaca la participación de Fundación Ford y UNICEF.

La visión de la DESAL se desarrolló en el contexto de la teoría de la modernización y de la posición de Rostow<sup>6</sup> sobre el desarrollo económico, quien al igual que la teoría de la modernización supone a la sociedad escindida en dos grandes sectores: uno tradicional y otro moderno. Nuevamente nos encontramos con que las causas de la marginalidad se ubican en características personales. Este enfoque diferencia a la marginalidad de la pobreza, dado que se entiende a la falta de participación de los marginales como un problema de desnivel, lo cual es producto del sistema de estratificación social. Para este instituto, la marginalidad tampoco podía reducirse a la problemática del pauperismo socioeconómico, dado que también se asociaba a la falta de participación activa en las instancias donde se toman decisiones<sup>7</sup>.

Finalmente, el planteo de la DESAL tuvo un sesgo evolucionista, que a diferencia de quienes sostuvieron la idea de marginalidad económica, concibió ésta como una forma atrasada que podía ser superada por el crecimiento de la sociedad industrial. Simultáneamente al desarrollo de la DESAL, en la década del 60 tuvo lugar el enfoque de la dependencia. En ese momento lo que se devela es la crisis de las economías más desarrolladas, a partir de lo cual se producen cambios en las ciencias sociales, ya que no eran satisfactorias las recetas promovidas por las teorías de la modernización.

En ciencias sociales, se reconoce al sociólogo Stavenhagen (1965) y al economista Gunder Frank (1970), como algunos de los intelectuales que impulsaron la visión de la dependencia de América Latina. A pesar de provenir de disciplinas diferentes y centrar sus análisis en distintos aspectos, ambos autores aseguraban que el subdesarrollo no constituía una etapa previa al desarrollo. Al mismo tiempo que Gunder Frank aseguraba que los países desarrollados no pasaron por una etapa previa de subdesarrollo, Stanvenhagen insistía en que no es posible la existencia de dos sociedades que convivan con dinámicas propias.

<sup>6</sup> Rostow (1916-2003) economista estadounidense creyente en la eficacia del capitalismo y la libre empresa, que ha intervenido en política marcando una posición en contra al comunismo.

<sup>7</sup> Avanzando en el tema vale la pena preguntarse si pueden vincularse la categoría de Marginalidad con la de Minorías, ya que las últimas también son caracterizadas por la falta de decisión en los sistemas dominantes.

Desde Gunder Frank podemos ver que el oscurantismo con el cual se caracteriza la historia de los países subdesarrollados llevó a que se conciba su pasado y su presente, como un modo semejante a las etapas primitivas de la historia de los países considerados desarrollados. En palabras del autor:

La mayoría de los estudios del desarrollo y del subdesarrollo adolecen de no tomar en cuenta las relaciones económicas y otras entre la metrópolis y sus colonias económicas a lo largo de la historia de la expansión mundial y del desarrollo del sistema mercantilista y capitalista. Por consiguiente, la mayoría de nuestras teorías fracasan en explicar la estructura y desarrollo del sistema capitalista como un todo y en tener en cuenta su generación simultánea de subdesarrollo en algunos lugares y desarrollo económico en otros. (Frank, 2010, p.133)

El enfoque de la dependencia se caracterizó por incluir diversas perspectivas que observaron que este fenómeno no entrañaba solamente restricciones estructurales externas, sino que también era producto de las alianzas que se establecían entre el capital multinacional y la burguesía nacional. Es decir, comienza a instalarse la idea de que el poder que acumulaba la burguesía se fundaba en detrimento de las clases populares. Desde esta perspectiva, se concebía que las estructuras sociales y políticas fueran modificadas por los intereses impuestos por las clases sociales dominantes, de modo que la marginalidad era una condición necesaria, pero a su vez el producto de la acumulación de riquezas en las clases dominantes.

Falero señala que una de las críticas más importantes a la teoría de la dependencia fue la que Ernesto Laclau realizó en particular contra la posición de Frank a finales de los setenta. Según Laclau (1971), lo que no se puede aceptar es que Frank sostenga que la suya es la concepción marxista del capitalismo (Falero, 2006).

Además de los conocimientos que aportaron dichos autores, en la década del sesenta se dieron otras contribuciones dentro del paradigma de la dependencia. Cardoso<sup>8</sup> y Faletto<sup>9</sup>, a fines de los sesenta, innovaron al plantear y afirmar que son las acciones de determinados grupos las que hacen posible y sostienen la dependencia (Cardoso y Faletto, 1990).

---

<sup>8</sup> Paradójicamente luego de impulsar una visión marxista, donde se le daba lugar a las prácticas de los actores, Cardoso se convirtió en presidente de Brasil y no solo se alejó de la perspectiva teórica que proponía, sino que gobernó según las indicaciones del proyecto neoliberal.

<sup>9</sup> Enzo Doménico Faletto Verné (1935-2003), sociólogo chileno.

Retomando el tema propuesto, fue el enfoque de la dependencia en América Latina el que le proporcionó al concepto de marginalidad un nuevo contenido de la mano de José Nun, Ciro Cardoso y Aníbal Quijano<sup>10</sup>. Si bien estos intelectuales provienen del ala marxista, veremos que se plantean diferencias al interior de dicha perspectiva. Sin embargo, sus aportes hicieron observable de qué manera el tipo de desarrollo capitalista daba lugar a situaciones de dependencia en los países terciermundistas.

Comienza a observarse, que los procesos de industrialización latinoamericanos no lograban los resultados esperados, ya que las medidas diseñadas por los gobiernos centrales resultaban, por lo general, demasiado genéricas e ineficaces, ya que su lejanía y verticalidad impedían incorporar en ellas los rasgos específicos de los diferentes sistemas productivos locales (Alburquerque, 2007). La constitución de grupos monopólicos y la incapacidad de la industria local de crear empleos, daba lugar a una cantidad de personas concentradas en las ciudades, que no lograban acceder a puestos de trabajo, a partir de lo cual se originaron una serie de estudios que pusieron en discusión la problemática de la marginalidad y la dependencia. Dentro de esta tradición de pensamiento pueden encontrarse los trabajos de Fernando Henrique Cardoso, Aníbal Quijano, Miguel Murmis, Juan Carlos Marín y José Nun.

La categoría de marginalidad generó fuertes debates en el ámbito de las ciencias sociales. La propuesta de estos autores fue reformular la teoría de la modernidad, para así generar una cosmovisión no eurocéntrica de corte más ampliado. Como ya se mencionó, el sentido teórico del concepto de marginalidad tuvo lugar en el contexto de una revisión de la teoría marxista, que en tanto nuevo paradigma, supuso una nueva red de conceptos o la reorganización de los conceptos que pertenecían al viejo paradigma<sup>11</sup>.

A pesar de las diferencias de quienes adhieren a la teoría marxista, puede decirse que éstos inscribieron su problemática en el análisis de las relaciones de producción. Agustín Salvia (2010) considera que la teoría de la

---

<sup>10</sup> Aníbal Quijano (1928), sociólogo peruano.

<sup>11</sup> Hacemos referencia al modo en que los distintos paradigmas utilizaron la noción de marginalidad. En la versión modernizadora, son las personas, el conjunto de los individuos marginales (por lo general, habitantes de las zonas urbanas). En cambio, el concepto de marginalidad económica tiene como referente a las relaciones sociales de producción marginales al modelo de acumulación dominante, y por extensión, según esta conceptualización, serían marginales los sectores insertos en relaciones sociales de producción no centrales para la acumulación de capital.

marginalidad económica, surgida en estos estudios marxistas realizados en el marco de las teorías de la dependencia, fue la que logró oponerse a la teoría de la modernización. El autor insiste en que intelectuales como Murmis (1968), Marín (1968), Nun (1969) y Quijano (1970), fueron los que revisaron y discutieron exhaustivamente el rol del trabajo en el proceso de producción y reproducción bajo un modelo de desarrollo capitalista desigual y combinado. Con un desarrollo capitalista desigual y combinado, los autores hacían referencia al modo de integración de la estructura productiva y al hecho de que dicha integración articulaba simultáneamente fragmentos estructurales, que correspondían a instancias históricamente diversas del modo de producción capitalista en los países hegemónicos. Asimismo, se visibilizan las cambiantes modalidades de inserción de los grupos burgueses dominantes en estos países en cada momento (Quijano, 1970).

A diferencia de la teoría de la modernización, la teoría de la marginalidad económica sostenía que la clase de referencia no eran las personas, sino las relaciones sociales de producción. El eje de discusión de esta teoría eran las condiciones históricas concretas que daban paso al proceso de industrialización, indicando todas las diferencias que existían con el proceso de constitución del capitalismo europeo que la teoría de la modernización había tomado como modelo.

Quienes sustentaron esta aproximación comprendían que la marginalidad se encontraba relacionada con el funcionamiento de la economía, y es por eso que su dimensión central es el estado del mercado de trabajo. Alicia Gutiérrez (2004) insiste en que dichos autores caracterizaban la marginalidad en el plano de la producción y no en el del consumo.

¿Qué es entonces lo marginal para este grupo de intelectuales? A diferencia de Germani, que concebía la marginalidad como la causa del fracaso del proceso de modernización, Quijano entendía que la marginalidad se caracterizaba, no por una falta de participación, sino por una manera particular de participar. Quijano (1969; 1970) impulsó la noción de “polo marginal” de la economía para referirse a un conjunto de actividades establecidas en torno del uso de recursos residuales de producción.

Según Arias (2007), en este esquema donde la interpretación de la marginalidad se ve reconfigurada, Nun, Murmis y Marín (1968) dieron un importante paso al exponer en su documento denominado: “La marginalidad

en América Latina” una serie de dimensiones<sup>12</sup> que permiten reconstruir la situación de la marginalidad en países dependientes. En lo que respecta al mercado de trabajo, propusieron pensar la integración-marginalidad en su propio funcionamiento. Además, dichos autores ubicaron el problema dentro de una teoría de las clases sociales.

Fundamentalmente Nun, Murmis y Marín insistieron sobre la necesidad de distinguir las causas de la existencia de mano de obra excedente, a la que denominan masa marginal. Con masa marginal, los autores hacían referencia a la parte afuncional o disfuncional de la superpoblación relativa<sup>13</sup>. Al igual que el concepto de ejército industrial de reserva, el de masa marginal se situó en el nivel de las relaciones que se establecen entre la población sobrante y el sector productivo hegemónico.

En palabras de Arias (2007):

Esta categoría que Nun acuña para nombrar a la población que está en la situación de marginalidad es la manifestación en el capitalismo monopolista y designa a aquella parte la superpoblación relativa que no cumple con las funciones de Ejército industrial de reserva, señala que la ley que lo engendra y la masa marginal es la misma en el proceso de explotación capitalista pero en este nuevo estadio de la acumulación capitalista resulta insuficiente conceptualizarla sólo como ejército industrial. (p.8)

Además, es preciso tener en cuenta que en los años sesenta comenzó a primar un clima intelectual, que daba lugar a un debate entre José Nun y Fernando Cardoso, en torno a las categorías teóricas de superpoblación relativa y ejército industrial de reserva, conceptos que provienen de los escritos de Marx en el capítulo XXIII de *El Capital*. La necesidad de distinguir estos conceptos se inscribía en una crítica a la manera en la que una serie de autores habían tendido a asimilar los conceptos de superpoblación relativa y ejercito industrial de reserva. Para Nun, ambas nociones refieren a niveles diferentes de generalidad. La noción de superpoblación relativa pertenece a la teoría general del materialismo histórico y puede ser aplicado a distintos modos de producción. A diferencia de esta, la noción de ejército industrial

---

<sup>12</sup> Se comienzan a tener en cuenta especificidades del contexto de América Latina. Se le otorgaran gran importancia a los condicionamientos sociodemográficos y sociolaborales.

<sup>13</sup> El concepto de superpoblación relativa indica la población obrera sobrante bajo el capitalismo, en relación con la demanda de fuerza de trabajo por parte de los capitalistas. Asimismo, la sobre población relativa es el producto necesario de la acumulación capitalista. A diferencia del ejército industrial de reserva, la superpoblación relativa no siempre es funcional a la reproducción del régimen de acumulación capitalista.

de reserva estaría acotada a la teoría particular del modo de producción capitalista (Delfino, 2012). Por su parte, la noción de masa marginal pretendía indicar la afuncionalidad de la superpoblación relativa. La masa marginal, indicaría entonces la fuerza de trabajo sobrante o excluida de los mercados regulados por el Estado y de las formas de acumulación, que se encuentran a cargo de los sectores más concentrados de la economía (Salvia, 2010).

El punto de partida del debate, es que Nun considera que no pueden suponerse como categorías homologas los conceptos de superpoblación relativa y ejército industrial de reserva porque la superpoblación relativa, en ciertas etapas históricas, puede resultar afuncional o hasta disfuncional<sup>14</sup>. En palabras del Nun (2001):

Queda claro así el carácter general que Marx le asigna al concepto de superpoblación. La confusión en que incurrieron la mayoría de sus exégetas se vincula, entre otras cosas, con el hecho de que centraron sus análisis en el capítulo 23 de *El Capital*, donde Marx examina cómo se genera la superpoblación relativa al modo de producción capitalista y trata, a la vez, los efectos funcionales que ella tiene sobre la dinámica de la acumulación en un estadio determinado, esto es, la medida en que opera efectivamente en ese caso como ejército industrial de reserva. El problema es que esta identificación equivocada de las dos nociones les impidió ver que la superpoblación puede producir también efectos no funcionales y obstaculizó de esta manera el examen tanto de las condiciones en que emergen efectos de uno y otro tipo como de las consecuencias que de ello resulta. (p.256)

Según la cita anterior, Nun acuñó la categoría analítica de masa marginal para designar los efectos no funcionales de la superpoblación relativa. Asimismo, el autor insistió en que la realización de un análisis sobre la funcionalidad de la superpoblación relativa era necesario, pero no suficiente para identificar las relaciones que se establecieron con el sector dominante de la economía. Sin ir más lejos, el autor daba cuenta de una serie de cambios que incidieron directamente sobre la composición y el tamaño del mercado de trabajo. A modo de ejemplo, puede pensarse en la incorporación creciente de las mujeres al mercado laboral, la vulnerabilidad de los derechos laborales, las diversas formas de contratación de la mano de obra, la precariedad laboral, entre otras.

---

<sup>14</sup> Nun denomina masa marginal a esa fracción afuncional o disfuncional de la superpoblación relativa. Dicho concepto se ubica a nivel de las relaciones que se establece entre la población sobrante y el sector hegemónico. De este modo, con masa marginal se hace referencia al sistema que genera excedente y, por otro lado, al sistema que no precisa de él para seguir funcionando.

Siguiendo a Djanikian (2012)<sup>15</sup>, otro aspecto interesante para comprender los diferentes puntos de vista de Nun y Cardoso, es la posición que toman respecto a las categorías socioprofesionales. Como se hace explícito en el libro “Masa Marginal”, Nun (2001) tomó en cuenta una heterogeneidad de categorías socioprofesionales que hacían a la masa marginal, las cuales Cardoso interpretaba como una falta de rigor o de precisión sobre los componentes de la misma. Nun comprendía que la masa marginal puede abarcar en distintas proporciones a los empleados y desempleados estables o no de todas las ramas de la economía (Djanikian, 2012).

Insiste Nun (2001) en que la tesis de la masa marginal incluía tres propósitos:

Ante todo, poner en evidencia la relación estructural que existía entre los procesos latinoamericanos de acumulación capitalista y los fenómenos de la pobreza y de la desigualdad social, en contraste con las tendencias entonces en boga a hacer recaer las responsabilidades sobre las propias víctimas. Después, marcar la heterogeneidad y la fragmentación crecientes de la estructura ocupacional, con las consecuencias que esto tenía en términos de la formación de identidades sociales (...) El tercero de mis propósitos era llamar la atención acerca de los modos en que incidía sobre la integración del sistema la necesidad de afuncionalizar los excedentes de población para evitar que se volviesen disfuncionales, dando lugar, por ejemplo, a mecanismos de dualización y de segregación que eran mucho menos supervivencias de un pasado todavía tradicional que expresiones de una presente ya moderno”. (p.295)

Desde la perspectiva de Nun, la noción de masa marginal también dejaba en evidencia la heterogeneidad y la segmentación ampliada de la estructura ocupacional, teniendo en cuenta los efectos negativos de esto en relación a la construcción de identidades sociales. En este sentido, retomamos los aportes de Núñez (2006), entendiendo que la segmentación de la estructura ocupacional fue la expresión de un estado de poder, en el cual se creaban y manipulaban identidades sociales, generando población cautiva que terminaba por ser objeto de diversas formas de violencia naturalizada. La constitución de una masa marginal es entendida entonces como una forma de violencia destinada a prolongar la pauperización de los sectores populares.

Por su parte Cardoso, consideró que metodológicamente el concepto de masa marginal no se inserta en el mismo universo de discurso del concepto

---

<sup>15</sup> Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Material Inédito. Agradezco al autor por compartir este material.

de ejército de reserva, sino que hacía referencia a una teoría de la funcionalidad de las poblaciones con respecto a los sistemas de producción y no a la teoría de la acumulación. Según Cardoso:

Este concepto solo se justificaría operacionalmente si fuese empíricamente riguroso. Su validez teórica requeriría, además, que se pudiese definir en el plano estructural la relación entre la masa marginal y la forma de acumulación existente, lo que no ha sido hecho. Puesto que Nun creó un concepto inespecífico, esto es, que comprende individuos que se relacionan de forma heterogénea con el proceso productivo y socialmente se colocan en niveles diferentes (empleados, desempleados, no empleados, etc.), la distribución entre ejército de reserva y masa marginal deja de justificarse incluso operacionalmente. (Nun, 2001, p.183)

Lo que Cardoso señalaba era la falta de rigor de la propuesta de Nun a la hora de establecer una multiplicidad de categorías socioprofesionales sin detallar explícitamente los componentes de la misma. Nun nos advierte, que dicha heterogeneidad no es una muestra de debilidad metodológica sino de la ubicuidad misma de las categorías que hacen a la masa marginal. Por último, resulta importante resaltar que si bien Nun (1999) asoció estrictamente a la masa marginal con el sector monopolístico<sup>16</sup>, luego en su escrito “Masa Marginal” dirá que la masa marginal puede abarcar distintas proporciones de empleados y desempleados, estables o no, de todas las ramas de la economía, sean o no monopólicas.

---

### Breves conclusiones

A lo largo del presente trabajo, evidenciamos la importancia y las variantes del concepto de marginalidad, el cual ha sido muy debatido en el campo de las ciencias sociales. En un primer momento las visiones modernistas impregnaron este campo. Sin embargo, los postulados de la teoría de la modernidad resultaron insuficientes para el análisis de las crecientes desigualdades de la región y los efectos de éstas en los sectores más desprotegidos.

En este sentido, es posible observar que si bien fueron varios los agentes institucionales e individuales que trabajaron la problemática de la marginalidad, pocos fueron los que pronunciaron explícitamente la relación que

---

<sup>16</sup> Con capitalismo monopolista se hace referencia a la agrupación de capitalistas que concentran en sus manos la mayor parte de la producción y de la venta de mercancías con el fin de asegurarse elevadas ganancias. De este modo, los monopolios se constituyen en la expresión de la fase del capitalismo monopólico.

se establecía entre los resultados de la acumulación impulsada por la etapa de globalización capitalista y la problemática de la marginalidad.

En ese contexto, las propias instituciones de América Latina creaban identidades sociales subordinadas por las leyes del libre mercado, sin lograr una salida de la marginalidad económica y social ni una mayor conquista de derechos políticos y sociales ciudadanos (Salvia, 2010).

Desde la perspectiva que aquí se plantea, concebimos que los postulados teóricos de Nun, Marín, Faleto, Quijano y Cardoso introdujeron transformaciones concretas en el plano de estas luchas teóricas. A partir de dichos aportes teóricos e investigativos, es posible pensar en la construcción de identidades sociales, según las diversas formas de inserción en el sector formal de la economía. La importancia de esto radica en la posibilidad de hacer visible la manera en que las identidades sociales de los trabajadores tienen lugar, según las acciones productivas que estos llevan adelante, a partir de lo cual se contraen determinadas relaciones sociales y políticas. De este modo, consideramos que la categoría analítica de masa marginal es de gran utilidad para introducirnos en la temática del mercado laboral, entendiendo que las identidades sociales de los marginados son una construcción social de larga data, destinadas a conservar el orden social.

Respecto a la discusión que tuvo lugar entre Cardoso y Nun, entendemos que fue el segundo quien le dio a la problemática de la marginalidad un lugar de desafío revolucionario para la región, ya que introdujo dimensiones de análisis que hasta el momento no eran consideradas. Para Nun, no necesariamente toda superpoblación relativa termina por ser un ejército industrial de reserva, ya que este último resulta funcional al sistema en su conjunto y asimismo pretende expresar la forma específica en que se cristaliza la superpoblación relativa en el capitalismo competitivo (Delfino, 2012).

Por último, creemos fundamental para el análisis de las identidades sociales y su puesta en relación con la problemática de la marginalidad, comenzar a incluir en futuros análisis dimensiones socio-demográficas, socio-laborales y socio-culturales que nos permitan explicar parte de los condicionamientos sociales que sufren los marginados. 

---

## Referencias

- ALBURQUERQUE, F. (2007). *Desarrollo local en América Latina: Oportunidades y desafíos para el trabajo decente*. Ginebra: Departamento de Integración de Políticas Grupo de Políticas Nacionales. Recuperado de [www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@integration/documents/publication/wcms\\_099052.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@integration/documents/publication/wcms_099052.pdf)
- ARIAS, A. J. (2007). *Ciencias sociales, pobreza y desarrollo*. Madrid: Universidad Complutense.
- CARDOSO, F. H. Y FALETTI, E. (1977). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2011/CURSO/unidad%201-Cardoso%20y%20Falletto.pdf>
- CHÁVEZ, E. Y SALVIA, A. (2008). *Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina*. Buenos Aires: Mino Davida.
- CHITARRONI, H. (2005). *Masa Marginal: la historia de una antigua polémica y un intento de cuantificación*. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, Salvador. Recuperado de <http://www.salvador.edu.ar/csoc/idicso/docs/aepon17.pdf>
- CORTES, F. (2006). *Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, la marginalidad económica y la exclusión social*. México: Papeles de Población. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/112/11203101.pdf>
- DELFINO, A. (2012). *La noción de marginalidad en la teoría social latinoamericana: surgimiento y actualidad*. Rosario: Universidad de Rosario. Recuperado de [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/565trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/565trabajo.pdf)
- DJANIKIAN, M. A. (2012). *Un balance sobre las teorías de la marginalidad en América Latina invención trunca de la 'problemática de la marginalidad' en América Latina*. Material inédito.
- DOS SANTOS, T. (1969). *La dependencia político-económica de América Latina*. México: Siglo XXI.
- FALERO, A. (2006). *El paradigma renaciente de América Latina*. Uruguay: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/becas/critica/Co4AFalero.pdf>
- FRANK, A. G. (1970). *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Signos.
- GERMANI, G. (1962a). *Política y Sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Paidós, Serie Menor N°13.
- GERMANI, G. (1962b). Clases populares y democracia representativa en América Latina. *Desarrollo Económico*, 2, 2. Buenos Aires.
- GERMANI, G. (1969). *Sociología de la Modernización*. Buenos Aires: Paidós, Colección Psicología y sociología, 36.
- GUTIERREZ, A. (2004). *Pobres como siempre*. Córdoba: Ferreira.
- HALPERIN, T. (1999). *Historia contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Alianza.

