Pablo Augusto Bonavena | Pamela Marconatto Marques | Ana María Carrillo Rosero | Bradley Hilgert | Javier Maximiliano Salatino | Mariza Fernandes Dos Santos

Presentación de Martín Unzué
Prólogo de Pablo Augusto Bonavena

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y MOVIMIENTOS POPULARES

Instituto de Investigaciones
Gino Germani
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

CLACSO

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y MOVIMIENTOS POPULARES

Este libro presenta los ensayos que fueron seleccionados en el marco del Concurso de Premios Pedro Krotsch de Estudios sobre la Universidad "Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe" organizado por la Red de Posgrados en Ciencias Sociales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (IIGG, UBA), Argentina con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (Asdi). Los contenidos de este libro fueron evaluados por especialistas externos en un proceso de revisión por pares.

Universidad latinoamericana y movimientos populares / Pâmela Marconatto Marques ... [et.al.]; prólogo de Pablo Augusto Bonavena. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IIGG- Instituto de investigaciones Gino Germani, 2018.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-360-6

1. Universidades. 2. Movimiento Social 3. Modernización. I. Marconatto Marques, Pâmela II. Bonavena, Pablo Augusto, prolog.
CDD 378

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:
Educación / Universidad Pública / Universidad Privada / Políticas Públicas / Estado / Movimientos Sociales / Innovación Social / Producción de Conocimiento / Desarrollo / América Latina

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Colección
RED DE POSGRADOS

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y MOVIMIENTOS POPULARES

Presentación
Martín Unzué

Prólogo
Pablo Augusto Bonavena

Pablo Augusto Bonavena | Pamela Marconatto Marques | Ana María Carrillo Rosero | Bradley Hilgert | Javier Maximiliano Salatino | Mariza Fernandes Dos Santos

CLACSO

Instituto de Investigaciones
Gino Germani
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CLACSO
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo
Fernanda Saforcada - Directora Académica

Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual:

Nicolás Arata - Coordinador Editorial
Lluvia Medina, Denis N. Rojas, María Inés Gómez y Alejandro Gambina - Asistentes

Núcleo de diseño y producción web:

Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Marcelo Giardino - Coordinador de Arte

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar
Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

Primera Edición
Universidad Latinoamericana y movimientos populares
(Buenos Aires: CLACSO, agosto de 2018)

ISBN 978-987-722-360-6
© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54-11] 4304-9505/9332 | e-mail <clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional Asdi

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos , estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

Palabras preliminares 9

Martín Unzué
Presentación. La Universidad Latinoamericana
como objeto de investigación..... 13

Pablo Augusto Bonavena
Prólogo 17

Pamela Marconatto Marques
Pelo direito ao grito: o legado anticolonial da Universidade Pública
Haitiana e seu movimiento estudantil..... 37

Ana María Carrillo Rosero y Bradley Hilgert
Entre la Universidad de las Artes y Nigeria: hacia
una pedagogía de tránsito 111

Javier Maximiliano Salatino
Más allá de la colonialidad. La modernización de la educación
superior en Ecuador y la universidad Amawtay Wasi 165

Mariza Fernandes Dos Santos
O Movimento Negro de Base Acadêmica e as ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás 285

Sobre los autores..... 383

PALABRAS PRELIMINARES

La presente publicación es fruto de la convocatoria al Premio Pedro Krotsch de estudios sobre la universidad – Edición 2017, que es un esfuerzo investigativo promovido por la alianza entre el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

El Premio Pedro Krotsch tiene el doble propósito de estimular la producción de estudios rigurosos sobre la universidad y de honrar la trayectoria de quien fuera uno de los más reconocidos y comprometidos investigadores latinoamericanos sobre la educación superior.

Pedro Krotsch fue un destacado sociólogo argentino que trabajó y formó a varias generaciones para el desarrollo del pensamiento libre. Fue profesor e investigador en diversas universidades de Argentina, Brasil y México, donde debió exilarse durante la última dictadura militar que asoló su país. Desempeñó numerosos cargos de responsabilidad académica, entre ellos, la dirección del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Quienes lo conocieron, destacan sus condiciones como pensador y como docente, pero, por sobre todo, sus habilidades de conversador y de analista lúcido, crítico, polémico y comprometido con la realidad argentina y

mundial. Fue, sin lugar a dudas, uno de los más importantes cientistas sociales abocados al campo de los estudios sobre universidad. Escribió numerosos libros y artículos que constituyen una referencia insoslayable, y editó la revista Pensamiento Universitario que muchos identifican como un hito en el campo de la producción y la reflexión crítica sobre la educación superior.

El Premio Pedro Krotsch de Estudios sobre la Universidad es promovido desde 2010 bajo éste esfuerzo insterinstitucional. Se trata de un concurso de ensayos destinado a estudiantes de posgrado, profesores e investigadores latinoamericanos y caribeños interesados en el estudio de la educación superior universitaria, que se encuentren vinculados Centros Miembros de la Red CLACSO.

En convocatorias anteriores los temas fueron "Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe" (2013-2014), "Políticas de evaluación universitaria en América Latina. Perspectivas críticas" (2011-2012) y "Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas" (2010). El tema de ésta Convocatoria 2017 es "Universidad Pública y movimientos populares en América Latina y el Caribe".

Los trabajos que se presentaron fueron análisis nacionales, regionales, de casos o de temáticas transversales. Asimismo, estuvieron basados en estudios empíricos o desarrollos teóricos.

Se recibieron 33 postulaciones que fueron evaluadas por el Comité Internacional Evaluador para considerar la calidad, pertinencia y coherencia de acuerdo a las pautas de la Convocatoria. Dicho Comité estuvo compuesto por especialistas como: Pablo Bonavena (Argentina), Leticia Salomón (Honduras), Jenny Assael (Chile), Breno Bringel (Brasil), Antonio Teodoro (Portugal), Ivanise Monfredini (Brasil), Gregorio Urriola (Panamá) y Boris Trista (Cuba).

Luego del proceso de evaluación se reconocieron 4 (cuatro) ensayos que son merecedores del premio. Felicitamos a los y las ganadoras del premio:

- Pâmela Marconatto Marques, con el ensayo "Pelo direito ao grito: o legado anticolonial da Universidade Pública Haitiana e seu movimento estudantil", repre-

sentante del Doutorado em Sociologia PPGSOC-Programa de Pós-graduação em Sociologia, IFCH-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Brasil).

- Bradley Hilgert y Ana María Carrillo Rosero, con el ensayo 'Entre la Universidad de las Artes y Nigeria: hacia una pedagogía de tránsito", representando al Centro Miembro: Dirección de Investigación y Posgrado - Universidad de las Artes. (Ecuador).
- Javier Maximiliano Salatino, con el ensayo "Más allá de la colonialidad. La modernización de la educación superior en Ecuador y la universidad Amawtay Wasi", del Centro de Investigaciones Científicas - CIC/UNCUYO. (Argentina).
- Mariza Fernandes dos Santos, con el ensayo "O Movimento Negro de Base Acadêmica e as Ações Afirmativas na Universidade Federal de Goiás" de la División de Ciencias Sociales y Humanidades - DCSH/ UAM-X. (México).

PRESENTACIÓN
LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Es un gran gusto presentar este nuevo libro que reúne a los trabajos ganadores del Premio "Pedro Krotsch de estudios sobre la Universidad" edición 2017.

El premio que hemos creado como una iniciativa conjunta entre el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), ya ha tenido tres ediciones previas, desde que, a mediados del año 2009, se anunciara su primera convocatoria, efectivizada en 2010. Seguirán las de 2011, 2014 y la presente.

El fin ha sido, en todas, estimular la investigación y la reflexión sobre cuestiones universitarias, con una dimensión profundamente regional, para fortalecer ese campo de estudios que tanto le debe a la inolvidable labor del Profesor Pedro Krotsch.

Fue el querido Pedro quien, con su paso por la Dirección del Instituto Germani (2001-2005), pero también con su extensa carrera como profesor e investigador en diversas universidades de Argentina, México y Brasil, supo formar a varias generaciones de pensadores preocupados por esa universidad devenida "objeto de

investigación", desplegando preguntas inquietantes sobre nuestras inserciones en la misma, y los modos en que se fueron transformando, desde la década de los años 90, al compás de los procesos mundiales que tuvieron particular incidencia sobre Latinoamérica.

No casualmente, "la universidad como objeto de investigación" será el nombre con el que se identificarán a los "Encuentros" que el propio Krotsch supo generar.

Primero de alcance nacional y luego latinoamericano, a lo largo de sus ocho ediciones desde la primera en la UBA a mediados de los años 90, han sabido reunir, con un carácter plural, crítico y transdisciplinario, a un número creciente de investigadores de toda la región.

El papel de dichos encuentros en la conformación de un nuevo campo académico que reúne a los investigadores que estudian a la universidad, se sintetiza en la riqueza de los aportes que se han ido sumando a lo largo de sus ocho eventos, ocurridos en diversas universidades de toda la Argentina.

Las cuestiones de la enseñanza en la universidad, la investigación, la extensión, el gobierno, la historia de las instituciones y el sistema, la carrera académica, o los posgrados, como algunos de los ejes recurrentes en los que se fueron nucleando, muestran la vitalidad creciente de los equipos de investigación que se han volcado a estos temas.

Demás está decir, que esa tarea perseverante, preocupada por la reflexión crítica sobre el mundo universitario por parte de sus protagonistas, también dio su fruto en la revista *Pensamiento Universitario*, que logró constituirse, por su original calidad, en un espacio de reflexión ineludible para comprender los cambios que estaban aconteciendo en la universidad de la región.

La actual edición del Premio, como las que la antecedieron, se estructuró detrás de una consigna, que en esta oportunidad resultó ser "Universidad pública y movimientos populares en América Latina y el Caribe".

Se trató de un claro llamado a abrir, en las puertas del Centenario de la Reforma de 1918 que tanto legado le imprimió a la universidad regional, pero también a medio siglo de los sucesos

universitarios que marcaron el año 1968, comenzando por la experiencia de Tlatelolco, pero no agotando allí los episodios, una reflexión sobre la porosidad de la universidad latinoamericana, de sus actores, y entre ellos particularmente del movimiento estudiantil, para dar respuestas a las demandas de una sociedad atravesada por los conflictos y las desigualdades, y donde la transmisión y producción de saberes, de conocimientos, adquiere una responsabilidad particular, inconfundible con la hallada en otras latitudes.

De este modo, el presente volumen reúne a los cuatro trabajos ganadores que han sido propuestos por el jurado internacional conformado por Pablo Bonavena (Argentina), Leticia Salomón (Honduras), Jenny Assael (Chile), Breno Bringel (Brasil), Antonio Teodoro (Portugal), Ivanise Monfredini (Brasil), Gregorio Urriola (Panamá) y Boris Trista (Cuba), quienes luego de evaluar las treinta y tres presentaciones realizadas, seleccionaron los cuatro ensayos que aquí se publican.

Encontramos en cada uno de ellos, trabajos que provienen de investigadores de diversos países (Argentina, Brasil, Ecuador y México) pero que además tratan casos de universidades de Brasil, Ecuador y Haití, señalando en cada caso, las particularidades de los procesos de conformación de movimientos anticoloniales y de las reivindicaciones de sectores subalternos que se han expresado en cada uno de los casos, mostrando caracteres transformadores, desafiantes, en esos bordes en los que las universidades se rebelan de sus mandatos elitistas, eurocéntricos, productivistas, cumpliendo un impostergable rol emancipador.

Esta tarea inagotable que enfrenta la Universidad Latinoamericana ante sus tensiones y contradicciones, y que se renueva constantemente, como un legado indeleble, pero reactualizado en el contexto de la "domesticación" de la carrera académica, de la investigación subordinada de modo creciente a lógicas universalizadas que somenten bajo el imperio de los ránkings internacionales o de las publicaciones en revistas científicas indexadas.

Esos patrones globales de reproducción que se esfuerzan, muchas veces con éxito, por reescribir la historia de nuestras universidades, por borrar sus particularidades, por arrancarlas de su

inmersión en un continente tan desigual como subordinado para inscribirlas como furgón de cola de las demandas de las ampulosamente llamadas *world class universities.*

Es esa "imposible imposición" la que es señalada con tenor crítico y rigor académico por los ensayos aquí compilados.

Martín Unzué
Director del Instituto Gino Germani
Universidad de Buenos Aires

PRÓLOGO

La temática que convocó a la presentación de escritos para participar del "Premio Pedro Krotsch de estudios sobre la Universidad", edición 2017, auspiciado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, referida la relación entre la universidad pública y los movimientos populares en América Latina y el Caribe, encuentra un contexto especial para su publicación en este año 2018, pues está signado por la conmemoración de dos aniversarios donde la cuestión tratada tiene antecedentes insoslayables. El encuadramiento adquiere gravitación debido a que fue desde el seno de la propia universidad donde brotó uno de los movimientos sociales más politizados y perdurables, siempre atento a la necesidad de unificar fuerzas con los sectores populares que luchan por sus demandas en la línea de aunarlas, especialmente con el sindicalismo obrero. Los cien años de la Reforma Universitaria de 1918 y los cincuenta años del ´68, en consecuencia resultan el mejor marco para presentar los trabajos seleccionados por el Comité Internacional encargado de la evaluación, en un concurso que recibió treinta y tres ensayos.

El movimiento reformista desde sus inicios en Córdoba permanentemente planteó la necesidad de desarrollar con intensidad ese vínculo, a partir del "descubrimiento" que subrayó Deodoro Roca: la reforma universitaria es impensable sin la reforma social. Desde las vertientes en que fue apropiado ese ideario, tanto en la actitud militante como en el plano institucional, sus principios intensificaron las políticas de extensión universitaria para asistir a los sectores sociales postergados. En el ámbito de las luchas corporativas y políticas la unidad o fusión con otros sujetos colectivos se nutrió con anhelos de transformación social, algunos de ellos con profundidad revolucionaria. El movimiento estudiantil quedó así ubicado como un componente muy dinámico de los movimientos populares y portó el innegable influjo del reformismo que se expandió por el continente americano. Incluso, reclamó de manera sistemática el estudio del campo popular para nutrir su proceder con el auxilio de la ciencia, temática replicada innumerables veces en los debates sobre los planes de formación del alumnado y la orientación de la investigación universitaria.

El "año de las barricadas", el sesenta y ocho, puso de relieve esta tendencia con una fuerza inusitada, que colocó al movimiento estudiantil como un actor central en la lucha de clases. La persistencia del reformismo mostró vitalidad en América Latina cinco décadas después, pero el fenómeno del protagonismo estudiantil obtuvo trascendencia mundial. La magnitud de la masacre de Tlatelolco tiende a eclipsar lo que ocurrió en Latinoamérica, pero estuvo cargada de luchas importantes. En la Argentina, por ejemplo, esa movilización cosechó, en gran medida, la fuerza dinamizadora de la rememoración del cincuentenario de la Reforma que facilitó el tejido de alianzas con el movimiento obrero y otros movimientos sociales, que fueron un factor clave para horadar a la dictadura autodenominada la "Revolución Argentina". Más allá de México y la Argentina, la oleada contenciosa estudiantil y las revueltas universitarias recorrieron las universidades y calles, con dispares alcances y calado, en Afganistán, Alemania Federal, Alemania Oriental, Argelia, Australia, Austria, Bélgica, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Comores, Congo, Cuba, Checoslovaquia,

Chile, China, Corea (Seúl), Dinamarca, Egipto, Ecuador, España, Estados Unidos de Norteamérica, Etiopía, Filipinas, Finlandia, Ghana, Grecia, Guadalupe, Guyana, Haití, Holanda, Hungría, India, Indonesia, Inglaterra, Irán, Irlanda del Norte, Israel, Italia, Japón, Líbano, Luxemburgo, Marruecos, Mauritania, Nicaragua, Palestina, Paquistán, Panamá, Perú, Polonia, Portugal, República Centroafricana, Santo Domingo, Siria, Sudáfrica, Senegal, Turquía, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, Suecia, Suiza, Tailandia, Túnez, Uruguay, Vaticano, Venezuela, Vietnam del Sur y Yugoslavia, en una lista que prosigue agregando países conforme se incrementa la investigación del fenómeno. Estas movilizaciones sumaron el apoyo de docentes y vastos sectores sociales, ideológicos y políticos. Una novedad que tuvo el proceso de los sesenta comparado con el emergido en Córdoba durante 1918 y sus reclamos libertarios, modernizadores y generacionales, anida en la irrupción en el escenario universitario de nuevas personificaciones: los nativos frente a los vestigios de las políticas imperiales en las colonias y ante la construcción de la espacialidad promovida por la expansión del capitalismo, junto a los descendientes de los esclavos negros oriundos de África, allí donde fueron llevados para garantizar por la violencia los inagotables apetitos lucrativos. Ante estas nuevas presencias, los requerimientos históricos del movimiento estudiantil y universitario de sesgo contestatario se vieron enriquecidos por fundamentos como la problemática de la discriminación racial y cultural. No por casualidad, uno de los lemas de aquel movimiento afirmaba que "todos somos sujetos", consigna que resaltaba la igualdad entre las personas, independientemente de su origen racial, étnico o extracción social, al tiempo que instalaba con gran potencia la idea de favorecerla autodeterminación de los actores marginados en la construcción de la sociedad. En las querellas y disputas de aquel año sesenta y ocho se esgrimieron demandas, razonamientos y propuestas que orientaron las luchas estudiantiles y universitarias en los años por venir. El conglomerado de ideas propalado incluyó a la defensa de los "diferentes" en la totalidad el sistema educativo. Particularmente el "problema negro" transitó las tomas de universidades y barricadas que cortaron las calles de

las grandes ciudades del mundo. En Sudáfrica, justamente, la rebelión estudiantil se desató por la cesantía inmediata que siguió a la primera contratación de un profesor negro, Archie Mafeje, y esa movilización de estudiantes blancos resultó vital en las luchas posteriores por la eliminación del apartheid. En otros lugares, como los Estados Unidos y Senegal, el tema "negro" también adquirió una imponente resonancia que marcó la historia.

Las instituciones educativas y sus gobiernos tuvieron que recuperar los planteos estudiantiles, circunstancia que brindó una nueva fisonomía a la mayoría del sistema universitario en franca expansión luego de la Segunda Guerra Mundial. La intensa lucha ablandó sus cimientos y quebró esquemas institucionales. Sin embargo, los programas de aquellos movimientos universitarios no lograron plasmarse acabadamente y muchos de sus aspectos quedaron relegados. Los avances, inclusive, también conocieron fuertes retrocesos. En las rebeldías de finales de los sesenta se discutieron asuntos que hoy encontramos en las páginas de las investigaciones presentadas en esta publicación. Los problemas que construyen y tratan tienen contacto con ese cúmulo programático, y permiten ver tanto continuidades como avances, que puestos en perspectiva histórica dejan un sólido testimonio de todo lo que aún queda por resolver. De igual modo, reactualizan la importancia dada a la educación como valor y la necesidad de que el ámbito educativo sea un espacio para todos, incluidos los desplazados del sistema. El movimiento estudiantil hizo suya la idea de apreciar a los todos los humanos como sus semejantes y, como descubrirá el lector, este libro levanta la misma bandera.