- HEREDIA, F. (2010). *La crítica en tiempo de revolución. Antología de textos de Pensamiento Crítico*. Cuba: Oriente.
- KOHAN, N. (2006). *Pensamiento Crítico y el debate por las ciencias sociales en el seno de la Revolución Cubana*. Buenos Aires: CLACSO.
- NUN, J., MARÍN, J. C. Y MURMIS, M. (1968). *La marginalidad en América Latina: informe preliminar*. Documento de trabajo Nº 35. Buenos Aires: CIS.
- NUN, J. (1999, febrero-marzo). El futuro del empleo y la tesis de la masa marginal. *Desarrollo Económico*, 38(152).
- NUN, J. (2001). *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- NÚÑEZ, A. (2006). *Lo que el agua (no) se llevó. Política urbana, Estado del poder, violencia e identidades sociales. Mar del Plata, entre siglos*. Buenos Aires: Flacso.
- PERONA, N. (2012). *Desde la marginalidad a la exclusión social. Una revisión de los conceptos*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/search/titles?searchPage=8>
- QUIJANO, A. (1970). *Polo marginal y mano de obra marginalizada*. Santiago de Chile: CEPAL.
- REBÓN, J. (2004). *Desobedeciendo al desempleo. La experiencia de las empresas recuperadas*. Colección Cuadernos de Trabajo Nº 2. Buenos Aires: P.I.CA.SO/La Rosa Blindada.
- SALVIA, A. (2010). De marginalidades sociales en transición a marginalidades económicas. En Cohen, N. y Barba, C. (Coords.), *Los desafíos de la cohesión social en América Latina* (pp. 107-135). Buenos Aires: CLACSO.
- ZUAZÚA, N. G. (2005). *De la marginalidad y la informalidad, como excedente de fuerza de trabajo, al empleo precario y al desempleo como norma de crecimiento. Los debates en América Latina y sus tendencias. Los debates en Argentina*. Buenos Aires: CIEPP. Recuperado de [www.ciepp.org.ar/index.php?page=shop.getfile&file](http://www.ciepp.org.ar/index.php?page=shop.getfile&file)

**Fecha de recepción del artículo:**

14 de mayo de 2013

**Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:**

1 de junio de 2013

**Fecha de aceptación del artículo:**

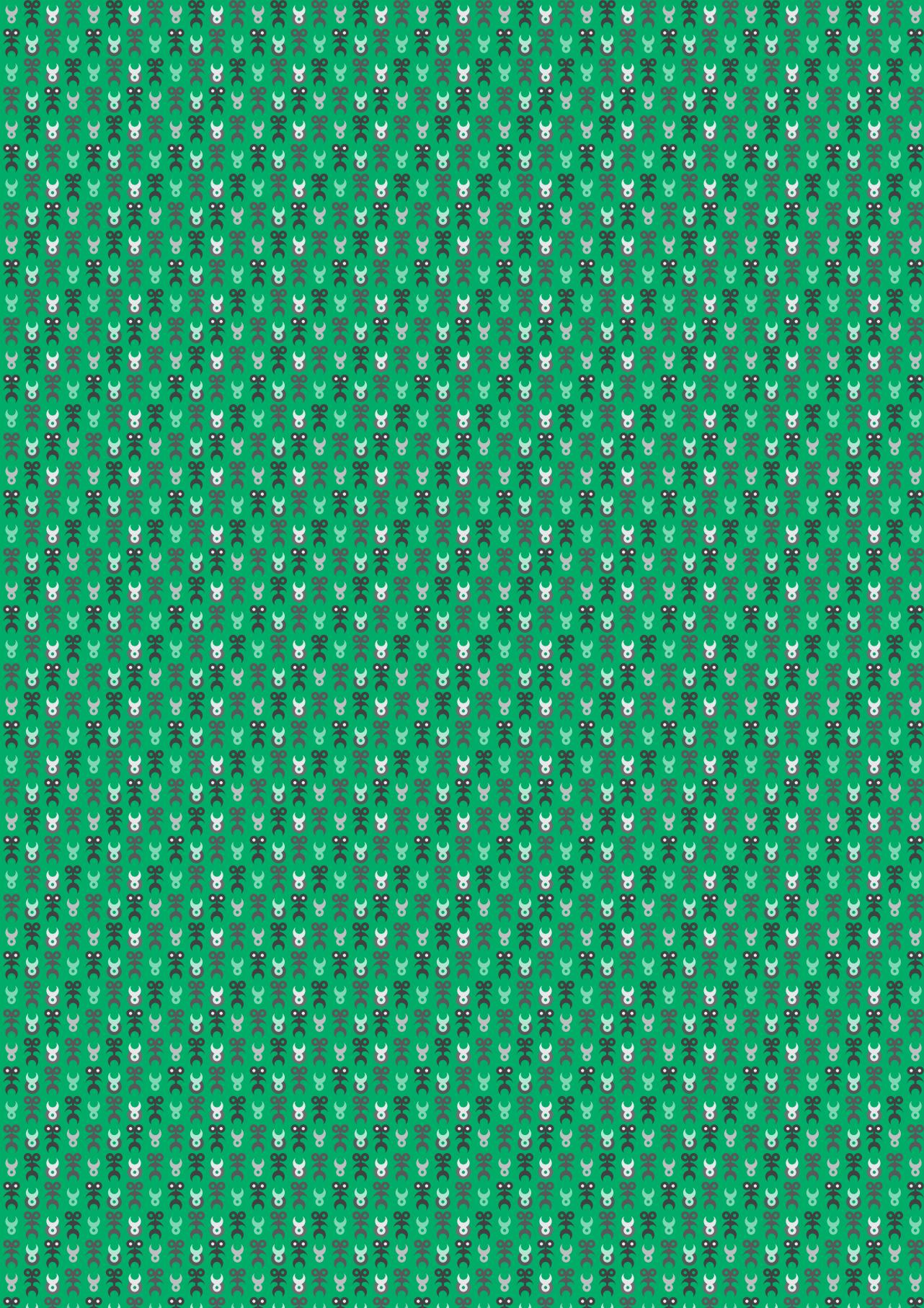
24 de junio de 2013



# **Interculturalidad y Formación Superior en Salud Indígena: aportes para un proyecto político-pedagógico emancipatorio**

LUCIANE OURIQUES FERREIRA

MARCIO FLORENTINO PEREIRA



## Interculturalidad y Formación Superior en Salud Indígena: aportes para un proyecto político-pedagógico emancipatorio<sup>1</sup>

LUCIANE OURIKES FERREIRA\*

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz

MARCIO FLORENTINO PEREIRA\*

Conselho Nacional de Saúde, Universidade de Brasília

### Resumen

El derecho a una atención diferenciada a la salud para indígenas está contemplada en dos directrices de la Política Nacional de Atención de la Salud de los Pueblos Indígenas (PNASPI): la primera, trata de la formación de recursos humanos, y la segunda, recomienda a los servicios de salud que actúen de forma articulada junto a las medicinas indígenas. La falta de cualificación intercultural de los profesionales de la salud para actuar en comunidades culturalmente diferenciadas constituye un obstáculo para el ejercicio de ese derecho. La formación superior de indígenas surge, entonces, como un medio de calificar la atención a la salud prestada a esos pueblos. Sin embargo, las licenciaturas de grado en salud aún no han desarrollado metodologías adecuadas para contemplar las especificidades socioculturales de esos pueblos. Por lo tanto, la salud colectiva tiene un importante papel en la construcción de un proyecto político-pedagógico emancipador, basado en la ecología de saberes, para la formación superior en salud indígena.

**Palabras clave:** salud indígena, formación superior, interculturalidad, ecología de saberes

## Interculturality and Higher Education for Indigenous Health: contributions for an emancipatory political-pedagogical project

### Abstract

*The right of special attention to indigenous health is covered by two directives of the National Health Care for Indigenous Peoples that deals with the training of human resources and*

\*Doctora en Antropología Social por la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. Becaria de Posdoctorado del programa Brasil sem Miséria/CAPES, en la Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. Dirección postal: R. Leopoldo Bulhões, 1480, Manguinhos, Rio de Janeiro, RJ. Correo electrónico: lu.ouriquesf@gmail.com

\*\* Doctor en Ciencias de la Salud por la Universidad Federal de Brasilia, Brasil/ Centro de Estudios Sociales en Coimbra. Profesor Adjunto del Departamento de Salud Colectiva, Universidad Federal de Brasilia. Secretario Ejecutivo del Conselho Nacional de Saúde. Dirección postal: Esplanada dos Ministérios, Bloco G - Edificio Anexo, Ala B - 1º andar, Sala 103B, Brasilia, DF. Correo electrónico: marcio.florentino@sauder.gov.br  
El artículo es producto del proyecto "Interculturalidad y Salud Coletiva: aportes para un proyecto político-pedagógico emancipatorio para la salud indígena", desarrollado en el año 2012 en el Departamento de Salud Colectiva de la Universidad de Brasilia.

1 Traducido al español por Evelyne Paixão, periodista.

*recommends that health services act in a coordinated manner to indigenous medicines . The lack of intercultural competence of health professionals to work in culturally different communities constitutes an obstacle to the implementation of this right. The higher education of indigenous arises, then, as a means of qualifying health care provided to these people. However, undergraduate courses in health have not yet developed appropriate methodologies to address the socio-cultural specificities of these people. It is the collective health an important role in building a political-pedagogical project emancipatory, based on the ecology of knowledge, for training in Indigenous health.*

**Key words:** indigenous health, higher education, interculturality, ecology of knowledge

---

Para comenzar, es necesario mencionar que con la promulgación de la Constitución Federal del año 1988, el Estado Brasileño reconoció el derecho de los pueblos indígenas a mantener sus organizaciones sociales, costumbres, lenguas y tradiciones, así como sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Hasta esa época, la política indigenista oficial atribuía a los indios el estatus de relativamente (in)capaces, previendo su integración a la comunión nacional de forma progresiva y armónica. La tutela fue el dispositivo colonial empleado para proteger a los pueblos indígenas hasta que ellos, despojados de sus culturas de origen, pudieran ser emancipados y asimilados a la sociedad como trabajadores nacionales. En el proceso de construcción de la nación brasileña, por lo tanto, muchos saberes y prácticas indígenas fueron silenciados y oficialmente sometidos a la condición de no-existentes<sup>2</sup>.

Al superar la tutela y reconocer a los pueblos indígenas como sujetos de derechos y ciudadanos del Estado, la Carta Magna instauró las bases para el desarrollo de políticas públicas específicas. Dos casos ejemplares son las desarrolladas por los sectores de educación y salud. En el primer caso, la Constitución prevé el derecho de los pueblos indígenas para tener acceso a la educación formal diferenciada, configurada por la enseñanza bilingüe y por la utilización de sus procesos propios de aprendizaje. En lo que se refiere a la educación superior, la inclusión de indígenas en las universidades viene siendo observada desde el año 2004 por el Sistema Especial de Reserva de Vacantes - cuotas<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Según el Censo Demográfico del año 2010, la población indígena es de 817.963 mil personas, organizadas en más de 300 etnias hablantes de 274 lenguas distintas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2012).

<sup>3</sup> Proyecto de Ley n° 3627/2004 que instituye el Sistema Especial de Reserva de vacantes para estudiantes egresados de escuelas públicas.

En el segundo caso, el derecho a la atención diferenciada de la salud pasa a ser contemplado desde el año 1999, por medio de la creación del Subsistema de Atención de Salud Indígena y de la reglamentación de la Política Nacional de Atención de Salud de los Pueblos Indígenas (PNASPI). Sin embargo, uno de los mayores obstáculos para hacerlo efectivo está asociado a la falta de preparación de los profesionales de salud para actuar en contextos culturales diferenciados<sup>4</sup>.

Una de las apuestas del movimiento indígena para superar ese obstáculo es, justamente, la formación de profesionales indígenas para trabajar en sus propias aldeas. Así, el sistema de cuotas se presenta como posibilidad para que los jóvenes indígenas busquen en la academia los conocimientos técnico-científicos necesarios para mejorar la salud de sus comunidades. Es por esto que las políticas de educación y salud, incluyendo la salud colectiva, se encuentran desarrollando un papel importante en la construcción de un proyecto político-pedagógico y emancipador para la enseñanza superior en salud indígena. El presente artículo, por lo tanto, busca reflexionar sobre algunas contribuciones que la salud colectiva puede aportar al desarrollo de este proyecto<sup>5</sup>.

---

### La Política Nacional de Salud Indígena

La Política Nacional de Atención para la Salud de los Pueblos Indígenas (PNASPI) reglamentada por el Decreto nº 3.156/1999, fue creada con la misión de compatibilizar la Ley Orgánica de Salud (Ley nº 8080/1991) a los derechos indígenas instituidos por la Constitución Federal de 1988. La PNASPI busca garantizar a los pueblos indígenas el acceso integral y diferenciado a la salud “contemplando la diversidad social, cultural, geográfica y política (...) y reconociendo la eficacia de su medicina y el derecho de esos pueblos a su cultura” (Brasil, 2002, p.13).

---

<sup>4</sup> Conviene aclarar que el presente artículo no entiende la cultura como un aglomerado de trazos, noción que subyace a la idea de aculturación. Entendemos las culturas como sistemas de significados producidos, reproducidos y revisados en el ámbito de los procesos comunicativos que, así como el lenguaje, poseen una cualidad emergente (Manheim y Tedlock, 1995).

<sup>5</sup> Las reflexiones presentadas son fruto de la experiencia de los autores en actividades de docencia y extensión realizadas en la Universidad de Brasília y en asesorías prestadas a dos proyectos de extensión: el proyecto Red de Saberes, de la Universidade Católica Don Bosco, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, etc.; y la iniciativa Diálogos de Saberes, ejecutada en el año 2011 en la Universidade Federal de Mato Grosso.

La primera directriz de la PNASPI constituye la creación de un modelo complementario de organización de los servicios –los Distritos Sanitarios Especiales Indígenas (DSEIs<sup>6</sup>)– como forma de garantizar una atención diferenciada a los pueblos indígenas, sin someterlos “a las homogeneidades técnicas, las que tienden a reducir la planificación y la administración de recursos de la salud” (Varga, 1992, p.136). Además, dos de sus directrices son estratégicas para efectivar el principio de atención diferenciada: la primera, prevé la preparación de recursos humanos para actuar en los contextos interculturales de salud indígena. La segunda, recomienda a los servicios para actuar articuladamente junto a las medicinas tradicionales indígenas (Brasil, 2002).

La atención diferenciada a la salud indígena está relacionada al reconocimiento de la particularidad cultural de cada pueblo y al respeto que los servicios deben tener con las prácticas y saberes indígenas, considerándolos recursos válidos de cuidado para la salud (Langdon, 2007). Sin embargo, el concepto de la atención diferenciada todavía tiene que llevarse a la práctica dentro del sistema de salud pública (Garnelo, 2004; Langdon, 2004). A pesar de que ese principio sea preconizado por la PNASPI, las limitaciones relativas a la calidad de la atención y a la baja sensibilidad cultural de los servicios prestados por los DSEIs, aún no han sido superadas.

Para Langdon (2004), el hecho de que aún persista entre los profesionales una visión esencialista sobre las medicinas indígenas y la percepción de que las culturas de esos pueblos constituyen un obstáculo al momento de practicar la salud, compromete la calidad de la asistencia. La “ignorancia del sistema oficial de salud con los sistemas sociomédicos indígenas contribuye a simplificar, reificar y reducir las medicinas indígenas y a sus practicantes a estereotipos” (p. 16).

---

## Salud colectiva

Existe un consenso en la salud colectiva de que son tres las grandes áreas de conocimiento que conforman ese campo: la política y la planificación, la epidemiología y las ciencias sociales y humanas (Nunes, 2009). A pesar de estar configurada por tensas relaciones epistémicas, la salud colectiva constituye un campo de prácticas ejercidas por diversos agentes (especiali-

---

<sup>6</sup> Buscando adecuar los servicios a las realidades culturales, epidemiológicas e geográficas de cada etnia, fueron implantados entre los años 1999 y 2000, 34 DSEIs (Garnelo, 2004).

zados o no), que extraña los límites de lo que es reconocido como el sector de la salud. Al adoptar una perspectiva ampliada de la salud y propiciar el surgimiento de nuevas constelaciones disciplinares, la salud colectiva asumiría el carácter de una interciencia (Nunes, 2009).

Carvalho y Ceccim (2009) identifican como principios determinados por la salud colectiva la interdisciplinariedad, el enfoque en la integralidad y en la equidad; la superación del paradigma biológico y del modelo clínico hegemónico; el estímulo a la autonomía de las personas vía construcción de proyectos terapéuticos particularizados, la valorización del cuidado y no sólo de la prescripción procedural y medicamentosa; el estímulo a la convivencia y al establecimiento de vínculos entre comunidades y profesionales; y la crítica a la medicalización y a la mercantilización de la salud.

La propia complejidad del campo establece la formación superior como un desafío, ya que no se trata sólo de entrenar profesionales para reproducir técnicas y conocimientos básicos de salud, sino de habilitarlos para implementar en su práctica los principios de la salud colectiva. Generalmente, las licenciaturas universitarias del área de salud no proporcionan una orientación teórica y metodológica apropiada para cumplir esos principios. Uno de los factores que contribuye a ello se refiere a la distancia existente entre la enseñanza y la realidad de los servicios de salud y de las comunidades donde los profesionales actuarán (Campos et. al., 2008). El otro factor remite a la hegemonía del abordaje biológico y tecnicista, y a la especialización y fragmentación disciplinar del proceso de aprendizaje del saber-hacer en salud.

Una educación de carácter instrumental y recortada pasó a determinar los contenidos y una forma de disponibilizarlos. Los contenidos fueron cristalizados en disciplinas, subdivididas en ciencias básicas y ciencias clínicas, área biológica y área profesional, conocimientos aplicados y reflexivos (...) La formación en salud paso a ser una “frazada de retazos” zurcida en una concepción de cuerpos destituidos de almas y desarticulados de otros cuerpos, pura naturaleza, de comportamiento invariable y explicable científicamente por las ciencias naturales. (Carvalho e Ceccim, 2009, p. 142)

Para hacer efectivos los principios de la salud colectiva en el ámbito de la formación en salud es preciso desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y adoptar un nuevo enfoque de la atención orientada no sólo a la curación, sino también a la prevención y a la promoción de la salud (Campos et.

al., 2008). Así, se hace necesario promover subjetividades profesionales aptas para actuar de forma creativa junto a las comunidades. La estrategia de formación en servicio puede contribuir a ampliar la autonomía de las personas en la producción de su propia salud, restituyendo al paciente y a su red de apoyo una posición activa en la construcción de su proyecto terapéutico (Carvalho y Ceccim, 2009).

Al tomar las prácticas de salud como objetos de producción de conocimiento e incentivar a los profesionales a reflexionar de forma crítica sobre los efectos de su acción en el mundo, la salud colectiva podrá contribuir a reinventar la propia emancipación social (Arriscado, 2008). Su acción no se enfocará en la producción de nuevos saberes y prácticas no restringidas al conocimiento técnico-científico, sino que se espera promover la auto-determinación, la libertad y el buen vivir de los sujetos, comunidades y profesionales de salud.

---

### La formación superior para la salud indígena

La falta de preparación de los profesionales de la salud para actuar junto a los pueblos indígenas constituye uno de los grandes obstáculos a la efectividad de una atención integral y diferenciada de la salud indígena. A pesar de que la PNASPI prevé la capacitación de recursos humanos, hasta el momento no fue desarrollada una propuesta de formación orientada al desarrollo de competencias necesarias para la actuación profesional en salud indígena.

Para hacer frente a esa situación, el movimiento indígena de Brasil entiende de que es importante formar sus propios profesionales de la salud que, al ser indígenas, estarían más preparados para actuar en sus comunidades. En este contexto, el sistema de cuotas para el ingreso en las universidades brasileñas emerge como una posibilidad para que los indígenas accedan a las carreras del área de la salud, tales como: medicina, enfermería, odontología y nutrición, entre otras.

Sin embargo, para que el derecho a la educación indígena diferenciada sea reconocido por las instituciones de educación superior, se hace necesario elaborar proyectos político-pedagógicos pensados en relación a la diferencia y direccionados hacia la construcción de competencias comunicativas interculturales necesarias para la promoción de la articulación entre sabe-

res y prácticas oriundos de distintos horizontes epistemológicos<sup>7</sup>. Para el desarrollo de esas competencias es necesario crear espacios académicos de frontera, que permitan a los estudiantes interrogarse libremente sobre la pertinencia, la adecuación y el impacto de los saberes técnico-científicos aprendidos y sobre las realidades sociomédicas de sus pueblos. La competencia intercultural requiere el reconocimiento del carácter situado y no de aquél universalmente validado de los conocimientos biomédicos, proporcionando una abertura dialógica hacia los saberes de otros pueblos indígenas, que posibilite la emergencia de constelaciones epistémicas emancipatorias y creativas.

Si bien es cierto que la política de cuotas abre la posibilidad de reflexionar sobre la educación diferenciada en el ámbito de la formación superior, ésta aún no ha sido adaptada a las múltiples realidades socioculturales de los pueblos desde donde son provenientes los académicos indígenas. De hecho, por reforzar la hegemonía de la biomedicina en el ámbito de las licenciaturas de grado, la formación en salud en Brasil pasa a ser heredera del colonialismo epistémico occidental. Siendo así, ésta tiende a reproducir la colonialidad del poder, en la medida que silencia a los conocimientos subalternizados y coloniza las subjetividades de los indígenas al forjar sus nuevas identidades profesionales<sup>8</sup>.

Las licenciaturas de grado en el área de la salud, en general, promueven que los estudiantes experimenten durante su proceso de formación, la tensión entre las exigencias del modelo biomédico y las experiencias subjetivas que dan cuenta de lo vivido. Durante los primeros años de estudio, los estudiantes reciben una orientación biologicista que influenciará de forma determinante su identidad profesional. La formación superior no sólo transmite conocimientos técnico-científicos, sino que genera un *habitus* propio al trabajo en salud que modela las subjetividades profesionales de esos sujetos (Bonet, 2004).

Los dos aspectos que se interconectan en la práctica biomédica dan lugar a una tensión (...) entre las exigencias del modelo biomédico, con su énfasis en el saber y las prácticas guiadas por los algoritmos y protocolos, y el sentir, derivado de las

<sup>7</sup> Entendemos por competencia intercultural a la habilidad dialógica que debe ser desarrollada por los profesionales de salud –indígenas o no– para construir junto con las comunidades donde actúan, rutinas compartidas de cuidados de salud que articulen conocimientos y prácticas diferentes socioculturales.

<sup>8</sup> La colonialidad del poder no se limita solo al “dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que posee también una dimensión epistémica, es decir, cultural” (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007, p. 19).

experiencias individuales y que coloca a los agentes frente a su forma de vivir la práctica biomédica y frente a sus representaciones que están más allá de lo estrictamente científico. (Bonet, 2004, p. 104)

Uno de los primeros desafíos que los indígenas enfrentan al ingresar en la academia tiene relación con las dificultades de adaptación al modo de vida en la ciudad que, además de ser radicalmente distinguido de la vida en la aldea, requiere que ellos permanezcan distantes de sus familiares por largos períodos. Por otro lado, muchos llegan a las universidades con el encargo de sus parientes de encontrar soluciones a los problemas de salud de sus comunidades. Generalmente, al haber una gran distancia entre la enseñanza y las realidades comunitarias, las carreras no ofrecen respuestas adecuadas a las indagaciones de esos estudiantes y tampoco los estimulan a construirlas de forma participativa junto a las comunidades.

Si por un lado, por su condición de indígenas los estudiantes son el foco de prejuicios y discriminaciones por parte de sus profesores y compañeros de carrera, por otro, los docentes que apoyan el sistema de cuotas encuentran dificultades para lidiar con la presencia indígena en las salas de clases. En última instancia, los indígenas tienden a ser “adoptados” por algunos profesores que, al no poseer conocimientos sobre la diversidad constitutiva del campo de la salud indígena, tienden a reproducir prácticas tutelares pautadas en la repetición de los protocolos de salud. Se suman a ello las dificultades cognitivas de los alumnos para responder a las dinámicas impuestas por los cursos de las licenciaturas del área de salud, ya que ellos provienen de otros universos socioculturales.

Los académicos indígenas de la carrera de salud del Estado de Mato Grosso do Sul que participaron de los talleres del Proyecto Red de Saberes en mayo del año 2011, indicaron que una de las dificultades que enfrentan son las diferencias existentes entre los modelos explicativos aprendidos en las licenciaturas y las concepciones indígenas sobre el proceso de salud y enfermedad. En el contexto de la atención, generalmente, la relación entre esas diferentes concepciones produce disputas de poder entre los profesionales –indígenas o no– y los practicantes de las medicinas indígenas, como también refuerza las tensiones existentes en el contexto comunitario. Ese es el caso, por ejemplo, del conflicto generacional en muchas aldeas indígenas del país: muchos jóvenes no creen en los saberes de los ancianos de su pueblo; por otro lado, estos últimos también se resisten, con actitud decolonial, a los conocimientos traídos por los profesionales indígenas.

Sin disponer de mecanismos para abordar esos impases, las licenciaturas en el área de la salud tienden a convencer a los académicos indígenas de que la percepción de sus comunidades sobre el proceso salud-enfermedad-atención constituye un obstáculo para practicar la salud. En el contexto de la enseñanza universitaria, todo se realiza para que los alumnos indígenas accedan a los conocimientos científicos de validez universal, que les permitirá cuestionar la eficacia de los saberes y de las prácticas utilizadas tanto en el proceso de construcción personas (Seeger, Da Matta y Viveiros de Castro, 1980), como en la prevención de las enfermedades y promoción y recuperación de la salud. En este caso, el conflicto entre saberes anclados en horizontes epistemológicos distintos también pasa a ser constitutivo de la subjetividad del académico indígena, configurando sus pensamientos y emociones como su representación de sí mismo, de los otros y del mundo que los circunda.

Si todos aquellos que buscan la formación en salud tienen su subjetividad remodelada, los estudiantes indígenas, al ser provenientes de universos culturales distintos de aquél que sustenta la ciencia como modelo de racionalidad universalmente válida, vivencian este proceso de una forma dramática. En palabras de un académico indígena que participó de las actividades de la Red de Saberes, se refiere a que “la licenciatura en salud que no atiende a nuestra especificidad tiene como objetivo blanquearnos”. Tal vez desde ahí emerge el sentido profundo de “crisis de identidad” que los académicos dicen sufrir al ingresar a la universidad y pasar a ocupar la posición de entre-lugar: entre los saberes y prácticas localmente situados de las comunidades y los conocimientos de la ciencia moderna que, por regla, descalifica y silencia los diversos saberes indígenas.

Por lo tanto, para realizar el derecho a la educación diferenciada en la educación superior, es preciso crear mecanismos para que los estudiantes indígenas aprendan los conocimientos biomédicos, sin colocar en cuestión los saberes que los constituyen como personas en el ámbito de sus comunidades. Se hace necesario también crear mecanismos para forjar subjetividades creativas y aptas para articular saberes y prácticas enraizadas en horizontes epistemológicos distintos. La ecología de saber propuesta por Santos (2011) puede contribuir a la producción de nuevas constelaciones de conocimientos emancipadores, no sólo interdisciplinarios, sino interculturales.

---

## Salud indígena, interculturalidad y ecología de saberes

Para Santos (2010) la modernidad occidental es originariamente colonialista y para Mignolo (2007) la colonialidad es constitutiva de la propia modernidad. La actitud occidental que reconoce el conocimiento científico como superior a los demás constituye un aspecto de la colonialidad del poder que alimenta al sistema-mundo moderno<sup>9</sup>. Al instituir “una representación hegemónica y un modo de conocimiento que defiende su propia universalidad” que descalifica a las narrativas de los subordinados, la ciencia moderna contribuye a fundar su propia diferencia colonial (Escobar, 2003, pp.60-61).

En la perspectiva desarrollada por Santos (2010), sin embargo, la modernidad, en cuanto paradigma sociocultural que no encuentra en la actualidad posibilidades de renovarse, entra en crisis, dando lugar a un momento de transición paradigmática. En la dimensión epistémica, esa transición se da entre la ciencia moderna y una ciencia emergente sustentada por el paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente. Para el autor el nuevo paradigma debe surgir a partir de uno de los pilares marginalizados de la modernidad: el conocimiento emancipatorio<sup>10</sup>. En este nuevo contexto paradigmático, la cultura es considerada como constitutiva de la ciencia, al mismo tiempo en que los valores cognitivos no están apartados de los valores éticos y políticos. Por tanto, si en el mundo existen diversas culturas, entonces también hay otras explicaciones válidas de la realidad que precisan ser consideradas (Santos, 2010).

Existe una variedad de experiencias sociales en el mundo que han sido desechadas por no ser reconocidas por la ciencia moderna occidental. Al no reconocer la validez de los saberes pautados sobre principios epistémicos y metodológicos extraños al que ella preconiza, la racionalidad científica instituye una jerarquía que marginaliza, silencia, excluye y destruye los

---

<sup>9</sup> De acuerdo con el enfoque decolonial, las estructuras coloniales de larga duración instituidas durante los siglos XVI y XVII, a pesar de haber sufrido cambios a lo largo de la historia, continúan influenciando la conformación de la realidad social postcolonial, a través de la colonialidad del poder, del saber e del ser (Castro-Gomes y Grosfoguel, 2007).

<sup>10</sup> La modernidad se asienta sobre dos pilares: el de la regulación y el de la emancipación. Mientras que el pilar de la regulación está formado por los principios del Estado, del mercado y de la comunidad; el de la emancipación abarca la lógica estético-expresiva de las artes y la literatura, la lógica cognitivo-instrumental de la ciencia y la tecnología y la lógica moral-práctica de la ética y del derecho. En la trayectoria histórica recorrida por la modernidad, el conocimiento-emancipatorio pasó a ser colonizado por el conocimiento-regulación (Santos, 2011).

saberes de grupos subalternos (Santos, 2010). Al tornarse hegemónica y colonizar otras formas epistémicas, la ciencia occidental asume el carácter de monocultura del saber responsable por el epistemicidio de los conocimientos anclados en contextos no hegemónicos y subalternos.

Existe producción de no existencia siempre que una entidad dada es descalificada y tornada invisible, ininteligible o descartable de un modo irreversible (...). Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que ellas conforman están solo presentes como obstáculos en relación a las realidades que cuentan como importantes, sean realidades científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas. (Santos, 2010, p. 102)

Para que el conocimiento emancipatorio sea construido, se hace necesario crear condiciones para visibilizar los saberes silenciados por la ciencia moderna, colocando la diferencia colonial en el centro del proceso de producción de conocimientos (Mignolo, citado en Castro-Gómez, 2007). Esto porque la producción de saberes emancipatorios solo podrá realizarse mediante la descolonización epistémica, actitud que atenta a la resistencia semántica capaz de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento, desde el punto de vista de las subjetividades subalternas (Mignolo, 2007).

Por lo tanto, para contraponer a la monocultura del conocimiento científico y crear las condiciones necesarias para la producción de un nuevo conocimiento emancipatorio es necesario reconocer la diversidad epistemológica, cultural y ontológica constitutiva de la contemporaneidad (Santos, 2011). El diálogo intercultural y la traducción son los soportes metodológicos por medio de los cuales se posibilitaría la comprensión mutua entre diferentes epistemes y las nuevas constelaciones de saberes y prácticas emancipadoras. Sin embargo, ¿cómo realizar un diálogo multicultural cuando algunas culturas fueron reducidas al silencio y sus formas de ver y conocer el mundo se tornaron impronunciables?, ¿Cómo hacer hablar al silencio sin que este hable necesariamente del lenguaje hegemónico que lo pretende hacer hablar? (Santos, 2011, p.30).

El diálogo intercultural, como acontecimiento del lenguaje, por medio del cual se da el entendimiento mutuo, requiere que los sujetos envueltos en el habla estén abiertos a las cuestiones e intenciones de sus interlocutores. Por medio del diálogo, nuevos saberes emergen y mundos plenos de sentido son construidos y compartidos (Capranzano, 1991). Por su parte, la traducción entre conocimientos culturalmente distintos constituye la condición para que acontezca el diálogo y para la producción de nuevos

conocimientos. “El objetivo de la traducción entre saberes es [...] crear las condiciones para emancipaciones sociales concretas de grupos sociales en un presente cuya injusticia es legitimada con base a un macizo desperdicio de la experiencia” (Santos, 2010, p.135).

En este contexto, la ecología de saberes puede constituir una estrategia epistemológica interesante de producción del nuevo conocimiento emancipatorio. “Se trata de una ecología porque se asienta en el reconocimiento de la pluralidad de saberes heterogéneos, de la autonomía de cada uno de ellos y de la articulación sistémica, dinámica y horizontal entre ellos. [...] El conocimiento es interconocimiento, es reconocimiento y autoconocimiento” (Santos, 2010, p.157).

Al asumir una configuración intercultural, los conocimientos reunidos por la ecología de saberesemergerán entonces como epistemes fronterizas, racionalidades éticas alternativas y nuevas formas de utopía que contribuyan a la descolonización mental (Mignolo, 2007). Como respuesta a la hegemonía del conocimiento científico, la interculturalidad epistémica requiere una acción transformadora [...] que se infiltre en el propio sistema de pensamiento como una lógica transgresora construida a partir de la diferencia. “Un pensamiento “otro” que [...] opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la patronización cultural que construye el conocimiento “universal” de occidente” (Walsh, 2007, p.51)<sup>11</sup>.

Poner en práctica la ecología de saberes orientada por la interculturalidad crítica exige la producción de subjetividades desestabilizadoras capaces de promover el pasaje de la acción conformista a la acción rebelde (Santos, 2010)<sup>12</sup>. Esa transición se da por medio de la actitud decolonial que rompe con la hegemonía del saber científico (Maldonado-Torres, 2007) y pasa a manejar dos sistemas de conocimiento epistemológicamente diferenciados. La subjetividad rebelde, por lo tanto, es una subjetividad de frontera forjada a partir de la propia diferencia colonial epistémica (Mignolo,

11 Para que la interculturalidad surja como un proyecto emancipatório es necesario superar la perspectiva actual de salud intercultural vigente en Brasil. A semejanza de Chile, los discursos oficiales de las políticas públicas brasileñas emplean la interculturalidad como un dispositivo de control del Estado sobre los pueblos indígenas (Boccaro, 2005). En ese caso, la salud intercultural es una forma estratégica de intervención del Estado neoliberal para gestionar las diferencias étnicas y culturales.

12 Mientras la acción conformista “es la práctica rutinizada, reproductiva y repetitiva que reduce el realismo a aquello que existe y solo porque existe; la acción rebelde es creativa y produce efectos que tornan posibles las combinaciones complejas entre seres vivos y grupos sociales” (Santos, 2010; 90).

2007). Su actitud descolonizadora es la apertura radical a los diversos otros –otros saberes, otros seres– y la invitación al diálogo entre diferentes epistemias de modo que se produzca el nuevo conocimiento emancipatório (Maldonado-Torres, 2007).

---

### Consideraciones finales

Sabemos que el proceso histórico de colonización de Brasil silenció una diversidad de saberes y prácticas de los pueblos indígenas. Los derechos diferenciados reconocidos por la Constitución Federal de 1988 abrieron espacios para que esas ausencias y desperdicios sean transformadas en experiencias contemporáneas y contra-hegemónicas. Las políticas públicas de salud y de educación indígena, por lo tanto, contienen el potencial necesario para revertir el proceso colonial de producción de esas exclusiones epistemológicas.

Sin embargo, hasta el momento las licenciaturas del área de salud no han contemplado en sus proyectos políticos-pedagógicos la formación de recursos humanos para actuar en el campo de la salud indígena. La educación superior en el área de salud aún no ha absorbido el debate sobre los derechos diferenciados de los pueblos indígenas, ni en lo que concierne a la salud, ni tampoco a la educación.

Las universidades que han adherido al sistema de cuotas y ofrecen vagantes para indígenas no han desarrollado metodologías adecuadas para contemplar las especificidades de los alumnos indígenas, ni tampoco para promover el diálogo intercultural entre saberes epistemológicamente diferenciados. Los saberes traídos por los académicos indígenas a las universidades no sólo han sido callados y descalificados, sino también han sido devorados por la ciencia. De esa forma, la experiencia cultural de los pueblos indígenas, en general, ha sido sistemáticamente desperdiciada. Si esa situación se perpetúa, la formación en salud reproducirá los mecanismos de colonización de los indígenas, y exacerbará conflictos y disputas en las comunidades: sea entre diferentes generaciones, sea entre profesionales de salud y practicantes de las medicinas indígenas (Chamanes, parteras, caciques, etc.).

Por otro lado, la PNASPI preconiza el principio de la atención diferenciada como condición para la integralidad de la atención a la salud indígena,

pero no explícita las metodologías que pueden contribuir para la concretización de ese derecho. De ese modo, se hace necesaria la articulación entre los servicios de salud y los sistemas sociomédicos indígenas, y en este propósito, las licenciaturas del área de salud deben contribuir para que los profesionales que actuarán en la salud indígena desarrollen competencias para el diálogo intercultural y produzcan nuevos saberes y prácticas de cuidados de salud. El principio de la atención diferenciada debe orientar la elaboración de proyectos político-pedagógicos, que habiliten a los profesionales para prestar una asistencia integral y de calidad a los pueblos indígenas. Es en este lugar que las políticas de educación y salud indígena se encuentran, donde la salud colectiva tiene un papel importante en la creación de un proyecto emancipatorio para la salud indígena.

Los desafíos y dificultades relacionadas con la implementación de la formación en salud colectiva también se presentan en el ámbito de la educación superior en salud indígena. La distancia entre la enseñanza universitaria y las aldeas necesita ser superada: el aprendizaje en las licenciaturas en salud deben asociarse a los procesos cognitivos experimentados en los contextos comunitarios. Es la posibilidad de existencia de ese nuevo conocimiento, preso en las representaciones inacabadas de la modernidad, que el proyecto político-pedagógico de la salud indígena debe estar enraizado en las comunidades. Éstas deben ser vistas como aliadas en el proceso de formación de profesionales de salud indígena, y además, son las que pueden enseñar a los académicos de la salud la manera adecuada para actuar en sus dominios. Así, los pueblos indígenas pasan de ser usuarios a agentes creativos corresponsables en el proceso de producción de su salud.

La ecología de saberes surge en este contexto como una forma epistemológica capaz de viabilizar la emergencia de conocimientos emancipadores localmente situados, donde la ciencia pasa a coexistir con los saberes y prácticas indígenas. Para producir esos nuevos conocimientos, las licenciaturas deben crear espacios para que los académicos reflexionen críticamente sobre la colonialidad del saber aprendido en los cursos, y recurrir a dispositivos metodológicos de traducción y diálogo intercultural, que tiene como fin restituir a los pueblos indígenas la voz para expresar los saberes históricamente silenciados.

Mediante el colonialismo epistémico constitutivo de la biomedicina, que descalifica, subordina y estereotipa los saberes indígenas, el diálogo de saberes será posible sólo a través de la descolonización del conocimien-

to científico y de las instituciones que lo producen. Para ello es preciso admitir el carácter situado de la ciencia médica occidental y reconocer la validez de los conocimientos indígenas y considerarlos en pie de igualdad respecto de los conocimientos académicos. En esta nueva constelación los conocimientos científicos dejan de ser universales, sino un saber más respecto de los procesos de salud-enfermedad-atención. Esa es la condición ética que permite el diálogo orientado a esta nueva constelación.

El empleo de la ecología de los saberes en la formación de los recursos humanos de la salud indígena posibilitaría la producción de nuevas subjetividades profesionales, capaces de crear junto con las comunidades indígenas estrategias de articulación entre saberes y prácticas ancladas en horizontes epistémicos distintos. Para revertir las exclusiones y silenciamientos, necesitamos “de una nueva capacidad de espanto e indignación que sustente una nueva teoría y práctica inconformista, desestabilizadora, en suma, rebelde” (Santos, 2010, p.82). Así, la universidad podrá dar solución a los conflictos internos a los que están sometidos los académicos indígenas al ingresar a las licenciaturas del área de salud. El interconocimiento que debe emerger a partir de este encuentro necesita ser producido sin que los saberes que los estudiantes aprendieron de sus comunidades sean olvidados o sustituidos.

Descolonizar las ciencias de la salud requiere crear espacios para cuestionar la universalidad de la biomedicina y posibilitar que las disciplinas que la conforman se abran al diálogo con los sistemas sociomédicos indígenas. Adherir a la descolonización epistémica implica adoptar una perspectiva que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales y subjetividades de aquellos que fueron silenciados en el proceso colonial de producción de conocimiento (Mignolo, 2007).

La salud colectiva puede constituir un espacio fronterizo no sólo interdisciplinar sino ante todo intercultural, abierto para la emergencia de epistemologías y subjetividades de frontera emancipatorias y decoloniales. En este caso, su papel sería abrir espacio para la voz y saberes subalternizados, posibilitando el desarrollo de un pensamiento crítico de frontera sobre los procesos de apropiación de los conceptos científicos occidentales. Para que la salud colectiva se torne un campo intercultural, debe estar dispuesta a reflexionar sobre su herencia colonial que aún permanece hegemónica a la episteme de la ciencia colonial. 

---

## Referencias

- ARRISCADO, J. A. (2008). *A retomada político-emancipatória em tempos de globalização: a saúde como laboratório*. Tempus - Actas de Saúde Coletiva, Año II, n° 1, pp. 66-76.
- BOCCARA, G. (2005). "Con esto quisiera dejar sentado El conflicto": la salud intercultural como espacio de etnización y de lucha de clasificaciones. Montevideo: VI Reunión de Antropología Del Mercosul.
- BONET, O. (2004). *Saber e Sentir: uma etnografia da aprendizagem da biomedicina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- BRASIL. (2002). *Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas*. Brasília: Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde.
- CAMPOS, F. E., AGUIAR, R. A. Y BELISÁRIO, S. A. (2008). A formação superior dos profissionais de saúde. En Giovanella, L., Escorel, S., Lobato, L. V. C., Noronha, J. C. y Carvalho, A. I. (orgs.), *Políticas e sistemas de saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- CAPRANZANO, V. (1991). *Diálogo*. Anuario Antropológico, 88. Brasília: Universidade de Brasília.
- CARVALHO, Y. M. Y CECCIM, R. B. (2009). Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. Em Wagner, G., Minayo, M. D. S., Akerman, M., Drumond M. y Carvalho, Y. M. (orgs.), *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo e Rio de Janeiro: Hucitec e Editora Fiocruz.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Y GROSFOGUEL, R. (eds.). (2007). *El giro decolonial - reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, IESCO-UC y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- ESCOBAR, A. (2003, enero/diciembre). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, 1, pp. 51-86.
- GARNELO, L. (2004). *Política de Saúde dos Povos Indígenas no Brasil: Análise Situacional do Período de 1990 a 2004*. Rondônia: UNIR/ENSP.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). (2012). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro: IBGE.
- LANGDON, E. J. (2007). Diversidade Cultural e os Desafios da Política Brasileira de Saúde do Índio. *Saúde e Sociedade*, 16(2), pp. 7-12.
- LANGDON, E. J. (2004). Uma avaliação crítica da atenção diferenciada e a colaboração entre antropologia e profissionais de saúde. Em Langdon, E. J. y Garnelo, L. (orgs.), *Saúde dos Povos Indígenas - reflexões sobre antropologia participativa*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ABA.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial - reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, IESCO-UC y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- MANHEIM, B. E TEDLOCK, D. (eds.) (1995). *The dialogic emergence of culture*. Urbana: University of Illinois Press.

- MIGNOLO, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial - reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, IESCO-UC y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- NUNES, E. D. (2009). Saúde Coletiva: uma história recente de um passado remoto. Em Wagner, G., Minayo, M. D. S., Akerman, M., Drumond M. y Carvalho, Y. M. (orgs.), *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Hucitec e Editora Fiocruz.
- SANTOS, B. S. (2010). *A gramática do tempo - para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. S. (2011). *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- SEEGER, A., DA MATTA, R. Y VIVEIROS DE CASTRO, E. (1987). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. Em Oliveira Filho, J. P. (org.), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil* (pp.11-29). Rio de Janeiro: Marco Zero e UFRJ.
- VARGA, I. V. D. (1992). Indigenismo Sanitário? - Instituições, Discursos e Políticas Indígenas no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Campo*, 2(2), pp. 132-142.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad Del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial - reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, IESCO-UC y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

**Fecha de recepción del artículo:**  
15 de mayo de 2013

**Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:**  
27 de mayo de 2013

**Fecha de aceptación del artículo:**  
26 de junio de 2013

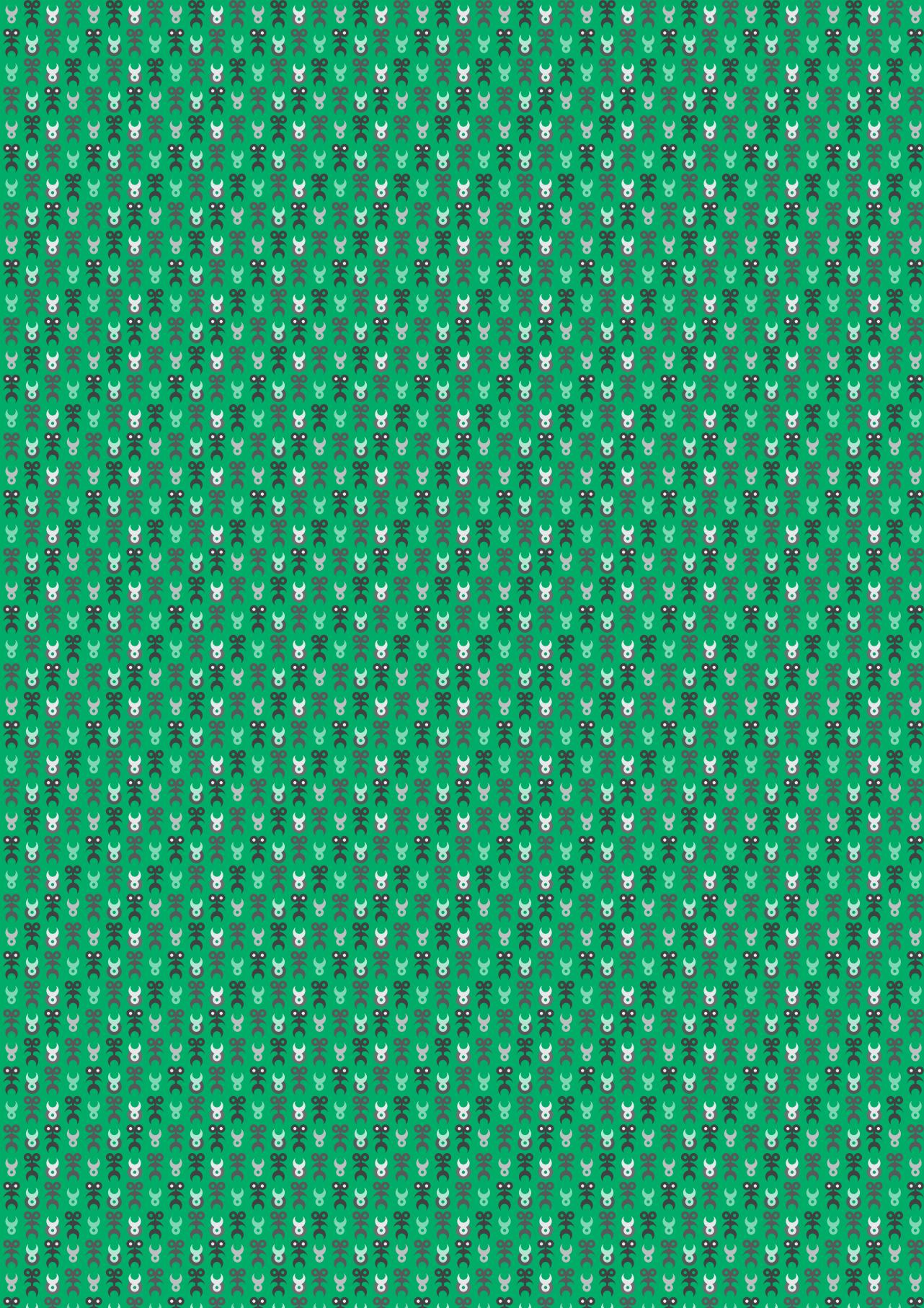


# **Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina**

JENNIFER CHAN DE AVILA

SABINA GARCÍA PETER

MARTHA ZAPATA GALINDO



# Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina

JENNIFER CHAN DE AVILA\*

Instituto de Estudios Latinoamericanos, Freie Universität Berlin

SABINA GARCÍA PETER\*\*

Instituto de Estudios Latinoamericanos, Freie Universität Berlin

MARTHA ZAPATA GALINDO\*\*\*

Instituto de Estudios Latinoamericanos, Freie Universität Berlin

## Resumen

Las políticas y programas para la inclusión en la educación superior en América Latina han mostrado resultados positivos, pero también han generado nuevas dimensiones de exclusión, al no asumir el carácter multidimensional de ésta. En respuesta a esto surge el proyecto de investigación e implementación: “Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina” (MISEAL), el cual es financiado por la Unión Europea con cerca de dos millones y medio de euros, en el marco del programa ALFA III, con la participación de universidades latinoamericanas y europeas. Posicionado desde el paradigma de la interseccionalidad y utilizando una metodología multidimensional, el proyecto MISEAL busca contribuir a mejorar las estrategias y mecanismos de acceso, así como las condiciones de permanencia y movilidad de las personas pertenecientes a grupos poco favorecidos o vulnerables de doce instituciones de educación superior (IES) de América Latina.