Por todo esto, entonces, es importante ponderar las experiencias aquí presentadas con los momentos históricos donde los protagonistas del sistema universitario público, especialmente a partir del movimiento estudiantil, adquirieron una sólida alianza con los movimientos populares y comenzaron a convivir con los "diferentes" en cada lucha, al punto de convertirse en un bastión contra la segregación racial y social. Considerar las etapas de auge, por otra parte, siempre ha sido un insumo para localizar los hitos sobresalientes con el fin de periodizar las luchas de los movimientos

sociales en la línea de indicar las distancias o las direcciones en un camino estratégico. De hecho, tres de los trabajos evocan esa etapa para rastrear los antecedentes de los movimientos que aluden en sus investigaciones. Claro que este objetivo comparativo sobrepasa los alcances de esta presentación, pero queda como una sugerencia para enmarcar el contenido de esta compilación de ensayos, cuyas páginas, obviamente, tienen peso propio.

Los cuatro escritos cubren varios puntos de sumo interés para recapacitar sobre la relación entre la universidad y los movimientos sociales. Dos de ellos refieren a Ecuador, uno a Brasil y otro a Haití, países con muy disímiles grados de desarrollo capitalista que, sin embargo, comparten como denominador común una larga historia de discriminación en detrimento de los pueblos nativos y los descendientes de los esclavos africanos. Uno de los trabajos revela el ímpetu del movimiento estudiantil haitiano para pugnar por definir el futuro de la universidad pública en un país que sobrelleva la directa intrusión extranjera; un segundo escrito presenta una experiencia que llevó la universidad a los arrabales interactuando con movimientos barriales afroecuatorianos; otro incursiona en la temática de las relaciones de poder a partir de las incidencias que padeció una propuesta universitaria de cuño indígena y el cuarto depara en la acción de un movimiento afrobrasileño, que desde dentro de la universidad brega por ocupar una porción de un espacio habitualmente excluyente.

Pamela Marconatto Marques, con el ensayo "Pelo direito ao grito: o legado anticolonial da Universidade Pública Haitiana e seu movimiento estudantil", se adentra en la complicada realidad de Haití. Inicia su exposición con interesantes reflexiones del haitiano Michel-Rolph Trouillot sobre las versiones de la historia, no exentas de maniobras de encubrimiento y banalización. Según este antropólogo, una parte de la historiografía europea contiene estas argucias respecto a lo acontecido en Haití, que entre otros temas solapan la Revolución. Aduce que en América Latina y en el propio Haití como contrapartida se instalaron discursos "esencialistas y etnocéntricos sobre el país", que terminan predicando la inferioridad de los negros, respetando los postulados de la herencia colonial,

con el aval de un sistema universitario público precario, auxiliado por los gobiernos y la Iglesia. Esta situación, opina la autora del ensayo, cobra dramatismo en un lugar considerado uno de los más pobres del mundo y apreciado como "inviable" por muchos juicios que construyen una imagen de una nación "anacrónica" frente a la "modernidad". Esta mirada ha sido nutrida, atestigua, por el centro hegemónico del mundo, que cuenta con la cooperación de las agencias a su servicio y de los medios internacionales, que han incrementado su injerencia luego del terremoto de 2010. Para este paradigma, asevera Marconatto Marques, entraña un "lujo" tener una universidad allí, percepción que transforma en desmesurada cualquier ambición por cambiarla. Esbozar esta pretensión, argumenta, colisiona con el sentido gestado para mirar la única casa de altos estudios pública del país, la Universidad del Estado de Haití, argamasa ideológica que fluye desde organizaciones multilaterales y no gubernamentales (ONG), institutos internacionales de investigación y gobiernos extranjeros, cuya presencia se fundamenta en la ayuda que facilitan para la reconstrucción del país y de su universidad, luego de la catástrofe natural y la penuria social que le siguió. La concurrencia entre la narrativa histórica dominante con el encuadre discursivo más extendido actualmente va en desmedro del sueño de una universidad diferente, asegura, pero también choca con la historia más antigua y la más reciente de esa institución. Por eso, la ponencia de Marconatto Marques exterioriza otra narrativa sobre la universidad pública local, edificada desde un ángulo que ilumina las luchas y resistencias que alimentan el peregrinaje de la universidad con acento en el movimiento estudiantil, para perfilar otra "versión" alternativa a las hegemónicas, que deviene en una potente reivindicación por el "derecho a la historia" como plataforma para proyectar el futuro.

En su punto de partida, este escrito articula un estado del arte sobre las investigaciones y reflexiones que abordan la relación entre universidad y movimiento estudiantil, priorizando a los autores haitianos, que tiene como condimento el análisis crítico de los discursos generados por la usina de actores extranjeros que tratan los problemas de la universidad local, con el fin de proponer

recomendaciones y soluciones, amparadas en informes y planes de acción concebidos desde una óptica ajena a la realidad haitiana y su pasado. La narrativa se inicia desde los primeros pasos dados para tener en Haití una casa de altos estudios dedicada a la formación de una élite ilustrada, allá por 1815. Describe desde ese entonces las características que fue adquiriendo la conformación estatal de ese nivel educativo a través de las décadas y todas las situaciones que la acompañaron. Uno de los aspectos relevantes en su configuración, destaca la autora, lo encontramos en la ubicación de la universidad, Puerto Príncipe, a expensas de la política implantada por la presencia de los Estados Unidos y la lógica que le imprimió a la construcción del territorio, definido por el trazado de carreteras y una infraestructura concebida desde un centro urbano según sus intereses, disposición geográfica que prevalece hasta hoy, provocando una tajante división entre un "país oficial" localizado en las ciudades y un "país exterior", rural, donde mora el mayor número de población. El sistema superior de enseñanza bajo la égida norteamericana, asimismo, imprimió un sesgo diferente al otorgado por la formación francesa, habida cuenta de que la educación técnica desplazó a la humanista, impronta que postergó la elaboración de contribuciones académicas para un desarrollo nacional autónomo.

La ensayista, al mismo tiempo que participa al lector de los fundamentos que sustentan esta política diseñada para los países pobres bajo la órbita norteamericana, pone en evidencia la germinación subterránea de sentimientos nacionalistas, que no tardaron en tener repercusiones en el campo académico. En este ámbito específico, la autora describe la reacción adversa a la presencia estadounidense y distintas alternativas para resistirla. Esa oposición animó, poco a poco, la necesidad de problematizar y debatir sobre la identidad haitiana, el legado africano y el saber popular. En ese entorno cargado de litigios, en 1941, se creó la Universidad de Haití, que congregó a las facultades existentes. La nueva institución heredó un movimiento estudiantil que fue la plataforma de una lucha contrahegemónica, constantemente dispuesto a compartir la agenda popular como objeción a la elitista política nacional. En efecto, la autora razona que este movimiento fue un actor clave en

la incorporación de las apetencias populares en el ámbito universitario, con argumentos nutridos por la invocación de los grandes hechos históricos donde el campo del pueblo impugnó el poder.

Esta "naturaleza" inconformista se fortaleció durante el gobierno de Duvalier (1957-1986), etapa donde el movimiento estudiantil compuso fuerza con otros sectores sociales para conformar un tenaz frente anti-dictatorial. Las réplicas represivas no apagaron sus bríos y el protagonismo estudiantil fue decisivo en la caída del régimen. Con esta fuerte presencia del movimiento estudiantil, la universidad continuó siendo un espacio donde circularon valores cívicos y democráticos, que desafiaron el "Estado de Excepción". En ese clima, la autora testifica que floreció una "pedagogía de la responsabilidad" que aún mantiene permanencia, asociada a creencias democráticas y la pelea contra la injusticia social. Ese movimiento estudiantil sostuvo su militancia ante los avatares de la violencia estatal y paraestatal. Como demostración de ello, al final de la dictadura tomó la ofensiva para promover un cambio en la universidad, sustentada en los axiomas reformistas acuñados en Córdoba durante 1918. Reivindicó los principios de la autonomía universitaria, la participación de los claustros en la elección de autoridades, la libertad académica y la autogestión financiera; aspiraciones que se imprimieron en la Constitución de 1987. La exigencia de una nueva universidad, "con características marcadamente latinoamericanas y herederas de Córdoba", asegura la autora, reeditó otro aspecto del acervo reformista: el rechazo del imperialismo.

El movimiento estudiantil volvió a evidenciar alta capacidad de lucha ante el golpe de Estado contra Jean-Bertrand Aristide, adquiriendo nuevamente un lugar preponderante en las confrontaciones por lograr el retorno al orden constitucional, junto a otros integrantes de la comunidad universitaria. La conflictividad social no aminoró con el retorno del presidente derrocado. Al contrario, la lucha estudiantil cobró mayor energía en un ambiente de fuerte represión, donde ostentó nuevamente su potencial pedagógico y político. Marconatto Marques coteja esa fuerza con las características que asumió el alumnado en otros lugares de América Latina en la década del noventa, contraste que utiliza para subrayar la

fisonomía específica del movimiento estudiantil haitiano. Reconstruye la dinámica de la relación entre la combatividad estudiantil y las respuestas políticas estatales, narración que incluye las propuestas de reformas curriculares inspiradas en los principios reformistas para demostrar, una vez más, la actuación pedagógica y política de un movimiento que propone imaginar nuevos rumbos para Haití, aspiración que incluye una educación nueva, plural y a contrapelo de la ideología "oficial". Marconatto Marques deja ver que el estudiantado diseñó en todo su itinerario una concepción que pugna por una universidad como espacio abierto de diálogo entre "diferentes", con canales para el libre intercambio y la construcción conjunta de saberes, fundados en ideales democráticos, anticoloniales y emancipadores.