**Palabras clave:** inclusión social, equidad, desigualdades, interseccionalidad, instituciones de educación superior

---

\*Licenciada en Letras Hispanoamericanas, Universidad de Guadalajara, Máster Interdisciplinario en Estudios Latinoamericanos, Freie Universität Berlin, candidata a doctora en Ciencias Políticas, Freie Universität Berlin. Correo electrónico: jehnchan@gmail.com

\*\*Socióloga, Pontificia Universidad Católica de Chile, Máster Interdisciplinario en Estudios Latinoamericanos, Freie Universität Berlin, candidata a doctora en Sociología, Freie Universität Berlin. Correo electrónico: sabinagarcia@gmail.com

\*\*\*Profesora asistente e investigadora desde 2004 en el área de Estudios de Género y de Ciencias Sociales en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin. Coordinadora general del proyecto MISEAL. Correo electrónico: mizg@zedat.fu-berlin.de

Dirección postal de las autoras: Rüdesheimer Str. 54-56, 14197, Berlín, Alemania.

El artículo se circunscribe en el proyecto MISEAL que se enmarca dentro del Programa Alfa III, iniciativa de la Unión Europa. Para más información ver: [www.miseal.org](http://www.miseal.org)

## Social inclusion and equity in Higher Education Institutions of Latin America

### Abstract

*The initiatives for inclusion in higher education in Latin America have shown positive results but have at the same time created new dimensions of exclusion by not recognizing its multidimensional condition.*

*As an answer to this comes the project for research and implementation “Measures for Social Inclusion and Equity in Higher Education Institutions of Latin America” (MISEAL), financed with close to 2 and a half million euro by the European Union in the context of the ALFA III Program and with the participation of Latin American and European Universities.*

*Positioned in the paradigm of intersectionality and with the use of a multidimensional methodology, the MISEAL project will contribute to improve the strategies and mechanisms of access, as well as the conditions for permanency and mobility of underprivileged and/or vulnerable segments of the population of 12 HEIs in Latin America.*

**Key words:** social inclusion, equity, inequalities, intersectionality, higher education institutions

---

### Diagnóstico regional sobre políticas y programas de inclusión en Instituciones de Educación Superior

En América Latina, la incorporación de políticas y programas que están a favor de la inclusión social y equidad, han planteado retos similares a los observados en otras áreas del desarrollo. Al ser una región caracterizada por procesos históricos de colonización y fragmentación, América Latina aún conserva profundas desigualdades sociales (Rodríguez y Mallo, 2012; Mato, 2008).

En el caso de las IES de América Latina, todas las desigualdades que se presentan en sus diversas poblaciones están interrelacionadas entre ellas. Es por esto que cuando el sistema educativo se propone incorporar a los individuos más vulnerables, las políticas y programas de inclusión social promovieron la ampliación de la cobertura en esta área. El resultado ha sido, como lo observa Fuentes Vázquez (2006), que la inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación. Las políticas de inclusión en la educación que se enfrentan a la problemática de incluir grupos vulnerables o poco favorecidos –atendiendo a su subordinación a la raza, al origen étnico o a otras desigualdades–, al mismo tiempo que no

cuestionan las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores sociales, no contribuyen a la potenciación de las capacidades de todos y todas para el desarrollo de una vida más justa, porque a menudo generan nuevos tipos de exclusión a través de sus acciones.

Aunque los discursos sobre la ciudadanía en América Latina exaltan el reconocimiento de las diferencias, el multiculturalismo y la diversidad, éstos se quedan a menudo en definiciones universales y abstractas, por lo que las políticas y programas de inclusión dentro de la educación no tienen los efectos esperados en la formación de mujeres y hombres, considerando las múltiples diferencias que los constituyen.

La experiencia nos muestra que es posible encontrar evidencia sobre programas y políticas de acceso que han ido más allá de definiciones abstractas, mostrando resultados positivos entre colectivos usualmente excluidos como las mujeres, los afrodescendientes y los indígenas. Estos grupos presentan actualmente mejores indicadores de acceso a la educación superior, apoyados por políticas de acción afirmativa, medidas contra la discriminación, y también por políticas sectoriales y programas de transferencias condicionadas u otros para el desarrollo económico o empoderamiento de sus contextos familiares.

Actualmente, en América Latina existen al menos cinco tipos de políticas o programas de acción afirmativa en educación superior, a saber: a. acciones de formación superior para el profesorado indígena; b. sistemas de admisión preferente en universidades tradicionales a través de cuotas, como ocurre en Brasil y la reserva de plazas o la exoneración del examen de ingreso utilizada en Perú; c. programas de becas y/o apoyo académico para alumnos indígenas o minorías étnicas previamente matriculados, por ejemplo: PRONABES en México); d. universidades por y para indígenas, las que encontramos en Bolivia, Guatemala, México, Nicaragua; y e. la puesta en marcha de formaciones especializadas, como sucede en Colombia (Didou Apetit, 2006).

De estas y otras iniciativas ha dado cuenta el “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina” del Instituto Internacional de la UNESCO, para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), que se ha dedicado a producir información y análisis sobre experiencias de IES de América Latina, dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria en comunidades de pueblos

indígenas y afrodescendientes. El proyecto ha logrado identificar la existencia de aproximadamente cincuenta experiencias de este tipo en once países de la región; la mayoría de ellas experiencias exitosas (Mato, 2008). Entre ellas se puede mencionar el Programa Caminos para la Educación Superior (*Pathways to Higher Education*) un programa de la Fundación Ford para promover la inclusión de grupos sociales excluidos en educación superior, que con adaptaciones a entornos nacionales y locales, es desarrollado con la participación de 125 instituciones de Asia, África y América Latina. En la región fue dirigido hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes, e implementó programas en Brasil, Chile, México y Perú.

En Brasil, por ejemplo, desde el Programa *Políticas da Cor na Educação Brasileira* (*Políticas de Color en la Educación Brasilera*), desarrollado por el Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, con el apoyo de la Fundación Ford, se han llevado a cabo diversas acciones destinadas a promover la necesidad y pertinencia de las políticas de acción afirmativa en las universidades brasileñas (Gentili, 2006). Entre las diversas medidas adoptadas se destaca el sistema de cupos, que consiste en la reserva de un porcentaje de vacantes para favorecer el ingreso a las universidades públicas de personas pertenecientes a ciertos grupos raciales o étnicos (Chiroleu, 2009).

Así, mientras en Brasil las organizaciones afrodescendientes parecen haber presionado más a las universidades públicas para que desarrollen programas de inclusión, otros programas, como las universidades indígenas, han tenido mayor desarrollo en México y Bolivia. Otro ejemplo dentro de esta línea es el Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (sigla IFP en inglés), el cual se planteó como una oferta diferenciadora de becas de postgrado, cuyo propósito fue favorecer una mayor y mejor integración de personas talentosas provenientes de grupos afectados por algún tipo de discriminación, y de esta forma, romper con el círculo vicioso de la exclusión y la desigualdad con el fin de avanzar en pro de una mejor educación, consolidando así sociedades más justas e integradas (San Martín, 2012).

No obstante el reconocimiento de las demandas y necesidades específicas de las poblaciones especiales –en función de la diversidad étnica y cultural o por otras razones como la ubicación territorial, la discapacidad y las capacidades excepcionales– también han generado nuevas dimensiones de exclusión, en especial porque estas políticas y programas de inclusión social no asumen el carácter multidimensional de la exclusión.

En este sentido, no basta con determinar a los beneficiarios de las políticas y programas de inclusión o acción afirmativa con base a su identidad de género, racial o étnica; hay que preguntarse de qué afrodescendientes, de qué indígenas y de qué mujeres y hombres se trata. Por eso es necesario medir los avances realizados en materia de inclusión en la educación de grupos específicos (mujeres, afrodescendientes, indígenas), pero en relación a otras variables con el fin de determinar si los programas están creando mayores disparidades entre los distintos sectores de la sociedad, y contribuir, ya sea para rediseñar el programa o para generar intervenciones complementarias.

Las diversas estrategias para la inclusión social y equidad que fueron desarrolladas en los últimos años a nivel local y regional con el apoyo de acciones y políticas públicas, han dado lugar a cambios sustanciales en la matrícula universitaria y en la composición de sus diversas poblaciones. A pesar de los esfuerzos realizados, para combatir las desigualdades sociales, las acciones y políticas de inclusión social y equidad en América Latina se enfrentan aún a una serie de problemas que se resumen en cuatro áreas principales:

- a) No se cuenta con datos suficientes en torno a cada una de las variables o marcadores de diferencia que permitan realizar un diagnóstico preciso de las condiciones de exclusión, discriminación e inequidad en las IES. Las bases de datos existentes son muy heterogéneas por lo que se dificultan los análisis comparativos en la región;
- b) No existen indicadores interseccionales que presenten el panorama de exclusión combinando diversos marcadores de diferencia y aporten una visión más precisa y detallada de los procesos de exclusión social;
- c) Hay una carencia de expertos y expertas que puedan desarrollar, planear, implementar y evaluar medidas de inclusión social y equidad con un enfoque interseccional en las instituciones de educación, que hacen necesaria una intervención más diferenciada para enfrentar estos problemas (Gazzola y Didriksson, 2008);
- d) No existen estrategias comunes para estandarizar los levantamientos de datos y el uso de indicadores interseccionales, como tampoco para formar expertos en inclusión social y equidad a un nivel de posgrado.

Sabemos que los procesos de inclusión social y equidad elevan el nivel de formación profesional, impactan positivamente a los entornos sociales de los integrantes de las comunidades universitarias, fomentan procesos de

cohesión social y generan nuevos potenciales para el desarrollo socio-económico (Blanco, et. al., 2007). Por lo tanto, es imperante que los ministerios de educación, las asociaciones de universidades, los sistemas nacionales de ciencia y tecnología, y todas las instituciones públicas y privadas relacionadas con la educación reciban el apoyo técnico y metodológico, que necesitan para desarrollar políticas públicas de inclusión social que sean viables. Las IES son espacios importantes dentro de los que se realizan investigaciones innovadoras, se generan conocimientos nuevos y se forma a los futuros profesionales que contribuirán al desarrollo de sus países. Por esta razón, es importante que estas instituciones apoyen el desarrollo de estrategias, métodos y técnicas para mejorar el acceso de los grupos menos favorecidos y vulnerables de la sociedad a este espacio.

La implementación de medidas de inclusión social y equidad requieren de un esfuerzo amplio y continuo a largo plazo. Es necesario realizar un trabajo sistemático dentro de las organizaciones en las que se quiere introducir medidas de inclusión social y equidad, para poder lograr un cambio estructural permanente. El fortalecimiento de la inclusión social y la equidad tiene que estar reglamentado y legitimado por un marco jurídico, que especifique las medidas legales bajo las cuales se puede reclamar desde la sociedad civil. Al mismo tiempo que se abran espacios para la configuración de programas orientados a lograr la igualdad de oportunidades, para los grupos poco favorecidos y más vulnerables.

---

### El proyecto MISEAL

En respuesta a esta problemática es que en el año 2012 inicia sus actividades el proyecto: “Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina” (MISEAL), proyecto de investigación e implementación financiado con cerca de dos millones y medio de euros por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. Este es un programa de cooperación entre instituciones de educación superior de la Unión Europea y América Latina cuyo objetivo es promover la educación superior en América Latina para contribuir al desarrollo económico y social de la región. MISEAL está liderado por la Freie Universität Berlin (Alemania) y por la Universidade Estadual de Campinas (Brasil) y cuenta con catorce socios de diversas universidades, los cuales once son de América Latina y tres de Europa<sup>1</sup>.

## Objetivos y metas del proyecto

El proyecto MISEAL tiene como objetivo contribuir, durante tres años, a mejorar las estrategias y mecanismos de acceso, así como las condiciones de permanencia y movilidad de las personas pertenecientes a grupos poco favorecidos o vulnerables de doce IES de América Latina. Específicamente cuenta con cinco objetivos generales:

- a. Desarrollar medidas para cambiar o mejorar los mecanismos de inclusión social y equidad en las IES poniendo énfasis en la interseccionalidad de diversos marcadores de diferencia como: sexo, diversidad sexual, etnia/raza, nivel socioeconómico, edad y discapacidad;
- b. Incidir en la capacitación del personal universitario;
- c. Incidir en la formación de especialistas en inclusión social y equidad;
- d. Ampliar los lazos entre las IES y otros actores de la sociedad civil y establecer una red de universidades europeas y latinoamericanas para intercambiar experiencias y aprovechar procesos de sinergia y;
- e. Armonizar y transnacionalizar las medidas propuestas del proyecto, verificándolas para hacer ajustes y garantizar su aplicabilidad a distintos contextos locales.

## Grupos destinatarios

El proyecto está dirigido a tres grupos destinatarios:

- a. Personal académico, administrativo y de gestión de las doce Instituciones de Educación Superior de América Latina que participan del proyecto.
- b. Estudiantes de los siguientes países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Uruguay, matriculados en una de las instituciones de educación superior,

---

<sup>1</sup> Las universidades participantes son: Universidad de Buenos Aires, Argentina; Universidade Estadual de Campinas, Brasil; Universidad Nacional de Colombia; Universidad Nacional, Costa Rica; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador; Universidad de El Salvador; Universitat Autònoma de Barcelona, España; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala; University of Hull, Reino Unido; Universitet Lòdzki, Polonia; Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Centroamericana , Nicaragua; Pontifícia Universidad Católica del Perú, Perú y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Proyecto Uruguay.

que participan en esta acción y que posean un título que les permita acceder y permanecer dentro de la educación superior.

- c. Nacionales de los mismo países, a quienes se les dificulte el acceso a la educación superior por estar en una situación especialmente vulnerable, por motivos sociales, políticos, económicos o debido a su sexo, su pertenencia racial o étnica o a discapacidades físicas. Por ejemplo: minorías étnicas o raciales, personas económicamente desfavorecidas, discapacitados físicos, personas discriminadas por su sexo o preferencia sexual.

### Líneas de acción

Las acciones a ser realizadas dentro del proyecto MISEAL han sido divididas en seis paquetes de actividades:

- a. Coordinación técnica y financiera: Para lograr mejores resultados se ha diseñado una estructura de management, que incluye responsabilidades claras, procesos de comunicación transparentes y distribución del trabajo eficiente<sup>2</sup>.
- b. Inclusión social y equidad en las IES de América Latina: Este paquete de actividades incluye el levantamiento de datos, la construcción de indicadores, la elaboración de guías para talleres; la realización de un análisis de normas y reglamentos de ingreso así como la creación de un espacio transnacional para dar seguimiento a las acciones de inclusión social y equidad en las IES<sup>3</sup>.
- c. Programa de posgrado para especialistas en inclusión social y equidad (proyecto piloto): la culminación exitosa de este paquete infiere la realización de gestiones institucionales con las autoridades de las IES; la generación de acuerdos regionales para la implementación de un programa a nivel transnacional; la definición de lineamientos de enseñanza e investigación para los módulos del programa y la implementación del proyecto piloto<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> A cargo de la Universidade Estadual de Campinas, Brasil (coordinación técnica) y la Freie Universität, Alemania (coordinación financiera).

<sup>3</sup> A cargo de la Universitat Autònoma de Barcelona (coordinación), España, y la University of Hull, Reino Unido.

<sup>4</sup> La coordinación está a cargo de la Universidad de Buenos Aires, Argentina; la planificación y realización está a cargo de la misma universidad en conjunto con Universidades Estadual de Campinas, Brasil; FLACSO Guatemala; Universytet Łódzki, Polonia; Pontificia Universidad Católica del Perú; Freie Universität Berlin, Alemania.

Los otros tres paquetes de actividades son:

- d. Transnacionalización de los resultados<sup>5</sup>
- e. Evaluación y monitoreo<sup>6</sup>
- f. Difusión y vinculación del Proyecto<sup>7</sup>

Las actividades anteriormente mencionadas están relacionadas con la verificación y el ajuste de la aplicabilidad transnacional de todas las propuestas de esta acción, con el monitoreo y evaluación periódica de los avances y logros de la acción, con la creación de instrumentos para la difusión de sus metas, con la vinculación con otros actores, con la sostenibilidad de la acción y la visibilidad del proyecto. Estas medidas han sido agrupadas en distintos paquetes de acción para elevar su eficacia y estarán a cargo de los socios que tienen experiencia en cada uno de los campos de acción. Su participación en la planeación y realización de las actividades específicas de cada paquete se deriva de sus experiencias, intereses y prioridades para generar procesos de sinergia y transferir conocimientos y capacidades de un país a otro.

### **Marco teórico**

Al posicionarse dentro de la teoría feminista que discute el paradigma de la interseccionalidad, MISEAL ha asumido el reto que significa desarrollar un modelo teórico-metodológico para generar medidas de inclusión social y equidad justas. Tal modelo tiene que fundamentar de qué forma se entiende la relación entre diferentes marcadores de diferencia a nivel teórico, y cómo se puede operacionalizar a través del concepto de interseccionalidad la relación entre dichos marcadores.

Las raíces del paradigma de interseccionalidad se encuentran no sólo en el movimiento de mujeres negras de los años 60 y 70, sino además, en el movimiento de mujeres chicano y las teorizaciones que hicieron sobre sus luchas políticas (Roth, 2004). Al estar en la intersección de diferentes tipos de opresión estos movimientos produjeron una teoría que partía de las

<sup>5</sup> La coordinación está a cargo de FLACSO Ecuador; la planificación y realización está a cargo de la Freie Universität Berlin, Alemania; FLACSO Chile, FLACSO Ecuador; Universidad del Salvador; FLACSO Uruguay.

<sup>6</sup> A cargo de la Universitat Autònoma de Barcelona (coordinación), España, y la University of Hull, Reino Unido.

<sup>7</sup> A cargo de la Universidade Estadual de Campinas, Brasil y la Freie Universität Berlin, Alemania. Se cuenta además con el apoyo de las restantes IES en la planificación y realización de esta actividad.

contradicciones a las que se enfrentaban (Moya, 2001). Mientras que el feminismo negro insistía en reflexionar acerca de las opresiones que estaban entrelazadas, las mujeres chicanas analizaban su situación no sólo como resultado del género, sino también de las dinámicas étnico-raciales, nacionales, lingüísticas y de clase. Más adelante el Combahee River Collective y algunas feministas chicanas introdujeron críticas radicales al heterosexismo y la homofobia (Roth, 2004). En los años 80 y los 90 estas teorías sobre la intersección de diferentes tipos de opresiones pasaron a formar parte de la academia, en donde se profundizó la reflexión sobre el paradigma cuando Kimberle Crenshaw introdujo en 1989 la categoría de interseccionalidad.

La interseccionalidad como una categoría central de análisis se refiere entonces a las relaciones entre las múltiples dimensiones y modalidades de las relaciones sociales y las construcciones de subjetividad. Entre las posiciones más destacadas dentro del debate sobre el concepto de interseccionalidad se encuentran las de Nira Yuval-Davis, Cynthia Anderson y Leslie McCall. Estas autoras hacen referencia a los problemas metodológicos de la interseccionalidad y ofrecen reflexiones y modelos para desarrollar una nueva posición epistémica desde la cual se pueda pensar la inclusión social y las desigualdades.

La cuestión que está al centro de la contribución de Yuval-Davis nos remite a la forma en que la interseccionalidad puede ser interpretada a nivel teórico-metodológico. Ella se pregunta si hay que considerar a la interseccionalidad de las divisiones sociales de una forma aditiva o como un proceso constitutivo. Con esto nos remite a la necesidad de separar o entrelazar distintos niveles analíticos que conforman a la interseccionalidad. Yuval-Davis recomienda que hay que examinar cuidadosamente y de una forma separada, a los diferentes niveles analíticos en los que las divisiones sociales operan: el institucional, el intersubjetivo, el representacional y el identitario. Sólo a través de una análisis contextual se puede hacer una revisión interseccional de políticas públicas y de los sistemas de implementación de acciones para partiendo de allí hacer propuestas nuevas (Yuval-Davis, 2006).

Cynthia Anderson desarrolla un marco teórico que le permite explicar la producción y reproducción de la desigualdad en términos de procesos, que son socialmente construidos y reconstruidos de diversas formas, y que son elementos constitutivos de una diversidad de relaciones sociales, proponiendo la incorporación de la perspectiva de la igualdad en general, en lugar de sólo

hablar de desigualdades de género. Según ella, partiendo desde una teoría de procesos se puede asumir al género, la raza y la clase como relaciones sociales que tienen que ser incorporadas como dimensiones inseparables de la investigación, evitando con esto realizar estudios basados en sólo uno de los ejes de la estratificación social que por si solos, son incompletos: “La problemática de la desigualdad se basa en un entrelazamiento de procesos que varían en el tiempo y en el espacio” (Anderson, 1996, p.742).

Leslie McCall se dedica a estudiar los problemas referentes a la aplicación de la interseccionalidad, su intención es delinejar un gama amplia de aproximaciones metodológicas al estudio de relaciones sociales complejas y múltiples que se intersectan. Le interesa estudiar la complejidad, lo que se puede lograr y lo que se tiene que sacrificar a través de ello. McCall parte de la complejidad intercategorial que existe dentro de las relaciones de desigualdad entre los grupos sociales existentes y coloca al centro del análisis dichas relaciones. A través de esto, pretende dar énfasis al carácter relacional del análisis y busca explicar la forma en que estas relaciones de desigualdad entre grupos varían con el tiempo y la diversidad de contextos. Su aproximación “se centra en la complejidad de las relaciones entre múltiples grupos sociales y toma en consideración las dimensiones de las categorías analíticas entre si, al interior de las mismas” (McCall, 2005, p. 1786).

La incorporación del género como categoría analítica en un análisis de este tipo asume que se comparan una serie de grupos sociales sistemáticamente entre sí. Lo que aquí interesa no es la intersección entre raza, clase y género en un solo grupo social, sino más bien la relación entre los grupos sociales definida por el conjunto de los grupos que constituyen a cada una de las categorías. En este sentido, “lo que a primera vista aparece como un proceso reduccionista, que reduce el análisis a una o dos relaciones entre-grupos, al final se revela como un proceso holístico que junta a todas las partes del análisis” (McCall, 2005, p. 1787).

La conclusión más importante del trabajo de McCall es que una sola dimensión de la desigualdad, cualquiera que sea, no puede describir adecuadamente la estructura de las múltiples intersecciones y de las dimensiones conflictivas de la desigualdad. Por eso es que hay que cuestionar el valor de las categorías de análisis tradicionales, género, clase y raza-etnicidad para generar indicadores estándares que midan las desigualdades de las sociedades actuales. Este es el reto mayor al que se enfrenta el proyecto MISEAL.

## Metodología

Los objetivos a que hace referencia un proyecto de inclusión social y equidad como MISEAL exigen el uso de una metodología multidimensional. Las diferentes actividades de este proyecto demandan la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos, así como herramientas para combinar distintas aproximaciones metódicas.

Para el análisis, la formulación y ejecución de MISEAL, se utilizó en primer lugar el enfoque del marco lógico: método de planificación por objetivos que permite construir la estructura, la sistematización y la lógica interna del proyecto. Este enfoque está dividido en cuatro fases: identificación, diseño, ejecución y seguimiento, seguidas finalmente por la evaluación. Como se trata de un método participativo ofrece una serie de herramientas para discutir, analizar y precisar los criterios, las definiciones, los alcances y las limitaciones de las diferentes propuestas para conformar las actividades del proyecto, así como visualizar los consensos entre todos los participantes de la acción.

En segundo lugar, se incluye la estadística general desagregada por diferentes variables: sexo, etnia/raza, nivel socio-económico, diversidad sexual, generación y discapacidad. Este método permite generar información precisa y relevante acerca de la situación en torno a la in/exclusión social y la equidad en las IES. Esta información ha sido utilizada en la fase preparatoria del proyecto, para construir indicadores interseccionales que servirán a su vez para señalar los cambios en términos de relaciones sociales a lo largo del tiempo, y ayudarán a medir si la inclusión social y la equidad están siendo alcanzadas a través de acciones específicas. También se recurre a distintas aproximaciones para la creación de indicadores interseccionales, y a los métodos para hacer cartografías sociales que van más allá de los diagnósticos cuantitativos incluyendo elementos cualitativos.

En tercer lugar se utilizarán métodos para analizar el impacto de medidas específicas sobre diferentes grupos-meta y grupos de personas poco favorecidas y vulnerables. De esta manera se podrá identificar si una decisión, una nueva legislación o acción de un programa tiene consecuencias negativas para la inclusión social y la equidad sobre los distintos grupos. Esto puede ayudar a evitar que se produzcan situaciones de desigualdad, como consecuencia de la implementación de decisiones políticas o medidas administrativas y técnicas.

## Resultados esperados

Gracias a las actividades que se llevarán a cabo para alcanzar los distintos objetivos de MISEAL se espera contribuir a resolver problemas a diferentes niveles y atendiendo a distintos grupos de objetivos.

Durante la ejecución de MISEAL se espera lograr homogeneizar fuentes de datos, hacer comparables mecanismos existentes y crear las condiciones de posibilidad para generar modelos de capacitación y programas de formación a nivel postgrado. Una vez terminada la ejecución del proyecto se espera contar con acuerdos inter-institucionales, para generar fuentes de datos e indicadores estandarizados, para realizar modelos de capacitación y para dar reconocimiento a nivel regional a un programa de posgrado en las IES, que participan en este proyecto a través de una serie de acuerdos y convenios, que establecen equivalencias transnacionales y se comprometen a integrarlas en las respectivas instituciones.

Se planea la elaboración de un informe sobre las condiciones de equidad de género, raza/etnia, nivel socioeconómico y discapacidad, entre otros, en las IES, haciendo visible una problemática que demanda solución inmediata si se quiere fomentar el desarrollo sustentable a través de la generación de recursos humanos calificados. A través de la estandarización y difusión de la información se espera combatir la unilateralidad de los indicadores que se utilizan como base para diseñar medidas de inclusión social, logrando producir diagnósticos precisos de la situación de exclusión, que permita la colocación óptima de recursos e impida generar nuevos tipos de exclusión, como a veces ocurre en la implementación de políticas antirracistas o de mecanismos de inclusión para minorías étnicas dentro de las IES, que algunas veces tienden a discriminar a las mujeres. Los departamentos de estadística de las IES se beneficiarán al contar con informaciones estandarizadas sobre exclusión social y al incluir nuevos indicadores interseccionales que les permitan hacer diagnósticos adecuados que servirán de base al personal administrativo para generar soluciones a los problemas de acceso a las IES.

A través de las medidas de sensibilización y capacitación de la acción se podrá mejorar el potencial de acción y decisión del personal administrativo y de gestión, y se hará una contribución al desarrollo de programas comunes para la formación de expertos en inclusión social y equidad. La acción preve la creación de mecanismos para transferir conocimientos y capacidades entre los países para analizar los factores que intervienen en los procesos de exclusión en las IES generando, a corto y largo plazo, soluciones que beneficien a los grupos poco favorecidos y más vulnerables de cada país.

Las doce IES de América Latina que participan en esta acción se verán también beneficiadas a largo plazo a través de la cooperación regional, que facilitará procesos de armonización y equivalencias, la circulación de conocimientos y experiencias, así como la movilidad de estudiantes y científicos entre instituciones de Europa y América Latina.

La propuesta final de medidas a nivel regional para impulsar la inclusión social y la equidad hará un aporte sustancial a la reforma y modernización de las IES latinoamericanas, que participan en MISEAL. Asimismo, el proyecto piloto del programa de postgrado contribuirá a generar una convergencia curricular y prácticas comunes para la evaluación de la calidad, la acreditación y los créditos académicos dentro de la región. La evaluación de la calidad y la acreditación de tal programa generará un modelo ejemplar (buenas prácticas), para la implementación de otros posgrados transnacionales en la región. La creación de una red de intercambio y asesoría entre las universidades europeas y latinoamericanas servirá para promover la cooperación y establecer relaciones sostenibles entre las IES de ambas regiones, así como formar una red de especialistas en inclusión social y equidad transregional.

---

### Conclusiones: Proceso de implementación y estado actual

El proyecto MISEAL se ha concentrado durante los primeros 18 meses de sus actividades en el estudio, recolección y sistematización de datos e indicadores sobre inclusión social y equidad. Paralelo a esto, se reunieron informaciones sobre programas de postgrado a nivel local en las instituciones, que participan en el proyecto y se inició la preparación de una estrategia de análisis de mecanismos de acceso a las IES.

Por otra parte, se llevó a cabo un debate conceptual en torno a la categoría de Interseccionalidad en el marco de un Congreso Internacional celebrado en Berlín, Alemania en noviembre del 2012. Entre los temas que se discutieron se encuentran: el concepto de Interseccionalidad; saberes universitarios, trayectos institucionales y equidad; etnicidad, violencia y equidad; universidad, demandas sociales y equidad; la construcción de indicadores interseccionales y, ventajas y desventajas del paradigma de Interseccionalidad para las ciencias sociales y las políticas de inclusión social.

Se sentaron, asimismo, las bases para desarrollar un modelo de Observatorio de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior de América Latina, y se desarrollaron los primeros modelos de guías para sensibilizar y capacitar desde una perspectiva Interseccional. En relación al Observatorio, las actividades se han centrado hasta ahora en la preparación del lanzamiento del mismo, para lo cual la atención se ha concentrado en dos ámbitos: la elaboración de un diseño de estructura, funcionamiento y construcción del observatorio, y actividades de gestión para la sustentabilidad del mismo<sup>8</sup>. En lo que respecta a las guías para sensibilizar y capacitar, se cuenta ya con un primer borrador de una guía para facilitadores, que será publicada a fines del 2013. El objetivo central de esta guía es introducir a los participantes a una mirada Interseccional, discutiendo la forma en que se interconectan diferentes categorías y procesos sociales en la diferenciación social. La guía está estructurada siguiendo dos ejes: por un lado, las unidades de trabajo discuten seis variables: género, condición económica, etnia-raza, discapacidad, diversidad sexual y diversidad etaria; por el otro lado, se trabaja partiendo de experiencias cotidianas y después se discuten los conceptos básicos y la forma de pensarlos desde la interseccionalidad. Al final de la unidad, se habla de los fundamentos normativos internacionales y se presentan ejemplos de buenas prácticas en inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior.

Entre los resultados más importantes con los que se cuenta cabe mencionar, específicamente, los siguientes: un análisis del estado de los datos e indicadores que existen en las IES para medir el acceso, la permanencia y la movilidad de las poblaciones estudiantiles, académicas y administrativas de las IES y un panorama de las distintas políticas y programas que manejan las IES socias para favorecer el acceso, permanencia y movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo. Todos estos resultados se han sistematizado en forma de informes que cada institución asociada ha desarrollado y que se encuentran disponibles a través del sitio web del proyecto<sup>9</sup>.

Los resultados de estos primeros estudios y análisis confirman el alto grado de heterogeneidad de las instituciones, así como de los indicadores que están vinculados a la medición de la inclusión social. Lo más grave dentro de este panorama es el hecho de que aún cuando la mayoría de las instituciones que participan en el proyecto MISEAL cuentan con políticas afirmativas

8 La información al respecto está disponible en el informe MISEAL: Estrategia para diseño de la estructura del observatorio (2011a).

9 Ver Informes del Proyecto MISEAL en: <http://www.miseal.org/index.php/documentacion/reportes>

para apoyar el acceso, permanencia y movilidad de personas vulnerables a la educación superior éstas no disponen de los datos necesarios para poder evaluar si tales políticas están teniendo un impacto positivo en el desarrollo de la inclusión social y la equidad, ya que no han integrado a sus bancos de datos algunas variables imprescindibles para poder medir tal impacto. En este sentido, aún cuando algunas instituciones realizan estudios específicos que aportan información relevante para evaluar el impacto de políticas concretas, la mayoría de las IES que participan en el proyecto MISEAL no han integrado aún una perspectiva interseccional en sus aproximaciones teórico-metodológicas. Nos enfrentamos, de esta forma, al hecho de que las informaciones que reúnen muchas instituciones no consideran algunas variables importantes que permitan no sólo evaluar los resultados de las políticas afirmativas, sino también de hacer un diagnóstico interseccional de la in/exclusión social y la equidad dentro de cada institución<sup>10</sup>.

Se ha avanzado además en el desarrollo de un modelo para operacionalizar la interseccionalidad siguiendo la propuesta de Leslie McCall (2001) en torno a las configuraciones de desigualdad y aplicándola a los datos referentes a inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior. Se parte analizando la heterogeneidad que existe entre las diferentes IES que participan en este proyecto y las formas en que enfrentan los problemas de in/exclusión social e in/equidad en la educación superior, para lo cual nos encontramos elaborando una propuesta para armonizar datos e indicadores, con el objetivo de captar la situación en que se encuentran personas pertenecientes a grupos vulnerables dentro de los diferentes poblaciones universitarias (estudiantil, académica y administrativa). Esto nos permitirá realizar estudios comparativos entre las doce IES de América Latina que participan en el proyecto. Todos estos resultados, así como los referentes al debate conceptual sobre interseccionalidad y a la generación de una posible herramienta para analizar configuraciones de desigualdad desde una perspectiva interseccional, serán divulgados a través del Observatorio de Inclusión Social y Equidad que será inaugurado a fines del 2013.

Por último, quisieramos mencionar el programa de doctorado interdisciplinario y transancional que estamos elaborando en este momento. En este marco se ha llevado a cabo una sistematización de las características de los doctorados existentes en las IES socias y la información acerca de

---

<sup>10</sup> Estos resultados podrán ser consultado en un informe sobre las heterogeneidades en inclusión social en las instituciones de educación superior que será difundido a partir de Octubre del 2013 en: [www.miseal.org/index.php/documentacion/reportes](http://www.miseal.org/index.php/documentacion/reportes)

las normativas vigentes; todo esto con el fin de contribuir a la implementación de un programa en conjunto a través de la elaboración de iniciativas que fortalezcan la cooperación y el intercambio de recursos y experiencias entre las universidades latinoamericanas<sup>11</sup>. El programa ofrecerá un perfil de estudio que permitirá a los doctorantes enfocarse en problemas de inclusión social y equidad desde una perspectiva de género interseccional. Dentro de sus líneas de investigación se ha pensado incluir las siguientes: Epistemologías, metodologías y nuevas pedagogías; Desigualdad, género, etnidad y exclusión social; Cuerpos, saberes y tecnologías; Procesos sociales y culturales: subjetividad, institucionalidad y políticas; y Representaciones sociales y culturales. Medios de comunicación y discursos. De las diecisésis socias del proyecto MISEAL, cinco de ellas<sup>12</sup> iniciarán el programa de postgrado como proyecto piloto a partir del invierno de 2014. 

---

## Referencias

- ANDERSON, C. D. (1996). Understanding the Inequality Problematic: From Scholarly Rhetoric to Theoretical Reconstruction. *Gender and Society*, 10 (6), pp. 729-746.
- BLANCO, R., ASTORGA, A., GUADALUPE, C., HEVIA, R., NIETO, M., ROBALINO, M., et. al. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- CHIROLEU, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana en Educación*, 48(5), pp.1-15. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>
- CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *The University Legal Forum*, pp. 139-167. Recuperado de: <http://legal-forum.uchicago.edu/sites/legalforum.uchicago.edu/files/uploads/Volume%201989.pdf>
- DIDOU APETIT, S. (2006). Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debates en círculos y estrategias emergentes. En: Díaz-Romero, P. (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en el Perú* (pp. 60-82). Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.
- FUENTES VÁZQUEZ, Y. L. (2006, abril). Género, equidad y ciudadanía: Análisis de las políticas educativas. *Revista Nomadas*, 24, pp. 22-35.
- GAZZOLA, A. L. Y DIDRIKSSON, A. (Eds.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: ISEALC-UNESCO.

---

<sup>11</sup> Ver informe MISEAL: Estructuras y Modalidades de los Postgrados (2011b).

<sup>12</sup> Las siguientes instituciones participarán en el lanzamiento del proyecto piloto: Universidad de Buenos Aires, Universidade Estadual de Campinas Freie Universität Berlin, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universytet Lodzki y FLACSO Guatemala.

- GENTILI, P. (2006). Exclusión y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileña: el desafío de las políticas de acción afirmativa. En: Díaz-Romero, P. (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile* (pp. 74-92). Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.
- MASSIAH, E. (2004). Discapacidad, inclusión, datos, educación, desarrollo urbano y transporte. En: Buvinic, M., Mazza, J., Pungiluppi, J. y Deutsch, R. (Eds.) *Inclusión Social y Desarrollo Económico en América Latina* (pp. 65-92). Colombia: Editorial Alfa y Omega.
- MATO, D. (2008). Diversidad cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. En: Mato, D. (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 21-79). Caracas: ISEALC-UNESCO.
- McCALL, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, Vol. 30 No. 3pp. 1771-1800.
- MISEAL. (2011a). *Estrategia para diseño de la estructura del observatorio*. Recuperado de [http://www.miseal.org/images/pdf/Transnacionales/1.2.1.1\\_Informe\\_estrategia\\_de\\_dise%C3%BAo\\_estructura\\_observatorio.pdf](http://www.miseal.org/images/pdf/Transnacionales/1.2.1.1_Informe_estrategia_de_dise%C3%BAo_estructura_observatorio.pdf)
- MISEAL. (2011b). *Estructuras y modalidades de los postgrados*. Recuperado de [http://www.miseal.org/images/pdf/Transnacionales/31.1.1\\_Reporte\\_levantamientos\\_de\\_datos\\_Posgrado.pdf](http://www.miseal.org/images/pdf/Transnacionales/31.1.1_Reporte_levantamientos_de_datos_Posgrado.pdf)
- MOYA, P. (2001). Chicana Feminism and Postmodernist Theory. *Signs*, 26 (2), pp. 441-483.
- RODRÍGUEZ, M. Y MALLO, T. (2012). Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina. *Serie Avances de Investigación*, 75. Madrid: CEALCI Fundación Carolina. Recuperado de: <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/avancesinvestigacion/Documents/AI75.pdf>
- ROTH, B. (2004). *Separate Roads to Feminism. Black, Chicana, and White Feminist Movements in America's Second Wave*. Cambridge, et al.: Cambridge University Press.
- SAN MARTÍN, C. (2012). El modelo del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford –IFP– en los contextos de Chile y Perú: primeros resultados de una década de intervención. *Revista ISEES*, 11, pp. 69-86. Recuperado de: <http://www.isees.org/file.aspx?id=7465>
- SANBORN, C. Y ARRIETA, A. (2011). *Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente*. Documento de discusión. Centro de Investigación Universidad del Pacífico. Recuperado de: [http://www.up.edu.pe/ciup/SiteAssets/Lists/JER\\_Jerarquia/EditForm/Universidad%20y%20acci%C3%B3n%20afirmativa2.pdf](http://www.up.edu.pe/ciup/SiteAssets/Lists/JER_Jerarquia/EditForm/Universidad%20y%20acci%C3%B3n%20afirmativa2.pdf)
- YUVAL-DAVIS, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), pp. 193-209.

**Fecha de recepción del artículo:**

7 de noviembre de 2012

**Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:**

29 de noviembre de 2012

**Fecha de aceptación del artículo:**

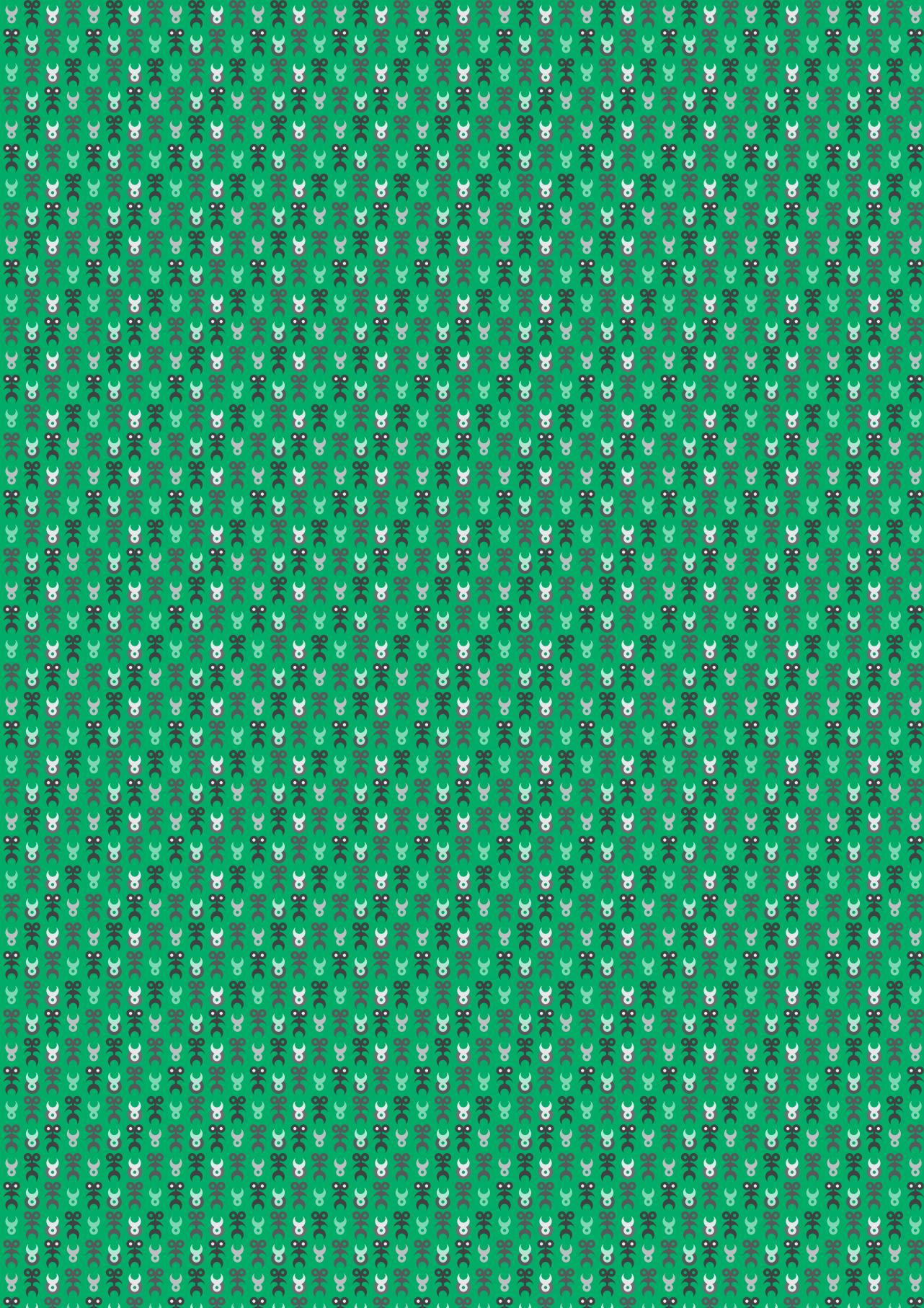
15 de febrero de 2013

# Misceláneo



# **Desafíos éticos y políticos de las y los estudiantes de postgrado: nosotros-as también somos parte de la crisis del sistema educacional chileno**

XIMENA CUADRA MONTOYA



# Desafíos éticos y políticos de las y los estudiantes de postgrado: nosotros-as también somos parte de la crisis del sistema educacional chileno

XIMENA CUADRA MONTOYA\*

Universidad de Quebec en Montreal

## Resumen

Este ensayo analiza la estrecha relación entre la ética y lo político en mi experiencia como becaria, estudiante y activista del movimiento por la educación pública. El trabajo se desarrolla en tres fases: en la primera daré cuenta de los principales aspectos del movimiento estudiantil, con el objetivo de situar las movilizaciones en el contexto sociopolítico chileno. En la segunda, describiré de manera vivencial cómo fui partícipe de un proceso colectivo de discusión y acción en torno a esta problemática. Mostraré, además, cómo se fue generando un espacio de aprendizaje significativo en el estudiantado chileno residente en el extranjero con el que me vinculé. Por último, daré cuenta de las reflexiones que han motivado el involucrarme con las demandas del movimiento estudiantil en Chile. Sostengo que como estudiantes e investigadores de postgrado somos parte de la crisis.

**Palabras clave:** movimiento estudiantil, educación superior, equidad, neoliberalismo

## Ethical and political rights of graduate students: we are also part of the Chilean educational system crisis

## Abstract

*This paper analyzes the relationship between ethics and politics in my experience as a fellowship holder, student and activist facing the student movement. This essay is divided into three parts. In the first part, I give an account of the main aspects of the student movement in order to situate the student demonstrations in Chile within a sociopolitical context. Then, I describe my experience as part of a collective process of discussion and action around this situation by showing what this learning space meant for the network of Chilean students abroad, in which I participated. Finally, I give an account of the*

\*Socióloga de la Universidad de Concepción y Master en Sociología de la Universidad de Barcelona. Fue becaria del Programa Internacional de la Fundación Ford 2010-2011. Actualmente es estudiante de la Maestría en Ciencias Políticas de la Universidad de Quebec en Montreal y becaria de CONICYT 2011-2013. También es parte del Observatorio Ciudadano en Chile. Dirección postal: 4325 rue Marquette app. 206 Montréal, Québec, Canada. Correo electrónico: xcudram@gmail.com

Una versión anterior de este trabajo fue presentado en el Seminario Internacional “Equidad y diversidad en la formación de postgrado: Experiencias, aportes y reflexiones desde el IFP en América Latina” CATIE, Costa Rica, 12-14 de noviembre de 2012. Agradezco los comentarios y el estimulante debate que ha acontecido en torno a la elaboración de este ensayo. En particular, mis reconocimientos a las contribuciones de Areli Escobar, Patricio Saavedra, Alonso Serradell, Paola González y Douglas Smith.

*reflections that motivated my involvement with the student movement in Chile and its demands. I argue that as graduate students and researchers we are part of the crisis.*

**Key words:** student movement, higher education, equity, neoliberalism

---

En el periodo 2010-2011 realicé una maestría en la ciudad de Barcelona, España. Estar fuera de Chile incorporó una nueva reflexión a mis intereses analíticos y militantes: que la globalización y la radicalización del capitalismo han estado acompañadas del activismo transnacional, esto es, de acciones colectivas de tipo político realizadas a escala internacional. De este modo, los movimientos sociales extienden sus ideas, redes y estrategias más allá de las fronteras nacionales y son incitados por el creciente intercambio de flujos de capital y de bienes que significa la globalización. Sus iniciativas son facilitadas por las nuevas tecnologías de comunicación y por las cambiantes estructuras de la política internacional que ofrecen nuevas oportunidades para la incidencia (Tarrow, 2010). En el transcurso de este proceso y por el hecho de ser una estudiante chilena en el extranjero, fui convirtiéndome en activista transnacional del movimiento por la educación que se desarrollaba en mi país, el levantamiento social más importante ocurrido durante postdictadura.

El objetivo de este ensayo es analizar la estrecha relación entre la ética y lo político frente a la crisis educacional chilena desde mi experiencia como becaria, estudiante y activista. Mostraré además cómo el ejercicio de implicación militante desarrollado en un colectivo de personas en Barcelona fue propicio para el enriquecimiento de nuestro análisis frente a la situación vivida en Chile. En la primera parte de este ensayo presentaré los principales aspectos del movimiento estudiantil de Chile; en la segunda, describiré de manera vivencial cómo fui partícipe de un proceso colectivo en torno a esta problemática y cómo esta experiencia se fue tornando un espacio significativo de aprendizaje. En tercer lugar, reflexionaré sobre los motivos que me llevaron a involucrarme y a promover las demandas del movimiento estudiantil en Chile.