La investigación transita, asimismo, otros episodios solapados de la lucha universitaria y la repercusión que provocó el terremoto en el movimiento estudiantil y la comunidad académica. Luego del sismo, ella hace observable la responsabilidad social y solidaridad que desplegó el movimiento estudiantil en tan terribles circunstancias. Presenta el esfuerzo organizativo del alumnado para la ayuda de los damnificados a tono con su compromiso social histórico, aspecto que desprecian, sentencia, los informes de los especialistas redactados por las agencias y gobiernos que se implicaron con el pueblo haitiano frente a las ruinas que dejó el temblor, desconociendo la producción que al respecto desplegó el movimiento estudiantil durante décadas. Como alternativa a este silenciamiento, el minucioso recorrido histórico es puesto por la autora en correlación con los informes y planes de acción para la universidad haitiana elaborados por ONGs, institutos de investigación y observadores gubernamentales afincados en el país. A la par, lo coteja respecto de las acciones del gobierno local. Se desprende de la comparación entre estas usinas de pensamiento, las que provienen del saber tecnocrático y las que brotan de los enfrentamientos, múltiples posibilidades para ensayar un ejercicio político e intelectual que arroja resultados atrayentes. Frente al panorama complejo de la realidad haitiana, la autora observa con optimismo el espacio que obtiene el movimiento estudiantil en los planes de un gobierno, que no obstante conserva grandes límites para

procesar el gran flujo de solicitudes sociales. Marconatto Marques confía, igualmente, en la capacidad para formular respuestas a los graves problemas de este movimiento social y otros, que tienen una impresionante trayectoria como lo rubrica el emprendimiento de traer a la luz las "narraciones silenciadas" sobre Haití.

El trabajo de Ana María Carrillo Rosero y Bradley Hilgert, "Entre la Universidad de las Artes y Nigeria: hacia una pedagogía de tránsito", se sitúa en el tema de la relación entre el saber académico y los sectores populares, perspectiva desde donde abona la reflexión sobre el papel político de la universidad latinoamericana, concebida como un bien de carácter público, con posibilidades de ofrecer un aporte para revertir las inequidades sociales y fomentar, simultáneamente, una "ética y práctica intercultural". Esta vieja aspiración, muy presente en el repertorio reformista y en muchas orientaciones pedagógicas críticas de los sesenta y setenta, aparece aquí a partir de una intervención directa desarrollada en la Universidad de las Artes en Guayaquil, Ecuador, a partir del año 2016. Fue impulsada desde un área académica dedicada a las teorías críticas y las prácticas experimentales, con una traza cuyo destino se emparenta con la transformación social y la praxis, desde un prisma que se define como "una pedagogía de transición". El plan de tareas contempló el traslado de las clases a la comunidad por dos semestres, con la expectativa de estimular la creatividad tanto de sus integrantes, allí donde viven, como la "reflexión situada" de los estudiantes partícipes de la propuesta. La trama pedagógica se enlazó con actores políticos y organizaciones de sectores afrodescendientes y a insinuación de varios líderes recaló en el barrio Nigeria, originalmente nominado "Independencia III", formado hace tres décadas por desplazamientos migratorios internos, especialmente por una gran cantidad de afroecuatorianos provenientes de la provincia de Esmeraldas, el primer lugar donde los africanos arribaron a Ecuador, por efecto azaroso de los naufragios de barcos traficantes de esclavos. En esa barriada la apuesta para la enseñanza y aprendizaje recibió el apoyo de dos organizaciones consolidadas, el movimiento **Somos Decenio** y la pastoral afro, a través del **Centro Cultural Afroecuatoriano**. El proceso

pedagógico transitó la problemática de la hegemonía cultural que invisibiliza y excluye a la población afrodescendiente o reduce su producción cultural a una mercancía para el consumo exótico de turistas. El primer objetivo, asumido de común acuerdo con la comunidad, buscó la politización de la memoria cultural de ese sector social. Los autores presentan los recursos movilizados inicialmente para lograr la meta del programa pedagógico, basado en preguntas sobre la memoria y su relación con la construcción de la identidad. En la segunda etapa, Carrillo Rosero y Hilgert comentan que el interés del proyecto se orientó a las relaciones de poder que cruzan el barrio, en la línea de procurar complementar la politización de la memoria con su descolonización. El relato da cuenta de las tensiones y turbulencias durante el desarrollo de un plan de formación que confía en la educación como un "camino" y una oportunidad para la muda social, apoyada en un curso que, una y otra vez, instaló la "gimnasia" de revisar y discutir la propia práctica, los objetivos diseñados y la institución desde donde emanaba, reproductora habitual de las jerarquías sociales: la universidad.

El arte, la estética, la ética, la comunicación, el pensamiento crítico, la pedagogía y el quehacer de los estudiantes involucrados en el plan de trabajo son algunas de las cuestiones que aparecen de manera constante en el escrito, alimentando la reflexión de los docentes en una dinámica de reciprocidad entre la academia y los sectores del barrio, para franquear el trecho que la universidad ecuatoriana mantuvo desde sus orígenes con las manifestaciones culturales "no occidentales". El texto de Carrillo Rosero y Hilgert muestra a la universidad operando en el barrio, definiendo sus pasos con organizaciones de ese lugar, inmersa en una red de saberes cruzados que se retroalimentan e interpelan. En definitiva, el trabajo da a conocer el periplo de un proyecto que intenta reinstalar una larga tradición de praxis educativas y pedagógicas contrahegemónicas, que incluyen entre sus fines una mudanza radical de las estructuras de sociedades basadas en la iniquidad social, para alentar una democracia radical que reconozca toda la riqueza cultural, sin exclusiones ni mordazas.

Javier Maximiliano Salatino también alude a un "experimento" desenvuelto sobre el suelo de Ecuador con su ensayo "Más allá de la colonialidad. La modernización de la educación superior en Ecuador y la universidad Amawtay Wasi", pero a diferencia del trabajo de Carrillo Rosero y Hilgert donde la universidad se asoma por los barrios, aquí nos topamos con la concreción y ocaso de una aspiración del movimiento indígena con todos los ricos ribetes de las utopías: la creación de una universidad propia dotada de una identidad afín.

La exposición gira alrededor de la emergencia de la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (Amawtay Wasi) que, según el autor, representa un caso "paradigmático" por las características de su constitución y las bases político-epistemológicas que la sustentaron. Fue motorizada por la estrategia política del movimiento indígena enrolado en la **Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador** (CONAIE), que adquirió una gran presencia política en la década de 1990, actualizando el cuestionamiento a una sociedad excluyente y racista. La formación de este establecimiento educativo pretendió reivindicar el conocimiento indígena e intercultural, exigencia que históricamente acompañó a la contienda para alcanzar el reconocimiento del plurilingüismo. El autor explica que el Ecuador se caracteriza por una gran diversidad étnica, con más de trece pueblos y doce nacionalidades indígenas, complejidad que conforma un tejido social que inevitablemente fue teñido por debates educativos acerca de la problemática intercultural y bilingüe. La proposición aquí estudiada, señala, abrió una etapa de reyertas con el Estado sobre la legitimidad para detentar en Ecuador la organización de la educación con ese semblante. Esta línea de conflictividad resulta ser el eje de observación privilegiado por la indagación de Salatino, acompañado de manera constante por la problemática de la interculturalidad.

El movimiento indígena ecuatoriano, tal como ocurrió en otros territorios latinoamericanos, encuentra un antecedente significativo en la lucha de masas de los sesenta y setenta, momento en que conoció un salto cualitativo en su capacidad de exponer las

desigualdades estructurales en el mundo laboral, la tenencia de la tierra y el carácter del Estado. Asimismo, sentó las bases para una crítica a la modernidad y a los valores cristiano-occidentales, en una coyuntura donde se produjo un pasaje trascendente para el movimiento indígena. Abandonó su vínculo con la Iglesia Católica, el Partido Comunista y la despareja tutela estatal, para iniciar una trayectoria organizativa de corte "indianista", en la perspectiva de fortalecer su travesía a la autodeterminación. En paralelo, el movimiento estudiantil ecuatoriano, explícitamente arraigado en la corriente reformista que proviene de 1918, incluyó en su plataforma la reivindicación, aunque aún algo difusa, de las culturas indígenas mientras reclamaba, centralmente, por el ingreso libre a la universidad, objetivo aún muy lejano para los pueblos nativos de Ecuador, en su gran mayoría alojado en el medio rural.

El artículo describe el despliegue histórico de la estrategia política indígena y toma como referencia más inmediata la movilización del Inti Raymi de 1990, que mostró a la CONAIE detentando una importante fortaleza en la movilización respaldada en sólidos recursos políticos. Ese potencial se expresó en su pericia para condensar muchas discusiones "sobre el estatus epistemológico de los conocimientos no tradicionales indígenas en Ecuador", que lograron irradiar el debate de la interculturalidad más allá de los lindes de la educación primaria. Abrió así una disputa con el monopolio para dictar políticas educativas que se arroga todo Estado nación. El autor vincula este movimiento con el alzamiento indígena en la región andina que eclosionó en 1990 abriendo una etapa de enormes protestas y movilizaciones, que prosiguió en los comienzos del 2000, reforzados por acontecimientos como el Premio Nobel de la Paz otorgado a Rigoberta Menchú y la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, fenómenos que de conjunto reivindicaron conocimientos y pensamientos propiamente latinoamericanos, con hipótesis cuestionadoras de la "referencialidad eurocéntrica y parroquial de las ciencias sociales", que según el parecer de Salatino representaría la colonización del saber. El impacto en las ciencias y la política de esta tendencia quedó forjado en una profusa producción intelectual asentada

en nuevas coordenadas analíticas, que recuperaron aportes como los de Aimé Césaire y Franz Fanon en la búsqueda de actualizar los marcos interpretativos. Salatino transita varios de las aristas teóricas que se abrieron para reconsiderar el concepto de colonialismo en la línea de reemplazarlo por el de "colonialidad", dando cuenta con aires epistémicos renovados de las luchas y requerimientos guiados por las prácticas y saberes de los pueblos indígenas.

Con una detallada faena conceptual, anclada en una amplia bibliografía, reconstruye la ruta política de las organizaciones indígenas y su participación en el entramado político-institucional ecuatoriano, que tuvo como uno de sus corolarios el proyecto de la primera universidad intercultural indígena, que luego de varias vicisitudes, fue aprobado en el año 2004, resolución que concretó una aspiración que provenía de 1987 como correlato de las cavilaciones dentro de la CONAIE, acerca de la indispensable institucionalización de la educación bilingüe intercultural. De allí en más el autor nos proporciona mucha información y señalamientos sobre las iniciativas para robustecer el emprendimiento, en el marco de una reconfiguración del sistema universitario a nivel nacional con cánones de "calidad" internacionales. Con descripciones de los avances y retrocesos del movimiento indígena en relación a sus propuestas de interculturalidad, el autor entrega una puntillosa reconstrucción de todas las circunstancias atravesadas para la acreditación de la nueva universidad, solidificada en una crónica que presenta sucesivas fases plagadas de disputas. El conflicto tuvo la capacidad de sacar a la luz las facetas políticas del fenómeno de la interculturalidad, pero la propuesta se encontró con tropiezos y obstáculos que no pudo superar. Expuso su debilidad ante la estructura burocrática que impuso los requisitos para la institucionalización de la flamante universidad en el campo académico. También evidenció cierta impotencia para neutralizar la apropiación estatal de la iniciativa con el objetivo de subordinarla a sus criterios. El cierre de la universidad, acuciada por la precariedad económica, en definitiva, dejó ver las trabas que tiene cualquier empresa por construir un pensamiento autónomo por fuera de los andariveles académicos y políticos fijados por los Estados. La contundencia del rechazo al proyecto Amawtay Wasi es

codificada conceptualmente por el autor, finalmente, como "colonialista" debido a que su contenido no se reduce a la subestimación epistemológica de la cosmovisión y hacer de los pueblos y nacionalidades indígenas, sino que expresa una explícita realización de la dominación política amparada en los discernimientos que esgrime el Estado para establecer aquello que instituye como legítimo. La experiencia truncada, entonces, queda ubicada como un triste ejemplo que revela la raigambre de la violencia colonialista, que prolonga el racismo y la marginalización que aún mantienen vigencia en el Ecuador del nuevo milenio.

La elaboración conceptual y empírica de Mariza Fernandes Dos Santos, titulada "O Movimento Negro de Base Acadêmica e as ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás", discurre sobre algunos componentes académicos y políticos de esa casa de altos estudios, que nació en 1960 dentro de un contexto espacial y temporal alcanzado por la pretensión de modernizar la agricultura del "Cerrado brasileño". El trasfondo de la investigación relaciona los movimientos sociales con las denominadas "acciones afirmativas", que tienen como meta garantizar la reserva de vacantes para estudiantes afrodescendientes y de otros grupos sociales postergados. El estudio pone la lupa sobre la situación que viven en Brasil los "negros, indígenas y quilombolas" respecto del sistema educativo y su lugar social en general, a partir de una geografía de las relaciones étnico-raciales de ese país. Su puerta de entrada remite a la trayectoria del llamado **Movimiento Negro de Base Académica** en la Universidad Federal de Goiás, que involucra a estudiantes y docentes.

El enfoque adoptado por la autora resulta de sumo interés para los estudiosos de la conflictividad social a partir de la organización colectiva de las peticiones, pues dota el análisis de una dimensión frecuentemente olvidada: la espacialidad. Esa omisión en la investigación de las protestas y reclamos se ha repetido a lo largo el tiempo y encuentra aquí muchos elementos y sugerencias para enmendar el déficit, pues Fernandes Dos Santos conjuga las nociones geográficas de espacio, lugar y territorio. Este armazón categorial coopera para desentrañar la manera en que

se construyó una identidad estigmatizada, al mismo tiempo que genera condiciones para observar la batalla por borrar el estigma, asociada a la apropiación del espacio académico universitario a través de diversas estrategias territoriales, sitio que históricamente fue vedado para un segmento de la población, en un país que carga en su historia con la idea de que la escuela no sería un lugar para negros. La secuela positiva de la lucha por tornar propio ese espacio, queda reflejada por la autora en el reconocimiento de un cambio en las trayectorias de los protagonistas del movimiento, que va desde su intervención efectiva en el campo profesional, al incremento de la autoestima y la autoidentificación como negras y negros. El artículo explica los antecedentes remotos de esta pulseada y reconstruye la memoria de la educación para los negros con una vista que permite advertir la convivencia permanente de exclusiones y resistencias, en una situación que entrevió un restringido cambio desde 1960, a partir de cierta expansión de las vacantes para ellos en el sistema público de enseñanza. Paralelamente, el documento argumenta que la resistencia promovió la creación de alternativas para suplir los espacios negados. De esta manera, por el peso de la herencia cultural y responsabilidad estatal, vemos en Brasil el derrotero de uno de los ignominiosos resabios provenientes de las colonias que basaban su economía en la mano de obra esclava, tema central del movimiento de protesta del sesenta y ocho, especialmente en África: la coexistencia de una educación para blancos y otra para negros con distinto reconocimiento social y apoyo estatal.

Fernandes Dos Santos enhebra los precedentes del movimiento negro en Brasil para localizar temporalmente su objeto de investigación, situado como tributario del proceso que generó la implantación de las mencionadas "políticas de acción afirmativa". Paso seguido, nos lleva a los sesenta y setenta, momento en que proliferaron y se reforzaron muchos movimientos sociales como el originado por los negros e indígenas, en un contexto de una acelerada expansión del sistema de educación superior local, que saltó de cinco a treinta y siete establecimientos. También en esa etapa, aunque con rastros provenientes del año 1945, la autora ilustra que ya existían dentro del

sistema universitario varios grupos de estudiantes negros, con alta participación femenina, que procuraron apropiarse de ese espacio trasvasando sus parámetros racistas. El lugar del "negro" en la academia fue cuestionado por ellos junto a la convicción de la necesidad de asumir el rol de "sujetos activos" en la producción de enunciados sobre su propia historia para delinear una nueva identidad. El escrito transmite una interesante reconstrucción de estos movimientos, apuntalada en numerosa bibliografía especializada, al tiempo que enfatiza el andamiaje espacial del proceso. Repone el debate político, intelectual y epistemológico sobre la construcción del "confinamiento racial" que padecían, y aún soportan, los afrodescendientes, señalando que el movimiento acuñado en los setenta brindó nuevos bríos a los proyectos para democratizar el acceso a la universidad y garantizar la permanencia en ella, con el norte de dejar de ser una "excepción" minoritaria que confirme la "regla". Desde 1980, la autora demuestra que aparecieron algunos logros, especialmente a partir de la consolidación de grupos de investigadores coordinados por negros. La descripción ofrecida, sin embargo, le permite observar al lector el carácter acotado de los mismos. De todos modos, claro está, esas conquistas deben ser emplazadas en una realidad que no se altera fácilmente, pues, tal como arguye la autora, todavía persiste para los jóvenes afrodescendientes una gran lejanía con el territorio universitario identificado con la élite blanca, en una región donde las condiciones de existencia dictaron persistentemente otras urgencias para esta fracción social: el ingreso a las relaciones salariales y la alfabetización.

En el caso específico de la universidad estudiada, si bien tiene en su haber algunos registros sobre investigadores interesados en la temática étnica y racial, la autora verifica que la preocupación se expande de forma más propositiva con la llegada de docentes militantes. Especifica que este tipo de planteo adquirió forma institucional en el 2001 y desde esa ocasión crecieron las políticas afirmativas. Describe, entonces, varios factores de esa tendencia que en el caso de la universidad bajo estudio y la disputa planteada con la tradición académica por dos organizaciones, el **Colectivo de Estudiantes Negros Beatriz Nascimento** y el **Núcleo de Estudios Africanos y Afrodescendientes** que, desde el año 2004, influyeron

de manera sostenida en la política de adopción de cuotas raciales, imprimiéndole contornos particulares. En esa evolución recalca la capacidad del **Movimiento Negro de Base Académica** para implantar nuevos usos al espacio universitario con una pedagogía política que resignifica la cuestión racial, cuyos resultados se expanden por fuera de sus muros. En efecto, ese movimiento colaboró en generar el debate sobre las políticas de reserva de vacantes para estudiantes negros y negras, tanto dentro del espacio universitario como en la sociedad en general. El tema suscitó encendidas polémicas y controversias, pues las plazas asignadas para negros, indígenas y pobres, garantizadas desde el gobierno hace unos años con la "Ley de cuotas", para muchas opiniones no resuelve ningún problema, sino que, únicamente, lo expone. No obstante, los reconocidos límites, sin duda, su puesta en funcionamiento contiene rasgos de cambios que pueden ser entendidos como democráticos. Sin embargo, la autora finalmente destina algunos renglones para discutir estas iniciativas desde la tensión que cincela la contraposición entre las políticas que vienen "de arriba para abajo" y aquellas promovidas desde "abajo para arriba", que siempre actualiza los debates sobre la autonomía y la heteronomía de los movimientos sociales.