---

### **El movimiento estudiantil chileno es el desborde de lo político**

Desde finalizada la dictadura en Chile, las movilizaciones estudiantiles no han dejado de estar presentes. El actual movimiento por la educación

pública debe entenderse como parte del ciclo de acción colectiva propia del movimiento estudiantil en la postdictadura, es decir, como parte de una fase de intensificación de los conflictos y la confrontación con el Estado, producto de las medidas que han decantado en la mercantilización de la educación. En términos de lo que plantea Sidney Tarrow (2004), “concebir las protestas como parte de un ciclo” incluye identificar la difusión de las acciones desde los sectores más movilizados a los menos movilizados, la aparición de nuevos marcos y repertorios, y una combinación de modos de organización y de secuencias de interacción (pp. 202-203). Por esta razón durante los años noventa, diversos episodios de acción colectiva se desarrollaron denunciando los impactos de la Ley Orgánica Constitucional (LOCE) elaborada en tiempos de dictadura, sobre el desfinanciamiento y el debilitamiento de la educación pública.

Sin embargo, entre los años 2006 y 2011 acontecieron las manifestaciones más importantes en la historia reciente del país., cuando miles de estudiantes secundarios salieron a las calles, en lo que se denominó la Revolución Pingüina (Álvarez, 2011; González, 2007; Garretón, 2007).

La movilización estudiantil se mostró capaz de poner en cuestión el paradigma político hasta ahora constituido por la democracia y su consolidación, ya que demandaban la derogación de la LOCE y la creación de un nuevo proyecto de país en educación (Vera, 2011). Este movimiento, que en sus inicios demandó un aumento de las becas estudiantiles y descuentos en el valor del transporte, terminó derrocando la LOCE. Sin embargo, a pesar de la fuerza de las movilizaciones, no hubo un cambio radical en el modelo educacional replanteado por las nuevas medidas gubernamentales. Las protestas del movimiento estudiantil del año 2006 provocaron un debate en el país asociado al sistema político y al modelo económico, lo que se constituye como “la raíz de las protestas posteriores” (Vera, 2012, pp. 291-292).

El otro año de gran importancia para los movimientos educacionales es el 2011, en donde se desencadenan nuevos eventos que cobran un carácter más nítido en términos de movilización y articulación, con tomas de locales, huelgas y marchas que se mantienen por más de seis meses y que movilizan a los diversos sectores estudiantiles. Las demandas por una educación pública, gratuita y de calidad para todos interpelan directamente al modelo económico político, que se consolidó en estos últimos treinta años en Chile (Garretón, 2012; Mayol, 2012). Esta movilización desborda todavía más que en el 2006 los márgenes de la política institucionalizada, lo que se observa

en las estrategias de acción del estudiantado, quienes han convocado a miles de personas a marchar por las calles y han recurrido a formas innovadoras de protesta que han obtenido una mayoritaria adhesión ciudadana, según indican distintas encuestas realizadas, tales como Barómetro de la Política, del Centro de estudios contemporáneos (Diciembre, 2011), la cual indica que el 89 % de la población apoya las demandas del movimiento estudiantil o como la Encuesta Evaluación y Gestión del Gobierno de la empresa Adimark (Septiembre, 2011), la que señala que un 79% de la población dice estar “de acuerdo” con estas reivindicaciones.

Además han logrado transformarse en un movimiento que tiene objetivos sociales que trascienden el plano educativo, pues plantean una crítica al sistema democrático que se ha consolidado en la post dictadura. La capacidad, para activar el conflicto político en la sociedad chilena actual, puede ser leída como un momento del retorno de lo político, siguiendo a Chantal Mouffe (1999), toda vez que el movimiento estudiantil logró nutrir el discurso político con nuevos contenidos de tipo antagónico al que hegemónicamente se ha establecido en la esfera pública. Principalmente, ha puesto en el debate público el lucro que subyace al actual negocio de la educación privada y subvencionada por el Estado, ha intervenido en el parlamento con una posición frente al financiamiento de la educación, defendiendo su carácter público y ha recuperado el discurso sobre el derecho a la educación. Pero además ha cuestionado al sistema electoral y la actual constitución política, siendo parte del llamado a conformar un movimiento por una asamblea constituyente.

A pesar de la fuerza de la movilización y su alta adhesión social, no han existido cambios estructurales a nivel de la política educacional ni del régimen político. No obstante, el movimiento persiste en sus demandas y sigue redefiniendo estrategias de acción colectiva, dando cuenta que el ciclo de protestas por la educación pública no ha terminado.

---

### **Experiencia vivida y el espacio compartido por la comunidad activista en el extranjero**

Al llegar a Barcelona el año 2010 encontré una red de estudiantes de postgrado de origen chileno, mapuche y de diversas otras nacionalidades del *Abya Yala* o continente americano. No era coincidencia que esas redes de convergencia política estuvieran cruzadas por becarios y ex becarios del Programa de Becas de la Fundación Ford (IFP), programa con un énfasis

en equidad en educación superior que venía apoyando la formación en postgrado de profesionales destacados y comprometidos con sus contextos sociales, incluyendo a indígenas, mujeres, discapacitados y diversos activistas sociales, como era mi caso. A esta red se sumaban otros estudiantes chilenos y de América Latina con quienes convergíamos en Barcelona en un sinnúmero de intereses académicos, sociales y políticos.

Uno de los primeros hitos de conexión de las luchas sociales en Chile fue el apoyo a los 34 mapuche en huelga de hambre durante el año 2010, que demandaban la abolición de la ley antiterrorista y el cese de la criminalización. Después, el año 2011, primero fueron las movilizaciones contra la aprobación del proyecto hidroeléctrico denominado HidroAysén, cuyo principal inversionista es la empresa Endesa-Enel, que pretende construirse en la Patagonia chilena. Luego vino una segunda huelga de hambre de cuatro presos políticos mapuche, la que se extendió por 80 días. Nuevamente se realizó una movilización que convocó a la ciudadanía chilena y mapuche.

El panorama de activación social en Chile empezaba en esas fechas a ocuparse también por el estudiantado, que en mayo comenzaron a bloquear universidades públicas y privadas, así como liceos (establecimientos de educación secundaria). En ese mismo instante acontecía en España el movimiento de los indignados o también llamado “15-M”, por 15 de mayo, el día en que una multitud de personas se reunió en la Puerta del Sol en Madrid, en repudio a las medidas de ajuste económico impulsadas por el gobierno. Esta manifestación, que tenía como referentes a las Revoluciones Árabes y a las movilizaciones en Islandia, se transformó en una ocupación que aconteció de manera simultánea, por casi dos meses, en las principales plazas públicas de este país como forma de protesta contra la crisis económica y sus responsables (Bran, 2012). En Barcelona, en un lapsus de dos semanas entre los meses de julio y agosto, dos concentraciones fueron convocadas en las afueras del consulado chileno. También hubo una convocatoria masiva, que incluso fue cubierta por medios catalanes y chilenos. Los niveles de represión que se vivían en este contexto en Chile eran uno de los hechos que más nos conmovían. No sólo pusimos en debate la crisis de la educación chilena, sino que además intercambiamos experiencias con otras organizaciones, cuestionando los procesos globales de mercantilización de la educación. Finalmente, en Barcelona se constituyó un grupo de coordinación compuesto por chilenos de diversos sectores (estudiantes, trabajadores, artistas), que realizó diversos eventos de apoyo, difusión y reflexión ante las demandas del movimiento estudiantil en Chile.

Ciertamente, ser estudiante becaria y mantenerse al margen de los acontecimientos vividos en Chile hubiera sido una contradicción. Nuestras acciones no estuvieron aisladas de los motivos que nos hacían parte de un proyecto de estudios e investigación y de este programa de becas. Los becarios y *Alumni* del IFP-Ford en Barcelona tejíamos una red específica de relaciones, lo que nos permitía configurar una comunidad humana de acogida y de referencia simbólico-política, un lugar común que me guió hacia nuevas posibilidades de aprendizaje. Estos van desde la adquisición de códigos culturales para comprender el contexto extranjero, al traspaso de redes temáticas y académicas, la contención emocional y afectiva, el debate y reflexión crítica desde nuestras identidades latinoamericanas e indígenas, hasta el desarrollo de las habilidades para un liderazgo organizativo-político en mi condición de migrante.

La serie de acciones descritas, así como muchas otras que acontecieron de modo anterior a mi llegada, permiten comprender las formas de articulación y las reflexiones que se desencadenaron a partir de nuestra participación en el movimiento por la educación pública en Chile. Considerando que los movimientos sociales son productores de conocimientos y generan mecanismos de aprendizaje que guían sus acciones (Choudry, 2011), este ensayo forma parte del reconocimiento de este proceso, toda vez que no nos movía sólo el apoyo a, sino que un sentido comprometido y militante: ésta es también nuestra causa. Nos convertimos en activistas transnacionales del movimiento, difundiendo en el exterior las falencias del modelo chileno, ya que como estudiantes e investigadores también hemos heredado esta crisis.

---

### El fondo de la movilización: también somos parte de la crisis

El por qué las y los estudiantes de postgrado en el extranjero nos implicamos en este movimiento y qué hay en la base de nuestra preocupación, debe ser comprendido a partir de nuestra propia posición: somos migrantes, hacemos investigación y hemos recurrido a un programa de becas. De otro lado, compartimos una evaluación crítica sobre los efectos del modelo neoliberal implementado en la educación chilena, a partir de nuestras propias experiencias como estudiantes, pero además como investigadores.

En relación a las experiencias vividas en Barcelona hubo una de las pancartas presentes en las manifestaciones que me estremeció, decía: “yo salí de mi país para poder estudiar”. Otra apuntaba a lo mismo: “soy una exiliada

del sistema educacional chileno". El mismo tipo de consigna era observable en las manifestaciones de apoyo que se hicieron en Argentina y México. Aparecía entonces un fenómeno que no había sido visible anteriormente: la crisis de la educación chilena ha motivado a una parte de las y los estudiantes e investigadores chilenos a partir del país, y por lo tanto, es una de las explicaciones –entre otras– de la migración contemporánea. El Catastro de Chilenos en el Exterior del año 2004, es el único instrumento disponible a la fecha para conocer la situación de los chilenos en el extranjero, registra que 12% de la población catastrada es estudiante. Sin duda, hoy somos más considerando el aumento de programas de becas de gobierno.

Otro elemento de la reflexión colectiva de quienes estábamos en Barcelona como estudiantes es un hecho asociado a la calidad de la educación de postgrado: si la Universidad es parte de la crisis, la formación de postgrado y el desarrollo de la investigación, la ciencia y la tecnología por cierto que también lo son. El nivel de acceso a recursos para la investigación es deficiente en nuestro país. Los fondos que el Estado chileno destina a la investigación han aumentado año a año (OCDE, 2009), pero al 2010 sólo llegan al 0,5% del PIB, cuando el promedio de los países de la OCDE alcanza el 2,4%, ubicando a Chile en el penúltimo lugar del ranking (Ministerio de Economía, 2012).

A la fecha existen pocos indicadores aplicados a la calidad de la educación de postgrado en Chile. De los 1082 programas de magíster existentes en el país, sólo el 18% está acreditado y de los 216 doctorados el 57% presenta esta condición (Altbir, 2012). Este sistema de acreditación no está fuera de las críticas de la misma comunidad educativa. En específico, se cuestiona el lucro que obtienen las universidades privadas que optan a la acreditación como medio para aumentar sus posibilidades de financiamiento y subvención estatal<sup>1</sup>.

Este último tema abre un tercer aspecto del debate que quiero plantear, el de la equidad y el acceso a la educación de postgrado, cuestión sobre la cual los

<sup>1</sup> Mayor información en los siguientes reportajes en línea del Centro de Investigaciones Periodísticas, CIPER, "Así opera el escandaloso sistema de acreditación de las universidades" <http://ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades/>. Visto el 09 de enero 2013. "Ex secretario de la CNA remece educación superior: Basso revela que MINEDUC supo sobre "situaciones de lucro" en dos universidades y acusa que Beyer guardó silencio" Reportaje publicado en: <http://ciperchile.cl/2012/08/25/basso-revela-que-mineduc-supó-sobre-%E2%80%9Csituaciones-de-lucro%E2%80%9D-en-dos-universidades-y-acusa-que-beyer-guardó-silencio/>. Visitado el 10 octubre 2012.

becarios y *Alumni* del IFP-Ford podemos dar amplio testimonio. En Chile, la política pública sobre ciencia y tecnología, gestionada por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología, CONICYT, es la entidad que se encarga de esta materia. Becas Chile, un programa del Ministerio de Educación creado el 2008, otorga una serie de becas para la formación de postgrado en Chile y en el extranjero. Pero esto no basta. El informe OCDE 2004 sobre la educación superior en Chile, evidencia que se requieren políticas de postgrado e investigación con una perspectiva de equidad, tanto desde el sentido público, es decir, que beneficien las investigaciones orientadas al sector público y no al empresarial, así como se establezcan medidas de acción afirmativa hacia grupos sub-representados.

Se espera en particular que estudiantes de bajos ingresos tengan igualdad de oportunidades respecto de aquellos que vienen de familias de los estratos más altos (OCDE, 2004). Algunos aspectos asociados a la equidad que sí se han considerado en el actual modelo de becas de postgrado son el pago de la colegiatura por aprendizaje de idioma extranjero, incentivos para las mujeres, reducción de las obligaciones de los becarios que regresan del extranjero y se emplean en regiones, por último la consideración del origen indígena (OCDE, 2011). Sin embargo, bajo el actual modelo de otorgación de becas ninguna de las dos recomendaciones del 2004 está siendo acogida. No se considera ni se conoce el perfil socioeconómico de los adjudicados-as de estas becas y tampoco se ha organizado el destino laboral del conjunto de investigadores becados. De este modo, esta política corre el riesgo de alimentar la fuga de cerebros hacia la empresa privada o hacia el extranjero. Además, los incentivos para el acceso a la educación de postgrado por parte de sectores históricamente más excluidos, como las mujeres, personas con discapacidad y las personas de origen indígena son mínimos.

Es evidente la tensión entre mundo privado y desarrollo de la academia: ¿Cuál es el conocimiento que se está financiando y para el beneficio de quién? A nivel gubernamental, se propuso el 2012 que CONICYT fuera traspasada al Ministerio de Economía, con el objetivo de fomentar directamente y sin censura el emprendimiento y la innovación, decisión que por ahora se ha detenido luego de un amplio rechazo de los actores concernidos. Obviamente, si esto hubiera sido efectivo, se excluirían aquellas disciplinas, investigaciones y estudiantes que orienten su quehacer fuera de las lógicas de mercado. Pero esta medida no debiera habernos sorprendido: sigue la lógica que marca la actual crisis de la educación en Chile, la empresa privada ocupa los espacios que le corresponden al Estado. De otro lado, el debate

ciudadano sobre la equidad y la función pública del postgrado y de la política de ciencia y tecnología es todavía débil, y además, poco empoderado por parte de los colegios académicos o por las asociaciones de investigadores.

---

### Desafíos éticos y políticos: la normatividad de nuestro quehacer

Michel Freitag, sociólogo, sostiene la tesis del “Naufragio de la Universidad”, refiriéndose a la crisis a la que nos enfrentamos como sociedad, que consiste en que el mercado ha capturado la misión original de la Universidad, a saber, el proceso de construcción de un conocimiento necesario para la configuración de una vida buena (Freitag, 1998). Este autor apuesta porque la ciencia retome un sentido normativo perdido con la modernidad, y en especial las ciencias sociales, que deben implicarse y comprometerse con el medio del cual provienen. Siguiendo a este autor, planteo que la crisis del modelo educacional chileno nos confronta como estudiantes de postgrado tanto en términos políticos como éticos.

Si entendemos lo político como base de la libertad humana, la capacidad de participar en lo público construyendo nuestro propio mundo, tal como lo postula Hannah Arendt (1997), las y los estudiantes-investigadores de postgrado somos parte de un entorno académico en crisis con el medio social. Esto, pues la Universidad como ámbito de lo público ha dejado de comprenderse como tal, dándole al mercado amplios márgenes de acción. Michel Freitag, diría en este sentido que los actores involucrados en la academia nos hemos transformado en tecnócratas que han perdido el sentido político de su quehacer. Planteo, entonces, que los desafíos políticos que tenemos hoy están asociados a la deconstrucción de la relación academia, conocimiento y mercado, es decir, al cuestionamiento de nuestro rol frente a las dinámicas radicalizadas del neoliberalismo en nuestro país y en lo concreto en la Universidad. Así como lo han hecho los estudiantes universitarios y secundarios, y también, lo han expresado un sinnúmero de académicos, es necesario criticar y revertir el actual modelo de financiamiento de la educación, fortaleciendo la educación pública.

La producción de conocimiento, ciencia y tecnología están en un punto de deriva, tal como se ha demostrado con la crisis del sistema de acreditación. El rol del Estado, no puede ser sólo el de regulador, sino el de promotor, gestor y garante de las distintas dimensiones que implican el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad. Otro desafío político tiene que ver con el cómo se restaura la relación Universidad-comunidad, cuestión más

compleja que la sola divulgación del conocimiento en un sentido jerárquico, entre los que saben y los que no. Necesitamos, por lo tanto, crear y fortalecer mecanismos alternativos de construir y socializar dicho conocimiento, tejiendo redes donde la Universidad sea parte de la comunidad a la que se debe.

La dimensión ética, se refiere a la orientación hacia lo público, lo colectivo, que debiera contener la acción y el discurso político (Uribe, 1992), es decir, este plano se refiere a la misión y a los principios que orientan lo político. En mi opinión, en lo que respecta a nuestro rol como estudiantes-investigadores-becarios, el desafío está en reposicionar el debate pendiente respecto a la función pública del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Ello implica cuestionar la privatización del saber y desafiar el discurso utilitarista que reduce el rol del conocimiento y la ciencia. Esto también está asociado a la democratización de la academia como espacio pluralista y libre, y por lo tanto, a la equidad e igualdad de oportunidades de acceso a la educación e investigación en postgrado. En otras palabras, no puede haber conocimiento público si éste se produce y se reproduce en una misma clase social, masculina, blanca y capitalina, expresión más radical del escenario actual, pero no muy distante de nuestras experiencias de vida. Esa pluralidad no se refiere tan sólo a una cuestión del perfil de quien accede a la formación de postgrado, sino también a las temáticas, intereses y conocimientos que producimos. Planteo que el panorama visibilizado por el movimiento estudiantil sobre la crisis del modelo neoliberal de la educación chilena y la tendencia a la desregulación de la educación superior pone en riesgo justamente este principio de igualdad de oportunidades, reduciendo la libertad creadora de la Universidad.

Estos desafíos ético-políticos, íntimamente imbricados, requieren de estrategias que confronten esta tendencia. El lugar común que encontré en el grupo de estudiantes en el extranjero movilizados ante la crisis de la educación en Chile, fue un espacio político donde se compartía una ética común: la aspiración por más justicia social. El estudiantado, esta generación sin miedo<sup>2</sup>, nos ha enseñado que la educación se defiende, que ya es tiempo y lugar para hacerlo. Como becarios y becarias nos confrontamos a la necesidad de devolver a nuestras comunidades de origen las capacidades adquiridas; como investigadores somos conscientes de cómo la crisis de la educación

---

<sup>2</sup> Generación sin miedo es una expresión que se ha acuñado en la opinión pública chilena para diferenciar la generación del actual movimiento estudiantil, jóvenes y adolescentes nacidos en la postdictadura, de aquella que nació en dictadura y que heredó el temor a la represión policial y la persecución política.

tiene un efecto directo en la calidad de los productos académicos; como estudiantes provenientes de un programa de becas, el IFP, damos una serie de testimonios de lo que implica la aplicación de los principios de equidad, los que debieran ser incorporados y resguardados en las actuales políticas públicas de becas y de formación de postgrado. Como activistas estamos conscientes que las movilizaciones han generado una conciencia pública sobre esta crisis, pero que esto no basta, ya que los procesos de transformación social deben gestarse desde propuestas construidas desde las bases. Nosotros, los estudiantes-investigadores, también somos parte de esas bases.

Nuestra participación en redes, asociaciones y debates sobre la educación pública es necesaria para dar a conocer la manera en que se vive la crisis del sistema educacional chileno, ya sea en Chile o en el extranjero. Han surgido en este último periodo asociaciones de estudiantes de postgrado de distintas universidades en Chile, encuentros de estudiantes e investigadores de postgrado en el extranjero, agrupaciones por países de los becarios del Programa Becas Chile, la Asociación Nacional de Estudiantes de Postgrado, ANIP, la asociación de becarios y *Alumni* del IFP-Ford, por nombrar algunas. Pero el reto es mayor que las legítimas y necesarias demandas sectoriales que hasta ahora se han canalizado por la vía de estas orgánicas. Tenemos un desafío político respecto del cómo nuestras formas de organización y acción asumen la crisis de la educación y la Universidad chilena. El desafío ético está orientado al cómo esas estrategias hacen suya la relación entre desarrollo del conocimiento con atención a la justicia y a la equidad, y sobre todo al rol que cumple la Universidad y nuestros propios proyectos de investigación en ello. Siguiendo a Michel Freitag, nuestros planteamientos debieran posicionarse normativamente con nuestros y nuestras colegas respecto a qué universidad queremos, qué conocimientos debe promover y para qué tipo de proyecto de sociedad. 

---

## Referencias

- ADIMARK (2011 septiembre) "Evaluación del Gobierno". Recuperado de: <http://www.adimark.cl/es/estudios/archivo.asp?id=133> diciembre 2011
- ALTBIR, D. (2012). Acreditación de programas de postgrado en Chile. Presentación de la Comisión Nacional de Acreditación. Recuperado de: [www.consejoderrectores.cl%2Fsite%2Fpdf%2FAcreditacion\\_de\\_Programas\\_de\\_Postgrado\\_en%2520Chile\\_Dora\\_Altbir.pdf](http://www.consejoderrectores.cl%2Fsite%2Fpdf%2FAcreditacion_de_Programas_de_Postgrado_en%2520Chile_Dora_Altbir.pdf)
- ÁLVAREZ, A. (2011). Tenemos razón y somos mayoría: El movimiento estudiantil secundario chileno en 2006. *Conflict Social*, 4(5), pp. 407- 423.

- ARENDT, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidos.
- BRAN, E. (2012). "Espacios de Contienda Política: las movilizaciones de 2011 en Barcelona y Madrid contra la crisis económica". *Geopolítica(s)*, 3 (2), pp. 235-270.
- CENTRO DE ESTUDIOS DE LA REALIDAD CONTEMPORÁNEA (2011 Diciembre). "Barómetro de la política". Recuperado de: [http://www.cerc.cl/informes\\_encuestas.php?fec=2011-12](http://www.cerc.cl/informes_encuestas.php?fec=2011-12)
- CIPER. (2012, 25 de agosto). Ex secretario de la CNA remece educación superior: Basso revela que MINEDUC supo sobre "situaciones de lucro" en dos universidades y acusa que Beyer guardó silencio. CIPER. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2012/08/25/basso-revela-que-mineduc-supó-sobre-%E2%80%9Csituaciones-de-lucro%E2%80%9D-en-dos-universidades-y-acusa-que-beyer-guardó-silencio/>
- CHOUDRY, A. (2011). On knowledge production, learning and research in struggle. *Alternate Routes*, 23, pp.175-194.
- FREITAG, M. (1998). *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*. Montréal: Éditions Nota Bene.
- GARRETÓN, M. A. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los Gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. Santiago: ARCIS-CLACSO-PROSPAL.
- GARRETÓN, M. A. (2007). *Del post-pinochetismo a la sociedad democrática. Política y globalización en el bicentenario*. Santiago: Random House Mondadori.
- GONZÁLEZ, J. (2007). Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. *Observatorio Chileno de Políticas Educativas*, OPECH. Recuperado de [http://www.opech.cl/bibliografico/doc\\_movest/significados%2odel%20movimiento%20nacional%2ode%20estudiantes%20secundarios%20-%20OPECH.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/significados%2odel%20movimiento%20nacional%2ode%20estudiantes%20secundarios%20-%20OPECH.pdf)
- INE- DICOEX. (2005). *Chilenos en el exterior: Donde viven, cuántos son y qué hacen los chilenos en el exterior*. Santiago de Chile: Ministerio de Relaciones Exteriores e Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de [http://www.chilesomostodos.gov.cl/index.php?option=com\\_joomdoc&task=doc\\_download&gid=28&Itemid=23](http://www.chilesomostodos.gov.cl/index.php?option=com_joomdoc&task=doc_download&gid=28&Itemid=23)
- MAYOL, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: Lom.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA. (2012). Resultados Segunda Encuesta Nacional sobre Gasto y Personal en Investigación y Desarrollo 2009-2010. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.economia.gob.cl%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F07%2FPresentaci%25C3%25B3n-Resultados-2da-Encuesta-Nacional-sobre-Gasto-y-Personal-en-I%2BD.pdf>
- MOUFFE, CH. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264021020-es
- OCDE/BANCO MUNDIAL. 2009. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile*. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/la-educacion-superior-en-chile\\_9789264054189-es](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es)

- OECD/The World Bank . 2011. *Programa Becas Chile*. OECD Publishing. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/programa-becas-chile\\_9789264097780-es](http://www.oecd-ilibrary.org/education/programa-becas-chile_9789264097780-es)
- TARROW, S. (2010). *Nuevo activismo transnacional*. Barcelona: Hacer.
- TARROW, S. (2004). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. 2a ed. Madrid: Alianza.
- TARROW, S. (2002). Ciclos de acción colectiva: Entre los momentos de locura y el repertorio de contestación. En Traugott, M. (Comp.), *Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva* (pp .99-130).. Barcelona: Hacer.
- TORRES, V., RIQUELME, G. Y GUZMÁN, J.A. (2011, 29 de septiembre). Así opera el escandaloso sistema de acreditación de las universidades. CIPER. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades/>
- URIBE DE H., M. T. (1992). "Ética y política". *Estudios Políticos*, 1, pp. 67-75.
- VERA, S. (2012). El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: El movimiento estudiantil en Chile el 2011. *Anuari del conflicte social 2011*, pp. 286-309. Barcelona: Observatori del Conflicte Social. Recuperado de <http://www.observatoridelconflicte.org/es/%C3%ADndice-anuario-2011>.
- VERA, S. (2011). Nuevos Movimientos Sociales y Combinación de paradigmas políticos en democracias postdictatoriales: El caso del movimiento estudiantil en Chile 2006. *Conflict Social*, 4(5), pp.374-406.

**Fecha de recepción del artículo:**  
7 de noviembre de 2012

**Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:**  
20 de noviembre de 2012

**Fecha de aceptación del artículo:**  
7 de enero de 2013

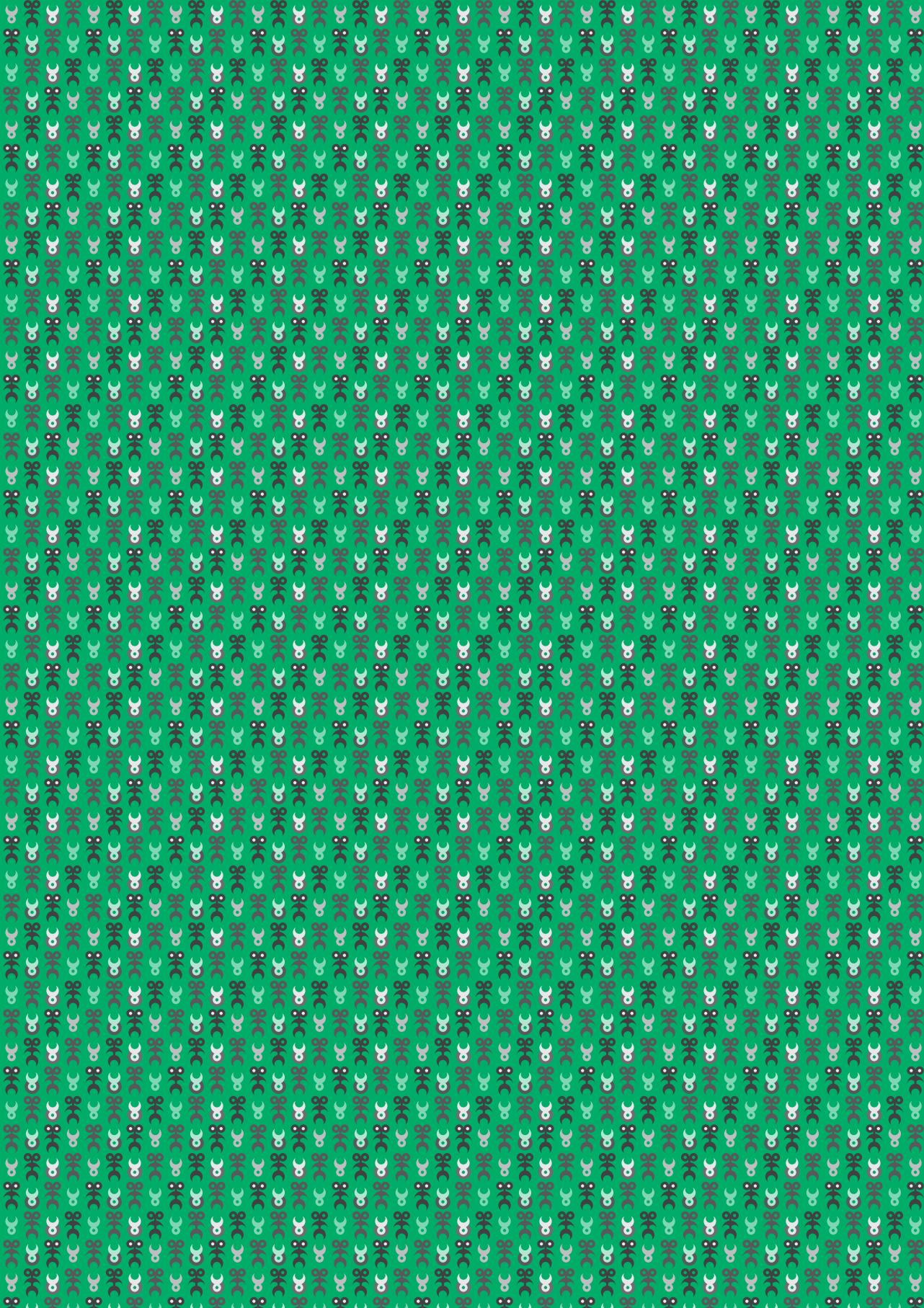


# Reseña



**Czarny Krischkautzky, Gabriela V. (Coordinadora).  
*Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares  
desde la educación superior.* México D.F; Universidad  
Pedagógica Nacional, Polvo de Gis. 2012. 196 pp.**

POR: CLAUDIA ZAPATA SILVA



**Czarny Krischkautzky, Gabriela V. (Coordinadora).*Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior.* México D.F; Universidad Pedagógica Nacional, Polvo de Gis. 2012. 196 pp.**

POR: CLAUDIA ZAPATA SILVA\*

Universidad de Chile

“Hablar y escribir de mí mismo es difícil. Es un ejercicio complejo, que me enfrenta contra la persona que se refleja en el espejo día a día. Es emprender un viaje en dirección introspectiva...” dice José Luis Godínez, estudiante del Programa de Licenciatura en Educación Indígena (LEI) que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN) desde 1982. La cita corresponde a uno de los catorce ensayos que componen el libro. Comienzo esta reseña con ella, porque resume con claridad meridiana la envergadura de un proyecto concebido y coordinado por Gabriela Czarny, destinado a elaborar de manera escrita la experiencia educativa de estos estudiantes indígenas. El resultado son auténticos “trabajos de memoria” –parafraseando a la argentina Elizabeth Jelin–, o testimonios, que en la forma de escrituras autobiográficas y a través de una estructura coral, propone mirar el espinudo tema de la relación entre Estado, sociedad nacional, educación y pueblos indígenas. Ello porque si bien el libro se sitúa en un tema poco investigado: el del acceso y presencia de indígenas en la educación superior, su capacidad de expansión es tal que se hace imposible no ir más allá, y situar ese acceso en un proceso histórico mayor, que lamentablemente sigue siendo conflictivo.

El libro asoma como corolario de una iniciativa que reúne las voluntades de académicos, estudiantes y de la institución para visibilizar esta relación, evaluando sus puntos positivos en un país reconocido por sus políticas indígenas, pero también sus tensiones y desafíos. Son relatos elaborados en el marco de un taller organizado por Gabriela, llamado por ella de “escrituras autobiográficas”, acertada forma de denominar, pues sitúa a sus autores en el campo de la memoria social más que en el de la (auto) etnografía, permitiendo con ello un despliegue libre de la política. En definitiva, una instancia colectiva que impide desarticular el libro, por mucho que en él se desplieguen diversas autorías. En esta estructura reside uno de los principales aportes de la publicación, que es el de poner el acento en el individuo para mirar desde ahí el colectivo, dando cabida a su especificidad, sin esperar que los textos sean el reflejo transparente de lo colectivo y de las culturas tradicionales, como se suele exigir y esperar de los autores indígenas.

El volumen está compuesto por relatos de catorce jóvenes –nueve mujeres y cinco hombres– cursantes de la LEI, destinada a indígenas que puedan acreditar el

---

\* Doctora en Historia, Universidad de Chile. Directora del Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad de Chile.

conocimiento de una lengua autóctona, como cuenta Gabriela en su detallado y motivador escrito en que presenta estas autobiografías. En esta sección, tenemos el gesto relevante de una docente de la institución que se interroga por un Programa que, como ella dice, está marcado por la diferencia étnica que acoge y promueve como proyecto de formación profesional. Un momento de reflexión en el que corresponde comenzar a evaluar las políticas diseñadas para promover el acceso de indígenas a la educación superior y la situación de estos una vez en el sistema. En este contexto de evaluaciones iniciales a nivel latinoamericano, el volumen que se comenta hace una contribución relevante, pues instala un nivel imprescindible: el de los sujetos, sus experiencias y elaboraciones discursivas cuando están *ad portas* de finalizar la formación profesional.

El eje que direccionó tanto el Taller como los escritos, es el relato de la experiencia escolar hecho desde la educación superior, lo que implica abordar al menos dos hitos y dibujar el arco de tiempo que los une: la escuela y la universidad. Con un punto de partida ineludible: un presente desde el cual se rememora, en el que se reivindica la cultura indígena de procedencia, pero también la trayectoria individual. La experiencia universitaria y la formación académica asoman como elementos claves de ese presente, pues son los que permiten elaborar interpretaciones a partir de recuerdos que en otros momentos de este recorrido no eran susceptibles de ser articulados.

De esta directriz se desprenden temas que son abordados de las más distintas formas, por la diversidad de experiencias que se dan cita, pero también por la manera de narrarlos. El primero de ellos es, sin duda, el de la infancia, evocada de manera idealizada o melancólica, pero en ambos casos revelando con claridad trayectorias educativas precarias, marcadas por el trabajo infantil, la deserción, los desplazamientos, la violencia física y pedagógica, la escasez material y toda serie de dificultades que muestran ese esfuerzo doble o triple por sobrelevarlas hasta acceder a la educación superior, una dimensión experiencial que las estadísticas solo permiten intuir. Por lo tanto, estas infancias provocan una reflexión sobre la fatal asociación que continúa existiendo entre diversidad cultural (indígena) y desigualdad social.

Otro tópico relevante es el viaje y dentro de él, la comunidad de la que se sale y a la que se retorna, a veces de manera física y en otras por medio del ejercicio escritural o el compromiso político. Un viaje que no es voluntario la mayoría de las veces, sino obligado por la necesidad de continuar estudios o derechamente de trabajar para resolver la subsistencia (en el pueblo, en la ciudad o en los Estados Unidos, como aparece de manera nada marginal en estos relatos).

Finalmente, la universidad, destino que para más de alguno nunca estuvo en el horizonte de expectativas. De ahí que el acceso sea altamente valorado, aunque no necesariamente idealizado, como se deduce del interés por registrar las dificultades

de esa inserción, no sólo a estas instituciones sino también a la ciudad, que emerge como un espacio infinito, desconocido e inclusive hostil, donde surge y se despliega una conciencia de ser diferentes (algunos hablan aquí, derechamente, de fenotipo, indicando procesos de racialización aún vigentes en nuestras sociedades pero que el campo de estudios sobre lo étnico parece eludir). Pero también es un lugar de constitución de un “para sí” que implica descubrimiento, comprensión, reivindicación y politización de la experiencia individual, que en todos los relatos se vuelve también colectiva.

A partir de allí se emprenden retornos, a veces a aquello que fue negado en un gesto de protección de los mayores, que optaron por no traspasar la lengua y la cultura con el objetivo de favorecer la inserción de sus hijos en la ciudad; en otras se trata de un retorno literal y amoroso, guiado por el deseo de vivir nuevamente en el pueblo de procedencia (suyo o de sus familias) y querer aportar con lo aprendido; y también está la opción de un retorno crítico, como el de aquellas mujeres que se manifiestan inconformes con ciertos roles y jerarquías de género, transformando sus sentidos de pertenencia.

Estas posibilidades hablan de un libro complejo por la diversidad de experiencias, elaboraciones y posturas que contiene. De ahí su contribución al reconocimiento de sociedades indígenas diversas, tema que en más de un texto se expone abiertamente, desarrollando una mirada aguda sobre una heterogeneidad que se despliega con fuerza por debajo de aquello que genéricamente denominamos “indígena”, un ejercicio crítico que lejos de idealizar, identifica y afronta zonas grises: cuando se describen fricciones o cuando se acusa la falta de diálogo entre los propios pueblos indígenas. Por lo tanto, narraciones como éstas son también interpellaciones que invitan a pensar en la interculturalidad como un proyecto cuyo contenido no está dado y que por lo mismo es uno de los grandes desafíos de la sociedad contemporánea, para dar con una forma de convivencia capaz de articular una heterogeneidad que de lo contrario asoma conflictiva. De ahí que no se pueda omitir un hecho elocuente: que la discriminación sea la experiencia de mayor peso en estas autobiografías, cuya fuerza política radica, precisamente, en la imposibilidad de reducirlas a la experiencia individual de sus autores, pues como se dice en uno de los textos, y con esto concluyo, “Mi trayectoria escolar, como la de muchos de mis compañeros, sólo es una historia más de las muchas que existen en esta licenciatura, trayectorias que dan cuenta de una larga historia de asimetrías en el sistema educativo nacional para los miembros de comunidades indígenas y pueblos campesinos, y de la incapacidad de los estados para brindar oportunidades económicas y educativas para nuestros pueblos” (Yasmani Santana, 195).



**ISEES****Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**

---

**I. Acerca de ISEES**

Atender a la heterogeneidad social y a la diversidad cultural de nuestros países y beneficiarse de ella es la motivación que da origen al Foro y la Revista ISEES - Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, una iniciativa coordinada por Fundación EQUITAS que contó con el financiamiento de la Fundación Ford, Oficina para la Región Andina y Cono Sur.

Desde su creación en el año 2007, los artículos y debates alojados en [www.isees.org](http://www.isees.org) han permitido iniciar y desarrollar gradualmente una reflexión rigurosa y multidisciplinar sobre las condiciones que perpetúan la exclusión y la marginación de diversos grupos y sujetos sociales de la Educación Superior (ES) y, asimismo, sobre las características de las respuestas que se han generado durante las últimas décadas para confrontar este desafío, emanadas tanto desde las políticas públicas estatales como desde la esfera civil.

ISEES concentra actualmente sus reflexiones en torno a dos grandes áreas interrelacionadas: 1) El análisis de las dinámicas de acceso, progreso y graduación en la ES, los mecanismos de exclusión que contienen y la dirección que podrían tomar las políticas que buscan superarlos y 2) Los desarrollos teórico-filosóficos y conceptuales que sustentan –y “están en juego” en– este debate, reflexionados a la luz de las experiencias existentes en la ES, y también a partir de las características de las demandas que los actores involucrados hacen al respecto.

La creación de ISEES, en su versión impresa y disponible en versión electrónica, surge en atención al creciente interés generado por los artículos publicados en la plataforma. La relevancia del debate, sumado al aumento de artículos recibidos para publicar en este espacio, demandó la conformación de un Comité Editorial ISEES de carácter regional, con el fin de aportar orientaciones estratégicas para las series anuales y criterios que ordenen la selección de artículos en los distintos números, apoyando así la consolidación y proyección de la revista como referente para el debate sobre interculturalidad, inclusión social y equidad en la Educación Superior.

---

## 2. Política editorial

ISEES\_ Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior.

ISSN 0718-5707 versión impresa.

ISSN 0719-3254 versión en línea.

ISEES es una publicación semestral, cuyo propósito es estimular y promover el debate interdisciplinario sobre los asuntos de interculturalidad, inclusión social y equidad en la Educación Superior, que orienta sus esfuerzos hacia la valorización y reconocimiento de estas temáticas entre la pluralidad de actores de la región latinoamericana.

La publicación está dirigida a investigadores, académicos, tomadores de decisiones de políticas públicas, dirigentes sociales, líderes de comunidades étnicas, raciales y/o tradicionales, y representantes de la sociedad civil comprometidos con la equidad, la inclusión social y la diversidad cultural de la región.

Los trabajos que se encaminen a ISEES deben ser inéditos y no deben enviarse a otras revistas impresas o electrónicas simultáneamente. Asimismo, los artículos que se publiquen no podrán ser presentados a otra publicación en el lapso de, al menos, un año y medio. Se recibirán publicaciones en lenguas distintas al castellano, previa consulta al equipo editor.

Podrán ser publicados en ISEES distintos tipos de trabajos, según se detalla a continuación: Informes analíticos, ensayos, experiencias y/o estudios de caso que preferentemente emanen –o sean resultado– de proyectos de investigación científica, relacionados con los campos de la educación en todas sus manifestaciones, la inclusión social, la equidad, la diversidad cultural y la interculturalidad.

Se dará énfasis a los trabajos que promuevan la inclusión de sujetos y/o actores históricamente excluidos de los debates y espacios académicos.

Los trabajos deben ser enviados en los plazos específicos delimitados en cada convocatoria. Si un artículo es entregado fuera de plazo, existe la posibilidad de que sea publicado en la edición siguiente de la revista. Los trabajos serán publicados conforme orden de aceptación.

Cada trabajo recepcionado será analizado por el equipo editor, y uno de sus representantes enviará un mensaje de comunicación del recibimiento a el(los) autor(es). En el caso de cumplir con las normas de publicación señaladas en este documento, será sometido a un arbitraje a cargo de un evaluador externo calificado en los asuntos que trata esta revista, el cual, bajo la modalidad “doble ciego”, entregará su apreciación acerca de la calidad, pertinencia y relevancia del trabajo para ser publicado.

El parecer del evaluador sobre el trabajo se resume en tres categorías de calificación: a) publicable sin modificaciones, b) publicable, condicionado a modificaciones y c) no publicable. Los resultados de la evaluación (contenidos en una ficha) son reenviados al autor, en un formato que garantiza el anonimato.

En una última etapa es el equipo editor, apoyado por el consejo editorial de la revista, quien podrá decidir sobre la publicación de un trabajo, según los principios que guían la línea editorial del ISEES.

### **Política de derechos de autor**

Los derechos de edición, reproducción y distribución de los trabajos publicados serán cedidos por los/as autores/as a ISEES, y serán utilizados para fines científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro.

---

### **3. Distribución de ejemplares impresos**

Existen tres modalidades para adquirir ejemplares impresos:

#### **a. Solicitud de donación**

La ISEES dispone de ejemplares impresos que podrán ser distribuidos gratuitamente a organizaciones o colectivos sin fines de lucro cuyo quehacer sea afín a los objetivos de esta publicación, previo envío de carta de solicitud formal, con información institucional y los datos del representante.

#### **b. Solicitud de compra**

Enviar solicitud de compra indicando el volumen, cantidad de ejemplares, datos personales y/o institucionales, dirección postal, electrónica y teléfono de contacto.

#### **Formas de pago**

- Envío de cheque nominativo y cruzado a nombre de Fundación EQUITAS por el valor de \$10.000 (diez mil pesos chilenos; equivalente aproximadamente a veinte dólares estadounidenses) por ejemplar. La suscripción anual (dos ejemplares) tiene un costo de \$16.000 (dieciséis mil pesos chilenos; equivalente aproximadamente a treinta y dos dólares estadounidenses). Las solicitudes de compra del extranjero deberán incluir los gastos de envío.
- Depósito o transferencia bancaria a Fundación EQUITAS, RUT: 65.176.820-9, cuenta corriente N°45510792 del Banco de Crédito e Inversiones. Enviar comprobantes respectivos por correo electrónico: [isees@fundacion-equitas.org](mailto:isees@fundacion-equitas.org) o fax: (56-2) 22630405.

---

<sup>1</sup> El sistema “doble ciego” conserva el anonimato del autor y del evaluador durante el proceso de evaluación; busca garantizar neutralidad y confidencialidad.

**c. Solicitud de intercambio**

Enviar carta-solicitud de intercambio donde se indique el nombre de la institución, representante legal y datos de envío. A continuación, señalar la publicación que interesa y la propuesta de publicación para el intercambio.

Dirección para el envío de solicitudes:

Fundación EQUITAS - Revista ISEES

Asturias 166, Las Condes, Santiago

Región Metropolitana, Chile.

Correo electrónico: [isees@fundacion-equitas.org](mailto:isees@fundacion-equitas.org)

Teléfono: (56-2) 22630399 - Fax (56-2) 22630405

## Información para los autores

Los trabajos presentados a ISEES deben ajustarse a las normas que se detallan a continuación. Para su formulación se ha utilizado como referencia el *Manual de Publicación de la American Psychological Association*, APA, ([www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

---

### 1. Formato y presentación de manuscritos

- 1.1 Los originales enviados a la revista para su publicación deben ser escritos en hoja tamaño carta, a doble espacio, con márgenes de derecha e izquierda y superior e inferior de 2,5 cm, en tipografía Times New Roman, tamaño 12.
- 1.2 En total, el texto no deberá exceder de 20 páginas, incluyendo notas, tablas, referencias, anexos y otros.
- 1.3 El autor titulará su trabajo –que debe ser inédito y en castellano– de la forma más breve posible, con un límite de hasta 12 palabras.
- 1.4 Bajo el título, el autor o autores pondrá(n) su nombre y el de la institución a la que pertenece(n).
- 1.5 Luego agregará una nota, no numerada como nota al pie, con una breve información curricular que especifique el quehacer académico y/o social del autor (en un máximo de tres líneas); departamento de la institución al que pertenece y datos de contacto: dirección postal y correo electrónico. Además, si corresponde, indique agradecimientos, financiamiento y/o especifique la vinculación del artículo con algún proyecto de investigación, tesis, monografía o cualquier otro programa de características similares, indicando al menos el título y la institución patrocinante.
- 1.6 Cada trabajo deberá incluir al comienzo un resumen del mismo en castellano y un *abstract* en inglés, donde se proporcione la síntesis del contenido, de un máximo de 10 líneas cada uno.
- 1.7 Después del resumen pondrá al menos tres y máximo cinco palabras clave. Y al final del *abstract*, entre tres y cinco *keywords*. La versión en inglés será revisada por un traductor, quien además, traducirá el resumen enviado por el autor cuando este no lo hubiere hecho por sí mismo.

- 1.8 Si el trabajo incluye tablas (no denominarlos cuadros, ni esquemas), se hará referencia a estas por su número y con mayúscula inicial. Por ejemplo: “Como se aprecia en la Tabla 1, el país registra...”. Lo mismo se aplica para las figuras (no gráficos, diagramas, etc.). Debajo de la tabla o figura se ubican las notas generales, individualizadas como Nota, que proveen información relacionada a la tabla como un todo; por ejemplo, su fuente. Más abajo se sitúan las notas específicas, referidas a una columna, línea o ítem, cada una de las cuales se indica con letra minúscula y volada (a, b, c, etc.).
- 1.9 Las notas al pie de página se utilizan para ampliar o complementar el texto y no para citar fuentes bibliográficas. Se señalarán con números volados secuenciales, sin paréntesis.
- 1.10 Los trabajos citados en el texto deben ir al final, en la sección Referencias. En el texto estas referencias se indican con paréntesis, como se explicará en el número siguiente.
- 1.11 El equipo editor se reserva el derecho de hacer las modificaciones necesarias para mantener el estilo de la revista.