Independientemente de la calidad de esta reseña que sólo tiene la intención de estimular la lectura del libro, es interesante resaltar que las conquistas obtenidas por estos movimientos pedagógicos y políticos distan con lo peticionado en los años de máxima movilización. Sus metas y logros acotados prueban que perduran las dificultades de los sectores populares para interactuar con un espacio ajeno, circunstancia que se agrava cuando pretenden formar parte de él. No obstante, uno de los méritos de estos cuatro trabajos lo encontramos en su esfuerzo para hacer ostensible la persistencia de impulsos que denuncian la desigualdad y procuran una reflexión crítica para terminar con las segregaciones. Desde el punto de vista político, programático, epistemológico y teórico, las indagaciones y los informes describen importantes encadenamientos con los planteos históricos, pero al mismo tiempo advierten, explícitamente o no, que las relaciones de fuerza favorables

para profundizar sus alcances aún permanecen lejanas, a pesar de la vigencia de sistemas políticos basados en elecciones, muy distintas en sus formas de gobierno a las dictaduras que padecimos en la región durante años. Claro que vislumbrar un futuro distinto como hizo el reformismo en sus inicios y el movimiento de masas del sesenta y ocho, que rompa las sujeciones que imponen los poderes consolidados, al menos para la relación entre la universidad y los sectores populares, es un ejercicio siempre posible como indispensable. Este libro brinda cuantiosos elementos para redimir y ahondar esa reflexión para imaginar nuevos cursos de acción con el horizonte de concretar una orientación política de arraigo latinoamericano, diseñada a lo largo de muchos años e intensos combates. Por último, este abanico de interesantes ensayos celebra el recuerdo del querido Pedro Krotsch, al prolongar en sus páginas cuestiones que lo tenían como un agudo y entusiasta animador.

Pablo Augusto Bonavena
Instituto Gino Germani

PELO DIREITO AO GRITO: O LEGADO ANTICOLONIAL DA UNIVERSIDA DE PÚBLICA HAITIANA E SEU MOVIMENTO ESTUDANTIL

Pâmela Marconatto Marques

INTRODUÇÃO

Michel-Rolph Trouillot, um dos mais importantes e reconhecidos antropólogos haitianos, publicou, em 1995, a obra Silencing the past: Power and Production of History (Trouillot, 1995). Nela, Trouillot chama a atenção para a ambiguidade, em muitos dos idiomas modernos, da palavra história, cujo uso vernacular indicaria tanto "o que se viveu" como "aquilo que se disse ter acontecido". Haveria, assim, uma distinção explícita —mas nem sempre tornada consciente— da história como processo —da qual os seres humanos participam como atores—e da história como narrativa —da qual os seres humanos participam como narradores—. Sobre tal divisão, Trouillot adverte que "desigualdades experenciadas pelos seres humanos enquanto atores, repercutirão em poder assimétrico sobre a escolha dos fatos a serem inscritos como história" (Trouillot, 1995: 48).

Ao admitir que uma pluralidade de seres humanos, atravessados por relações de poder e subalternidade, pode produzir diferentes narrativas sobre processos e eventos sociais, mas que a maior parte de nós acessará uma única e artificialmente harmoniosa versão da história, Trouillot reconhece que algumas das narrativas produzidas são violentamente silenciadas. Em relação a esse

silêncio, o autor afirma: "trata-se [o silêncio] de um processo ativo e transitivo: alguém silencia um fato ou um indivíduo como um silenciador silencia uma arma" (Trouillot, 1995: 48).

A historiografia haitiana é apresentada como um dos exemplos mais contundentes desse silêncio imposto, que se revela como engajamento e não como omissão, através de fórmulas que Trouillot identifica como "fórmulas de encobrimento" e "fórmulas de banalização". Seus mecanismos seriam, respectivamente, a "não menção" intencional de eventos tão importantes quanto à Revolução Haitiana nos livros de história produzidos no Ocidente e a depreciação do sentido desse processo, quando é mencionado (Trouillot, 1995: 04).

A leitura feita por Trouillot sobre o encobrimento e/ou banalização produzidos emrelação à Revolução Haitiana pela historiografia europeia desafia-me a pensar sobre a densidade com que nós, seus vizinhos latino-americanos, conhecemos não apenas esse evento paradigmático, mas a história haitiana de forma geral e, de modo ainda mais enfático, seu presente. Parece-me claro, nesse ponto, que há toda uma construção a ser empreendida, que todo um país necessita emergir do silêncio opressor que tem-se quebrado apenas para dar vasão a discursos essencialistas e etnocêntricos sobre o país. Esses discursos, quase sempre, empenham-se em justificar práticas que só podem ser definidas como coloniais na medida em que se apresentam como caminho/instrumento de salvação do país de sua "impossibilidade de existir por si próprio" ou de "resolver seus próprios problemas" e povoam relatórios internacionais de todos os gêneros, além de inspirar receituários para a superação da suposta inviabilidade do país, em geral, e da precariedade de sua Universidade Pública, em particular. Nos parecem, assim, herdeiros dos discursos coloniais que pregavam a inferioridade da raça negra e sua incapacidade de grandes feitos.

Parece-nos, ainda, que a existência de uma instituição "de elite", como é entendida a Universidade, em um contexto absolutamente periférico, associado à miséria e à privação, causa incômodo, perplexidade e confusão naqueles que se consideram os legítimos criadores de tal instituição e definidores de seus contornos e rumos. Tudo se passa como se um país que figura na lista dos

mais pobres do mundo, engajado em não perecer de fome e doença, não pudesse "dar-se ao luxo" de ter uma Universidade e menos ainda de reclamar uma Universidade distinta.

Talvez a razão do incômodo esteja na desestabilização causada pela constatação de que há pensamento autônomo em contextos tidos como "tábulas rasas", onde a alteridade é concebida enquanto "espaço vazio" (Meneses, 2010). Imaginamos que o Haiti "inventado" por seus antigos colonizadores/invasores seja um desses espaços tidos como "inviáveis", onde só há novidade trazida "de fora" e implementada "de cima". O Haiti inventado é um Haiti arcaico, um espaço anacrônico na moldura tecida pela modernidade, lugar espúrio de sofrimento e privação, ambiente homogêneo, totalizante e determinado, sem lugar para a diferença, o desvio, a invenção, a possibilidade. Tal como o "Orientalismo" denunciado por Sayd (Sayd, 1990), acreditamos que se possa falar em um "Haitianismo", inventado pelo centro hegemônico, difundido com ajuda das agências multilaterais a seu serviço e da mídia internacional, ávida por estereótipos trágicos.[1]

É nesse sentido que, nos parece, vem sendo percebida e analisada a Universidade de Estado do Haiti (UEH), única Universidade Pública do país, por uma série de agências multilaterais, ONG, Institutos internacionais de pesquisa e governos estrangeiros, empenhados em "auxiliar a reconstrução do Haiti" e de sua Universidade, por meio de uma série de relatórios, recomendações e planos de ação, que apesar de já virem sendo produzidos desde antes do terremoto de 2010, ganham reforços após a tragédia. Tudo se passa como se a precariedade da educação haitiana pós-terremoto estivesse a fornecer uma inelutável "razão de ser" às centenas de organizações estrangeiras presentes no país, justificando sua permanência e conferindo-lhes o reconhecimento e a importância buscados. O Haiti real perde cada vez mais espaço nesse cenário inventado, discursado, fotografado e reproduzido

1 1. Em "Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente", Sayd denuncia a invenção de um "Oriente" exótico e distante pelo "Ocidente", que só existe na medida em que afirma a superioridade do segundo.

hermeticamente, a ponto de se tornar imperiosa a divulgação de outras versões, outras dimensões, outros olhares sobre o Haiti. Aí se inscreve essa narrativa sobre a Universidade Pública no país.

Interessa-nos fazer eclodir no texto as narrativas de luta, confronto e resistência que compõem a história da UEH e, mais especificamente, a atuação de seu movimento estudantil, numa clara reivindicação pelo "direito à história" (Meneses, 2010) negado a esses atores. Nossa proposta é a de apresenta-las por meio do método aventado por Maffesoli (2008: 123) como "descritivo", cujo imperativo é a prudência e o cuidado no olhar. Ao optar por utilizá-la (a descrição) como método, assumo a disposição de olhar o cenário escolhido como ele se apresenta, em seus desvios e seus paradoxos. Uma vez que é preciso tirar narrativas do silenciamento, a descrição assume um papel ainda mais forte: o de trazer à borda, fazer emergir.