---

## 2. Citas de referencia en el texto

Cada vez que se parafrasee o se cite textualmente lo que escribió o dijo otra persona, se debe hacer una cita.

- 2.1 Cita de parafraseo o no textual. Cuando se utilizan las ideas de un autor, pero no en forma textual, se debe incluir entre paréntesis el apellido del mismo y el año de publicación, separados por una coma. Si el nombre del autor o la fecha hubieren sido señalados en el texto en forma cercana, se suprimen.

En un estudio sobre reinserción (Fernández, 2003) se estableció...  
Según Fernández (2003), la reinserción...

- 2.2 Cita textual. Cuando se cita a un autor palabra por palabra, se debe consignar, entre paréntesis y separados por comas, el apellido del mismo, el año de publicación y el número de página o páginas, antecedido de la abreviatura *p* o *pp*. Si se ha extraído de un material no paginado, como las fuentes electrónicas, se señala el número de párrafo, antecedido de la abreviatura *párr*.

Las citas breves, de menos de 40 palabras, van incorporadas en el texto y entre comillas.

La función de los sueños es “intentar restablecer nuestro equilibrio sicológico” (Jung, 1984, p. 20).

Las citas extensas, de 40 palabras o más, deberán ir en párrafos independientes y sin comillas. Tal cita en bloque se escribe con sangría de 5 espacios (1,3 cm desde el margen izquierdo y en letra más pequeña (tamaño 10).

La comunidad bosquesina es el lugar y espacio que enmarca a todos los comuneros en las condiciones objetivas de relaciones sociales de corresidencia, parentesco, compadrazgo, vecindad y amistad. Esto significa que todos los comuneros están relacionados a priori entre ellos por distintos lazos sociales formal y objetivamente reconocidos. (Gasché, 2012, p. 20)

### 2.3 Citas de trabajos de dos o más autores

Dos autores:

(Albó y Anaya, 2004).

De tres autores a cinco, se deben citar todos la primera vez que se presente la referencia:

(Latorre, González y Espinoza, 2009).

En las citas siguientes se indica solo el apellido del primer autor seguido de et al., sin cursivas y con punto después de “al”:

(Latorre et al., 2009).

Si se trata de seis autores o más, se presenta la primera cita con el apellido del primer autor seguido de et al. En la lista de referencias se indican las iniciales y apellidos de los primeros seis autores y para los restantes se utiliza et al.:

(Green et al., 1989).

Autores con el mismo apellido, se incluyen las iniciales de sus nombres, para diferenciarlos:

C. Díaz (1996) y P. Díaz (2007) también encontraron que...

Un autor corporativo, se escribe el nombre completo en la primera cita y su sigla, si la tiene, entre corchetes:

(Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2012).

En las citas siguientes se indica solo la sigla:

(INEI, 2012).

Dos trabajos del mismo autor publicados el mismo año, se individualizan con el año y letras minúsculas (a, b, c), ordenados alfabéticamente:

Las estadísticas del Instituto de Evaluación (2010b) señalan que...

Trabajos sin autor. Se citan las primeras palabras del título que aparecerá completo en la lista de referencias. Cuando es el título de un libro, publicación periódica o informe se escribe en cursiva; si es el título de un artículo, capítulo o página web, entre comillas. De la misma forma se citan las referencias para materiales legales, tales como leyes, decretos y otros.

El libro *Lecturas de Tocqueville* (2007).

(“Un nuevo método”, 2013).

(Ley 1.276 de 2009, 2009).

Si se cita una fuente indirecta, en la cita se indica la fuente efectivamente leída y como parte del texto se nombra la obra o autor original. Solo la primera se incluye en la lista de referencias. En el ejemplo siguiente, sería la obra de Giannini:

Como estableció Anderson (citado en Giannini, 1987), los seres humanos...

---

### 3. Referencias

La lista de referencias debe ubicarse al final del artículo e incluir solo las obras efectivamente citadas. En otras palabras, todas las referencias que se citan en el texto deben figurar en la lista de referencias y cada entrada de esta lista debe haberse citado en el texto.

Las entradas se disponen en orden alfabético por el apellido del primer autor. Se escribe el apellido, la inicial o iniciales de su nombre, seguidas del año de publicación entre paréntesis. Los títulos de publicaciones autónomas (libros, revistas) se pondrán en cursiva; esto los diferencia de los títulos dependientes, tales como parte de un libro, artículo de una revista y otros.

Ejemplos:

Autor individual

Jung, C.J. (1984). *El hombre y sus símbolos* (4<sup>a</sup> edición). Barcelona: Caralt.

Dos autores

Albó, X. y Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: Cipca-Unicef.

De tres a cinco autores

Latorre, C. L., González, L.E. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior. Evaluación de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago: Catalonia - Fundación Equitas.

Seis autores o más

Green, A., Ikonen, P., Laplanche, J., Rechardt, E., Segal, H., Widlöcher, D., et al. (1989). *La pulsión de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dos o más trabajos por el mismo autor. Se ordenan desde el más antiguo.

Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Greimas, A. J. (1982). *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*. Buenos Aires: Paidós.

Dos o más trabajos del mismo autor y mismo año. Se ordenan alfabéticamente.

Instituto de Evaluación. (2010a). *Ciencias en PISA. Pruebas liberadas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto de Evaluación. (2010b). *Sistema estatal de indicadores de la evaluación*. Edición 2010. Madrid: Ministerio de Educación.

Editor o compilador

Stratman, C. J. (Ed.). (1966). *Bibliographie of English Printed Tragedy, 1565-1900*. Carbondale: Southern Illinois UP.

Jacobo, C., Adame, E. y Ortiz, A. (Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración* (Vol. 5). México: FES-Iztacala UNAM.

Capítulo o artículo en un libro con editor

Varese, S. (1987). La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo. En Zúñiga, M., Ansión J. y Cueva L. (Eds.), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina* (pp. 169-191). Santiago: Unesco-Orealc-III.

Autor corporativo

Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Autor.

Informe de una agencia del gobierno

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2012). *Perú: Anuario de Estadísticas Ambientales 2012*. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib1037/index.html>

Artículo en revista o publicación periódica

Gasché, J. (2012, enero-junio). ¿Qué valores sociales bosquecinos enseñar en las escuelas de la Amazonía Rural? *ISEES*, 10, pp. 17-40.

Artículo en publicación periódica electrónica

Si el artículo tiene asignado un código de identificador digital de objeto o doi (del inglés digital object identifier) se debe incluir, pues no cambia. En caso contrario, se debe incluir la URL.

Denning, P.J. y Kahn, R.E. (2010, december). The Profession of IT: the Long Quest for Universal Information Access. *Communications of the ACM*, 53(32), pp. 34-36. doi:10.1145/1859204.1859218

Low, S. (2009). Cerrando y reabriendo el espacio público en la ciudad latinoamericana. *Cuadernos de Antropología Social*, 30, pp. 17-38. Recuperado de <http://ica.institutos.filos.uba.ar/seanso/modulos/cas/n30/n30ao2.pdf>

Documentos y contenido web. Se ingresan por su autor. Si este no figura, por el título. En caso de no aparecer la fecha, en vez del año se escribe (s.f.).

Hernández, J. A. (s.f.) La educación en Colombia. Recuperado de <http://www.zonaeconomica.com/colombia/educacion>

Artículos periodísticos. Se ingresan por autor. Si no aparece consignado, por su título.

Aunión, J.A. (2013, 30 de enero). El gasto por alumno en la escuela pública bajó 270 euros en 2010. *El País*. Recuperado de [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/30/actualidad/1359566042\\_345630.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/30/actualidad/1359566042_345630.html)

Un nuevo método mide la masa de los agujeros negros. (2013, 31 de enero). *El Mercurio*, A10.

Tesis no publicada

Lastra, E.F. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Stanford, California.

---

#### 4. Pauta de evaluación de los artículos para los pares revisores

Es política editorial de ISEES promover el diálogo académico y social entre los distintos actores del sistema de Educación Superior, personas encargadas de la toma de decisiones y líderes sociales, para avanzar integralmente hacia una mayor interculturalidad e igualdad de oportunidades educativas. Con este fin, los artículos podrán tener formatos de editorial, ensayos, entrevistas, informes de investigación y estudios.

Los criterios de evaluación de los artículos deberán cautelar el aporte a la democratización de la información, el intercambio y transmisión de experiencias, la contribución a la equidad e inclusión en las prácticas y políticas educacionales, a las ciencias sociales y a la sociedad en su conjunto.

##### Pauta evaluación de artículos

a. Evaluación parcial: Indique su apreciación sobre cada una de las dimensiones de evaluación del artículo leído. Eliga una de las cuatro alternativas de cumplimiento dispuestas en el recuadro (P: plenamente, A: aceptablemente, I: insatisfactoriamente, NC: No cumple).

<b>Dimensión</b>	<b>(P)</b>	<b>(A)</b>	<b>(I)</b>	<b>(NC)</b>
a. Presentación de la temática, problema y objetivos: el artículo explicita claramente el ámbito de estudio, la problemática a investigar y el o los objetivos propios del estudio.				
b. Los antecedentes teóricos y/o conceptuales en base a los cuales se aborda el problema y/o temática son pertinentes y se desarrollan con rigurosidad.				
c. La redacción del trabajo es cuidadosa, evita redundancias y disgracias; opta por términos claros y su lectura es expedita.				
d. Los resultados, conclusiones y/o reflexiones presentadas son relevantes al campo de estudio y se atienen a los objetivos propuestos.				
f. El trabajo es globalmente coherente: el problema, objetivos, metodología y resultados constituyen un todo coherente.				
g. El trabajo suscita interés y es considerado relevante: presenta aportes significativos a la teoría, a la investigación o a las intervenciones prácticas en el campo seleccionado.				

b. Evaluación general: Considerando los aspectos evaluados, ¿recomienda aceptar sin modificaciones el artículo, aceptar condicionado a modificaciones o no aceptar el artículo para su publicación en ISEES?

---

Acepta el artículo sin modificaciones

---

Acepta el artículo condicionado a modificaciones

---

No acepta el artículo para su publicación

---

c. ¿Cuáles son los argumentos por los cuales fundamenta la elección adoptada en el punto (b)?

---

1.

---

2.

---

3.

---

4.

---

d. En el caso de que usted haya aceptado el artículo con la condición de que se introduzcan modificaciones, ¿qué modificaciones sugiere que sean realizadas para mejorar la calidad del artículo leído?

---

1.

---

2.

---

3.

---

4.

---



## Information for the authors

The works submitted to the ISEES shall be adjusted to the rules detailed below. These guidelines have been formulated using the *Publication Manual from the American Psychological Association*, APA, ([www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)) as a reference.

---

### 1. Format and submission of manuscripts

- 1.1 The originals submitted to the magazine for publication shall be written in letter size paper, with double spacing, with 2.5-centimeter margins on all sides, using Times New Roman typeface, 12 points.
- 1.2 As a whole, the text shall not exceed 20 pages, including notes, tables, references, appendixes and so forth.
- 1.3 The author shall entitle his or her work –unpublished and in Spanish– in the shortest possible way, up to a limit of 12 words.
- 1.4 Under the title, the author or authors shall write his or their name(s) and the institution he or they belong to.
- 1.5 Thereafter, the author shall add up an unnumbered note, not included in the footnotes, with a short piece of curricular information specifying: the author's academic and/or social activities (which shall be no more than three lines); as well as the department of the institution he or she belongs to, and contact information, such as postal address and e-mail address. Furthermore, if applicable, the author shall indicate acknowledgments and funding - specifying the article connection with a research project, thesis, monograph or any other similar program, stating at least the title and the sponsoring institution.
- 1.6 Each work shall include, at the beginning, a summary of the same in Spanish and an abstract in English, where the condensed content is provided up to a maximum of 10 lines each one.
- 1.7 Following the summary, the author shall write at least three key words and a maximum of five, and at the end of the abstract, between three and five key words. The English version shall be revised by a translator, who shall also translate the summary submitted by the author when the latter has not done it by himself.

- 1.8 In the case the work includes tables (do not denominate pictures or schemes) said tables shall be referred to by its number and with uppercase letters. For instance: "As it can be seen in Table 1, the country registers..." The same shall be applicable to the figures (not graphics, diagrams, etc.) Under the table or figure, the author shall place the general notes, individualized as Note, which shall provide information related to the table as a whole – for instance, the source. The specific notes, in reference to a column, line or item and indicated with lowercase superscript letters (a, b, c, etc.) shall be placed further below.
- 1.9 The footnotes shall be used to expand or complement the text and shall not be used to cite bibliographic sources. They shall be indicated with sequential superscript numbers without parentheses.
- 1.10 The works cited in the text shall be at the end in the 'References' section. In the text, these references shall be indicated in parentheses, as explained in the following number.
- 1.11 The editing team shall have the right to make all the necessary modifications to maintain the magazine style.

---

## 2. In-text reference citations

Each time you paraphrase or quote what another person said or wrote, you should make a citation.

- 2.1 Paraphrased or non-textual citation. When the ideas of an author are used but not textually, said author's last name and the publication year separated by a comma and within parentheses shall be included. If the author's name or the date would have been indicated in close proximity in the text, they shall be eliminated.

In a study about reintegration (Fernández, 2003), it was established...  
According to Fernández (2003), the reintegration...

- 2.2 Textual citation. When an author is cited word by word, his or her last name, the publication year and the number of page or pages, preceded by the abbreviation *p* or *pp*, shall be indicated in parentheses and separated by commas. If material with unnumbered pages has been extracted - such as from electronic sources - the number of paragraph preceded by the abbreviation *para.* shall be indicated.

Brief citations of less than 40 words shall be incorporated in the text and with quotation marks.

The function of dreams is “attempt to re-establish our psychological balance” (Jung, 1984, p. 20).

Extended citations of more than 40 words, shall be presented in independent paragraphs without quotation marks. Said in-block citation shall be formatted with a five-space indentation (1.3 cm. from the left margin) and with a smaller typeface (size 10).

The bosquesino community is the place and space that encloses all the community members within objective conditions of social relationships of co-residence, kinship, compaternity, neighborhood ties and friendship. This means that all the community members are related to each other *a priori* by different social links that are formally and objectively recognized. (Gasché, 2012, p. 20)

### 2.3 Citations of works by two or more authors

Two authors:

(Albó y Anaya, 2004).

Three to five authors, all of them shall be cited the first time the reference occurs:  
(Latorre, González and Espinoza, 2009).

In subsequent citations, only the last name of the first author followed by ‘et al.’ - without italics and with a period after ‘al’ - shall be written down:

(Latorre et al., 2009).

In the case of six or more authors, the last name of the first author followed by ‘et al.’ shall be included in the first citation. In the reference list, the initials and last names of the first six authors shall be indicated and - for the rest - ‘et al.’ shall be used:

(Green et al., 1989).

Regarding authors having the same last name, the initials of their first names shall be indicated to make the distinction:

C. Díaz (1996) and P. Díaz (2007) also found that...

When citing a corporate author for the first time, its complete name shall be written and its abbreviation, if any, shall be placed within brackets:

(Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2012).

In subsequent citations, only the abbreviation shall be transcribed:  
(INEI, 2012).

Two works by the same author and published the same year shall be individualized with the year and lowercase letters (a, b, c) in alphabetical order:

The statistics from the Evaluation Institute (2010b) indicate that...

Works with no author. The first words of the title shall be cited and the title shall appear complete in the reference list. In the case of the title of a book, a periodical publication or report, the title shall be written in italics; in the case of the title of an article, chapter or web site, quotation marks shall be used. The references to legal materials, such as laws, decrees and so forth are cited in the same manner.

The book *Lecturas de Tocqueville* (2007).

(“Un nuevo método”, 2013).

(Law 1,276 as of 2009, 2009).

If an indirect source is cited, the source which was effectively read shall be mentioned in the citation and the original work or author shall be part of the text. Only the first one shall be included in the reference list. In the following example, it would be Giannini's work:

As established by Anderson (cited in Giannini, 1987), human beings...

---

### 3. References

The reference list shall be placed at the end of the article and shall include only the works which were effectively cited. In other words, all the references cited in the text shall appear in the reference list and each entry in this list shall have been cited in the text.

The entries are arranged in alphabetical order by the last name of the first author, and next, the initial(s) of his or her first name followed by the year of publication in parentheses. The titles of autonomous publications (books, magazines) shall be written in italics; the use of italics states a difference from dependent titles, such as parts of a book, articles from a magazine and so forth.

Examples:

Individual Author

Jung, C.J. (1984). *El hombre y sus símbolos* (4<sup>a</sup> edición). Barcelona: Caralt.

Two authors

Albó, X. y Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: Cipca - Unicef.

Three to five authors

Latorre, C. L., González, L.E. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior. Evaluación de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago: Catalonia - Fundación Equitas.

**Six or more authors**

Green, A., Ikonen, P., Laplanche, J., Rechardt, E., Segal, H., Widlöcher, D., et al. (1989). *La pulsión de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.

**Two or more works by the same author: They are arranged starting from the earliest work.**

Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Greimas, A. J. (1982). *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*. Buenos Aires: Paidós.

**Two or more works of the same author and same year: They are arranged in alphabetical order.**

Instituto de Evaluación. (2010a). *Ciencias en PISA. Pruebas liberadas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto de Evaluación. (2010b). *Sistema estatal de indicadores de la evaluación*. Edición 2010. Madrid: Ministerio de Educación.

**Editor or compiler**

Stratman, C. J. (Ed.). (1966). *Bibliographie of English Printed Tragedy, 1565-1900*. Carbondale: Southern Illinois UP.

Jacobo, C., Adame, E. y Ortiz, A. (Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración* (Vol. 5). México: FES-Iztacala UNAM.

**Chapter or article in a book with editor**

Varese, S. (1987). La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo. En Zúñiga, M., Ansión J. y Cueva L. (Eds.), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina* (pp. 169-191). Santiago: Unesco-Orealc-III.

**Corporate author**

Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Autor.

**Report from a government agency**

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2012). *Perú: Anuario de Estadísticas Ambientales 2012*. Retrieved from <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib1037/index.html>

**Article in a magazine or periodical publication**

Gasché, J. (2012, enero-junio). ¿Qué valores sociales bosquecinos enseñar en las escuelas de la Amazonía Rural? *ISEES*, 10, pp. 17-40.

**Article in an electronic periodical publication**

In case the article has been assigned a Digital Object Identifier (DOI in English), said code shall be included, as it does not change. Otherwise, the URL shall be included.

Denning, P.J. y Kahn, R.E. (2010, december). The Profession of IT: the Long Quest for Universal Information Access. *Communications of the ACM*, 53(32), pp. 34-36. doi:10.1145/1859204.1859218

Low, S. (2009). Cerrando y reabriendo el espacio público en la ciudad latinoamericana. *Cuadernos de Antropología Social*, 30, pp. 17-38. Retrieved from <http://ica.institutos.filos.uba.ar/seanso/modulos/cas/n30/n30ao2.pdf>

Documents and web content: They are entered by author. If there is no author, then by title. In case the date is not pointed out, the abbreviation *n.d.* (= no date) shall be written instead of the year.

Hernández, J. A. (n.d.) La educación en Colombia. Retrieved from <http://www.zonaeconomica.com/colombia/educacion>

Press articles: They are entered by author. If there is no author, by title.

Aunión, J.A. (2013, 30 de enero). El gasto por alumno en la escuela pública bajó 270 euros en 2010. *El País*. Retrieved from [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/30/actualidad/1359566042\\_345630.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/30/actualidad/1359566042_345630.html)

Un nuevo método mide la masa de los agujeros negros. (2013, 31 de enero). *El Mercurio*, A10.

#### Unpublished Thesis

Lastra, E.F. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana*. (Unpublished doctoral dissertation). Universidad de Stanford, California.

#### 4. Article evaluation guideline for peer editors

It is the ISEES editorial policy to foster the social and academic dialog among the different actors in the higher education system, the persons in charge of decision making and the social leaders – so as to advance integrally towards a greater interculturality and equality of educational opportunities. In view of this aim, the articles may have different formats: editorials, essays, interviews, research papers and studies.

The evaluation criteria for the articles shall safeguard the contribution to the democratization of information, the exchange and sharing of experiences, and the equality and inclusion in educational practices and policies, as well as the contribution to the social sciences and the society as a whole.

#### Guideline for article evaluation

a. Partial evaluation: Indicate your appreciation about each one of the evaluation dimensions in the article that was read. Choose one out of four compliance alternatives

for the article in evaluation. (C: Completely, A: Acceptably, U: Unsatisfactorily; NC: Non compliance).

Dimension	(C)	(A)	(U)	(NC)
a. Presentation of topic, problem and objectives: the article clearly specifies the scope of study, the problematic to be investigated and the objectives pertinent to the study.				
b. The theoretical and/or conceptual background on the basis of which the problem and/or topic is addressed is relevant and is developed with accuracy.				
c. The article writing is careful, it avoids redundancies and digressions and uses clear terms, making the reading expeditious.				
d. The results, conclusions and/or reflections presented are relevant to the field of study and they are adjusted as per the proposed objectives.				
f. The work is globally coherent: the problem, objectives, methodology and results constitute a coherent entirety.				
g. The work sparks interest and it is considered as relevant: it presents significant contributions to the theory, research and practical interventions in the selected field.				

b. General Evaluation: Considering the evaluated aspects, do you recommend accepting the article without modifications, accepting on condition of modifications, or reject the article for publication in the ISEES?

Accepts the article without modifications

Accepts the article on condition of modifications

Does not accept the article for publication

c. {What are the arguments on which you back up the choice adopted in point (b)?

1.

2.

3.

4.

d. In case you have accepted the article on condition of making modifications, what modifications do you suggest to carry out so as to improve the quality of said article?

1.

2.

3.

4.

## Publicaciones Fundación EQUITAS

---

### Serie política y equidad

La oposición durante el gobierno de la Unidad Popular, Augusto Varas, 2013

#### Barómetro de política y equidad

BPE N° 6\_ La cuenta regresiva, junio 2013

BPE N° 5\_ Tan lejos, tan cerca. De la ciudadanía y del poder, octubre 2012

BPE N° 4\_ A mitad de camino. Punto de no retorno, abril 2012

BPE N° 3\_ Nuevos actores, nuevas banderas, octubre 2011

BPE N° 2\_ El primer año. Modelo para armar, abril 2011

BPE N° 1\_ Una nueva forma de gobernar: La instalación, octubre 2010

---

### Serie inclusión social y equidad

Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior, 2011.  
Autores Varios

Equidad en la Educación Superior: Análisis de las políticas públicas de la Concertación  
Carmen Luz Latorre, Luis Eduardo González, Óscar Espinoza, Editorial Catalonia, 2009

Políticas de Equidad en la Educación Superior Universitaria Peruana  
Angélica Coronel, Zenón Depaz, Carlos Mora y Luis Tejada, 2007

---

### Serie políticas públicas

Acción Afirmativa: Política para una democracia efectiva, Ril Editores, 2013

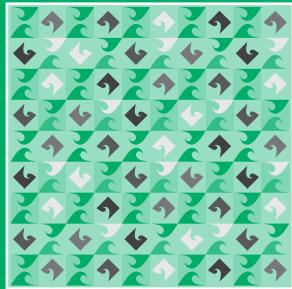
Inclusiones inconclusas: Políticas públicas para superar la exclusión  
Pamela Díaz-Romero y Augusto Varas, Editorial Catalonia, 2009

Propuesta para la Inclusión Social en Educación Superior  
Documento de trabajo N° 1, 2007

Políticas públicas para la Inclusión Social  
Documento de trabajo N° 2, 2007



“Este enfoque diferencia a la marginalidad de la pobreza, dado que se entiende a la falta de participación de los marginales como un problema de desnivel, lo cual es producto del sistema de estratificación social.”



[www.isees.org](http://www.isees.org)  
[www.fundacionequitas.org](http://www.fundacionequitas.org)

Dirección:  
Asturias 166, Las Condes,  
Santiago, Chile