Diante do desafio de escolher "o quê" descrever e as fontes a partir das quais fazê-lo, optamos por privilegiar autores haitianos, sobretudo aqueles com alguma atuação na Universidade de Estado do Haiti e/ou com pesquisa sobre a temática da Universidade e movimentos estudantis. Destacam-se, nesse sentido, Fritz Deshommes, atual Vice-Reitor de Pesquisa da UEH, autor de "Universté et Luttes Democratiques en Haiti"; Jn Anil Louis-Juste, professor da Faculdade de Ciências Humanas da UEH até sua morte, em janeiro de 2010, e autor de inúmeros editoriais sobre as relações Universidade/Sociedade, publicados no jornal virtual *AlterPresse - Réseau Alternatif haitien d´information*; Susy Castor, responsável pelo recente Programa de Pós-Graduação do Consejo LatinoAmericano de Ciencias Socales na UEH e autora de "Étudiants et Luttes Sociales Dans la Caraibe". Guiamo-nos, fundamentalmente, ao escolher a partir de que narrativas apresentar a Universidade Haitiana e seu movimento estudantil, pelas referências destes autores em seus trabalhos, dialogando com eles e a partir deles.[2] Além delas, analisare-

2 Em "Pode falar o subalterno? "Gayatri Spivak levanta essa importante questão, propondo uma auto-crítica aos estudiosos "benevolentes", que se propõem a falar "no lugar do subalterno".

mos criticamente os discursos produzidos recentemente sobre "os problemas da UEH" e a "maneira de resolvê-los" por atores estrangeiros, que vêm empenhando-se em pensá-la/reconstruí-la por meio de relatórios e/ou planos de ação. Reforçamos a importância das notas de rodapé na composição desse trabalho.

Na maior parte das vezes, o desafio da análise a partir e da relação com a literatura estrangeira é empreendido aí.

AS ORIGENS DA UNIVERSIDADE HAITIANA E A IRRUPÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL

O desejo de ter, em solo haitiano, instituições dedicadas à formação de uma elite ilustrada, capaz de gerir o país, é tão antigo quanto a própria Independência nacional. Já em 1815, quando a parte Norte do país se encontrava sob o Reino de Henri Christophe, uma "*Academia Real*" foi fundada, compreendendo Escolas de Medicina, Cirurgia e Farmácia, Artes e Ofícios e Agricultura (Thomaz, 2010: 54).

Seguiram-se à queda de Christophe (e de sua Academia) outras tentativas, igualmente efêmeras, de instituir uma Academia Nacional no Haiti, até que em 12 de Janeiro de 1860, ocorreu a fundação do primeiro estabelecimento público de Ensino Superior no país: A Escola de Direito. Sob a coordenação do intelectual haitiano Antenor Firmin,[3] este estabelecimento de Ensino, que formou, durante muito tempo, a grande maioria dos ocupantes de cargos públicos

3 Firmin foi autor da obra "Da igualdade natural das raças humanas", um tratado considerado por muitos o berço da antropologia moderna, escrito para confrontar o "Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas" do francês Gobineau. Sobre a obra de Firmin, Omar Ribeiro Thomaz entende que: "é nela que temos um dos primeiros esforços sistemáticos em demonstrar que a diversidade entre os homens não encontrar-se-ia na raça, conceito inoperante quando da Humanidade se tratava, mas na História, nos feitos dos grandes homens, e na liberdade de todos e de cada um. Firmin não vai apenas à História —da Europa, da Ásia, do Haiti e da África— mas também procura lembrar a seus contemporâneos franceses o retrocesso representado pelo pensamento racista diante dos próprios avanços do pensamento filosófico europeu anterior. Infelizmente, a obra de Anténor Firmin permaneceu em grande medida desconhecida, mesmo para o público francês, tendo apenas recentemente recebido uma versão em inglês" (Thomaz, 2011)

no país, pode ser considerado o gérmen da atual Universidade de Estado do Haiti.

Seguiram-se a criação da Escola de Medicina, em 1861, de Ciências, em 1902 e de Agricultura, em 1924, quando o Haiti se encontrava sob ocupação norte-americana. Nesse período, em que os Estados Unidos definiam as estradas a serem abertas e a infraestrutura a ser produzida no país, ter-se-ia consolidado o caráter urbano e eminentemente centralizado das Faculdades, estabelecidas, todas elas, na capital Porto Príncipe. Essa disposição geográfica, que permanece até os dias atuais, parece ter confirmado e acentuado a profunda divisão entre o "país oficial", que habita as cidades, e o "país não oficial" ou "*país de fora*", que diz respeito à grande maioria da população, situada na zona rural. Também se aponta a influência norte-americana na condução de um ensino eminentemente técnico nas Escolas Superiores, em detrimento do ensino humanista herdado da formação francesa de grande parte dos professores haitianos[4] (Louis-Juste, 2003c).

Entretanto, na contramão (ou em razão) de uma presença cada vez mais intensa dos Estados Unidos no país, o início do século XX foi marcado pela gestação subterrânea de um sentimento profundamente nacionalista entre os haitianos. Ainda que não existisse formalmente, a Universidade haitiana —materializada naquelas unidades autônomas e a despeito do tecnicismo incentivado pelos americanos— seria um dos vetores desse sentimento. Assim, em 1929, o antropólogo Dante Bellegarde reivindicou uma

4 Essa tendência de privilegiar o ensino técnico em países pobres, vista com muita frequência ao longo do século XX, quando a Europa ainda mantinha suas colônias no continente africano, esteve amparada no discurso que pregava a inferioridade dos africanos. Maria Paula Meneses, em seu artigo "Outras vozes existem, outras histórias são possíveis" dá exemplos dessa prática ao citar o discurso governamental utilizado para justificar a presença de Portugal em Moçambique e que propunha que "o atraso em que ficou o indivíduo daquele continente [o africano] em relação ao europeu, com o caminhar do tempo, mais dele o distância. Nós, querendo educá-lo, devemos cuidadosamente orientar seu espírito, principiando pelo que é simples, prático e útil". (Meneses, 2010: 256).

"*Universidade patriota*", e instituiu o dia 18 de Maio como "*dia da Bandeira e da Universidade*", evidenciando o sentido cívico que inspirava esse alinhamento. No mesmo ano, centenas de jovens integraram a "*Greve de Damien*", manifestação que, ao mesmo tempo em que lembrava os 10 anos da morte de Charlemagne Peralte, herói da Revolta popular contra a presença estadunidense no país, em meados da década de trinta, denunciava o corte das bolsas aos estudantes de Agricultura, enquanto os salários de experts americanos contratados para trabalhar na mesma Faculdade alcançam valores astronômicos. Em 1941, foi criado por Jacques Roumain o "*Bureau d´Ethnologie*", lugar de discussão e problematização da identidade haitiana partindo do *noirisme* e sua invocação da herança africana e da sabedoria popular. É nesse contexto que, em 1944, se deu a criação oficial da Universidade do Haiti, oriunda da unificação formal das faculdades existentes (Louis-Juste, 2003).

O movimento estudantil universitário já existia nesse momento e desde o princípio serviu como plataforma de luta contra-hegemônica, ao questionar as escolhas políticas dos líderes nacionais e como espaço emergente de debate e disputa política, ao reivindicar uma agenda popular. Chega-se mesmo a cogitar que, composto por estudantes como René Depestre e Jaques Stephen Alexis, e alinhado a outros movimentos populares, tenha sido o responsável pela queda, em 1946, do então presidente haitiano, acusado de proteger os interesses da elite mulata. Essas, me parecem, são algumas das características que marcaram a atuação do movimento estudantil universitário no Haiti ao longo de sua história: a ação em concerto com outros setores da sociedade civil; a incorporação de demandas dos segmentos populares haitianos à agenda especificamente universitária; o discurso marcado pela invocação de grandes feitos históricos, entre os quais se sobressai a Revolução de 1791; o impacto político, capaz de provocar a queda de autoridades governistas.

Durante a ditadura Duvalier (1957-1986) o caráter eminentemente contestatório do movimento encontrou seu ápice. Em 1960, mesmo ano em que foi oficializada a criação da União Nacional dos Estudantes Haitianos (UNEH), *Papa Doc* instituiu, mediante

Decreto, a renomeação da Universidade do Haiti, doravante chamada "*Universidade de Estado do Haiti*". Com a mudança de nome, veio a previsão de que a gestão da Universidade seria, a partir daquele momento, centralizada pelo Estado[5] e o entendimento de que "*todo estudante compõe a futura elite dirigente e, portanto, deve trabalhar para a sobrevivência do Estado e não contra ele"* (Duvalier apud Louis-Juste. 2003c). No preâmbulo do Decreto, fez-se menção, ainda, à necessidade de reorganização da Universidade do Haiti de forma a "impedir que se transforme em antessala para as ideias subversivas do comunismo internacional" (2003c).

Essa iniciativa, que, na opinião de alguns intelectuais haitianos foi uma tentativa de transformar a Universidade do Haiti em uma "*Universidade Imperial*" (Castor, 1992) ou "*Universidade de um único chefe*" (Fritz-Desommes, 2002), foi entendida pelos mesmos como resposta direta à uma mobilização estudantil realizada algumas semanas antes, denunciando a prisão arbitrária de um membro da UNEH e exigindo sua soltura. A ação, que colocou a UNEH e sua postura contestatória em evidência, confirmando o entendimento de que se tratava de uma reunião *"de jovens forças democráticas haitianas, bem alinhada ao discurso da esquerda*" (Louis-Juste, 2003b), evidenciou, nesse momento histórico marcado pelo controle, repressão e violência, uma forte identificação —ao menos dentro dos limites nacionais— da Universidade de Estado do Haiti com seu movimento estudantil, apoiado por parte dos professores.[6]O temor do governo em relação a organizações juvenis nesse período era tamanho a ponto de orientar, no mesmo

5 A centralização da gestão fez com que a nomeação de Reitores e Diretores seja atribuição do Governo que, indiretamente, passou a controlar também a formação do corpo docente e discente e a definição dos currículos.

6 Grande parte, entretanto, dos professores que se opunham à ditadura, deixaram o país para exilarem-se no México, na Venezuela, em Cuba, no Canadá e nos Estados Unidos. O abandono do país passou a ser visto como a forma mais contundente de expressar repúdio, a tal ponto que daqueles intelectuais/artistas que não o faziam, suspeitava-se serem apoiadores de Duvalier (Trouillot, 1990: 177-181).

documento em que se instituiu a UEH, a dissolução da UNEH e de todas as organizações de jovens do país.[7] Além disso, estabeleceu, como requisito de admissão à Universidade, atestado de "*não pertencimento a organizações comunistas ou quaisquer associações declaradas suspeitas pelo Estado*" (Castor, 1992). Seguiram-se episódios de sequestro, prisão, tortura e morte de centenas de estudantes e o exílio de dezenas de professores.

Assim como no Brasil e grande parte da América Latina, a atitude estatal repressiva longe de desmobilizar, contribuiu para elevar o grau de politização da comunidade universitária. Ao lado de outras organizações populares, comunidades eclesiais de base e do movimento sindical, o movimento estudantil da UEH formou um dos mais importantes centros de resistência organizada à ditadura no Haiti, sendo distinguido, ao lado desses movimentos, como um das grandes responsáveis pela queda do regime, com a fuga de Jean Claude Duvalier para a França, em meados da década de oitenta.

Parece-me, ainda, que por meio dessa articulação virtuosa com a sociedade civil organizada, com a qual realizou o enfrentamento/questionamento público do autoritarismo de Estado, a Universidade haitiana fez circular valores cívicos e "vontade de democracia" em pleno Estado de Exceção. Como se essas práticas mantivessem, de algum modo, a liberdade e a democracia vivas no Haiti, ainda que sob a forma de reivindicação, sonho e esperança. Esses saberes/fazeres dialogam com o que o crítico cultural Henry Giroux compreende como responsabilidade própria da Universidade enquanto espaço público: "*lutar contra a injustiça, mas também organizar as paixões coletivas no sentido de impedir o sofrimento humano e as formas diversas de não-liberdade ligadas à dominação e à exploração*" (Giroux apud Guilherme, 2004). Essa "pedagogia da responsabilidade", advogada por Giroux, (que encontra eco na obra de Dewey, Freire, Arendt e tantos outros), compreende o papel da

7 Em minha estada no Haiti, lembro de conversas com jovens reconhecidos como lideranças políticas na região de Jeremie (Grande Anse), que, ainda naquele momento —meados de 2008— temiam serem assassinados por remanescentes de *tonton makoutes*.

Universidade enquanto espaço de aprendizado/troca/construção de valores éticos e práticas políticas, no quais "*as noções de bem público, as questões públicas e a vida pública se tornem centrais e prevaleçam sobre a linguagem de mercado, privatizante e despolitizante*" (2004). A impressão que temos é a de que, por meio da mobilização e da "experiência e vontade democráticas" acumuladas pelos estudantes nesse período, a pedagogia reivindicada por Giroux não apenas realizou-se, mas sobreviveu à violência e vigilância do período militar, até o final dos anos oitenta, e também à lógica desmobilizante do mercado, que imperou nos anos noventa em toda a América Latina.

Um dos desdobramentos desse aprendizado democrático vivido pelo movimento estudantil haitiano se deu logo na sequência da queda de Baby Doc. Aproveitando o momento favorável ao final da ditadura Duvalier, a Federação Nacional de Estudantes Haitianos (FENEH), reivindicando o legado da UNEH e invocando a luta dos estudantes de Córdoba,[8] mobilizou-se em torno de uma Reforma Universitária. Seus eixos centrais eram: a autonomia universitária; a participação democrática de estudantes, professores e técnicos nas eleições dos dirigentes da UEH; a liberdade acadêmica; e a autogestão financeira. A Constituição

8 A Reforma de Córdoba foi levada a cabo em razão da mobilização dos estudantes universitários argentinos que, em 1918, protestaram ativamente contra o ensino dogmático, a gestão fechada e burocratizada da Universidade, a ausência de liberdade de cátedra para os professores e reivindicaram, em meio a isso, o abandono do modelo de Universidade europeu e adoção de um tipicamente latino-americano. O episódio, que incentivou uma série de reformas semelhantes em toda a América Latina, é mencionado por Oliveira e Azevedo (2008: 01) "como um marco histórico incontornável para se compreender os demais processos de reforma universitária ocorridos na América Latina, o que a torna referência obrigatória em qualquer debate que tenha por objeto a democratização da universidade e a defesa de princípios tais como: a) autonomia universitária; b) eleição dos dirigentes pela comunidade acadêmica; c) concursos para a provisão de cargos docentes; e) docência livre; f) assistência livre; g) gratuidade do ensino; h) renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; i) assistência social para permanência dos estudantes e democratização do acesso; j) extensão universitária; k) integração e unidade latino-americana". Para uma leitura mais aprofundada da Reforma, indicamos Sader, Gentilli e Haboites (2008).

de 1987, ao dispor, em seu artigo 208, que "O Ensino Superior é livre. Ele é oferecido pela Universidade de Estado do Haiti, que é autônoma" consagrou, em linhas gerais, esses eixos, que receberam melhor atenção nas "Disposições Transitórias relativas à Administração Central da Universidade de Estado do Haiti", promulgada em 1997, como "*fruto do acordo entre o Poder Executivo e a UEH*" (Castor, 1992).

Em seu preâmbulo, o documento referido faz menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Constituição de 1987, que se referem, ambos, à Educação enquanto Direito Humano. Em seus primeiros artigos, define a "*independência*" e a "*autonomia*" buscadas, a partir de sua relação com a representação e a participação, com a liberdade de expressão, com a autonomia na fixação dos conteúdos curriculares e organização do orçamento e com a inviolabilidade do espaço universitário. Já é possível visualizar, aí, o modo como a Reforma idealizada pelo movimento estudantil haitiano esteve na contramão da onda neoliberal hegemônica[9] que acometeu toda a América Latina em seu retorno democrático e penetrou no Ensino Superior impondo a transformação do currículo em mercadoria e dos estudantes em consumidores, e que, nas palavras de Giroux (apud Guilherme, 2004) "pôs em causa a responsabilidade da Universidade de conferir aos estudantes uma educação que lhes permita reconhecer o sonho e a promessa de uma democracia substantiva".[10]No que diz respeito à gestão da UEH,

9 A década de noventa esteve marcada, também no Haiti, pela proliferação de Instituições Privadas de Ensino Superior, que se aproveitam do excedente de estudantes formados no Ensino Médio e não aprovados na UEH. Esse excedente tem origem nos esforços empreendidos nesse mesmo período, de massificar a educação. Para mais informações, consultar o Relatório "Da crise às ruínas" (Thomas, 2010).

10 Também no Brasil o retorno democrático encontra uma Universidade com desejo de mudança. Isso fica evidente no texto "Universidade para quê?", de Darcy Ribeiro (1986), em que o autor, com sua escrita potente, contrapõe-se à toda lógica que implique perda de independência, autonomia e possibilidade de contribuição efetiva da Universidade para o desenvolvimento do país: " *nós*

estabeleceram-se, como órgãos centrais, O Conselho Universitário e o Conselho Executivo. O primeiro, definido como "órgão supremo de orientação, controle e arbitragem da UEH", seria composto pelos membros do Conselho Executivo, Diretores e Coordenadores das unidades da UEH, professores e alunos delegados, designados por cada faculdade. Entre suas atribuições estariam: I) eleger o Conselho Executivo; II) dissolver, por maioria de dois terços, o mesmo Conselho; III) Definir a política geral da UEH; IV) Interpelar o Conselho Executivo sobre sua gestão; etc. O Conselho Executivo, por sua vez, foi definido como "órgão *executivo da administração central da UEH*", a ser composto por três membros, sendo eles um Reitor e dois Vice-Reitores (um para assuntos acadêmicos e outro para pesquisa), eleitos para um mandato de quatro anos. Entre suas atribuições estariam: I) realizar a administração geral da Universidade; II) propor ao Conselho Universitário um plano de alocação anual dos recursos da UEH; III) realizar a nomeação de pessoal; IV) promover a cooperação universitária.

Entretanto, para além da Universidade nova que se exigia, com características marcadamente latino-americanas e herdeiras de Córdoba, o que se viu foram gerações de jovens que, ao mesmo tempo em que lutam para dotar a Universidade de autonomia e

---

nos recusamos a aceitar a universidade de mentira que se quer cultivar nesse país, tão insciente de si como contente consigo mesma". Não se trata, também, o autor deixa claro, de buscar que a Universidade Pública brasileira se assemelhe a uma *Sorbonne:* "nossa tarefa-desafio não é fazer uma Universidade-Fruto, resultante de um desenvolvimento já cumprido, como é a Sorbonne, por exemplo. Precisamos de uma Universidade-Semente, capaz de gerar um desenvolvimento que um desenvolvimento que o país não tem. Para tanto, é evidente que as Sorbonnes, por mais vetustas que sejam, não nos servem". Estou profundamente convencida de que essa mesma lógica, que anima os discursos de Darcy Ribeiro no Brasil pós-ditadura é aquela que impera no Haiti, entre seu movimento estudantil. Não somente nesse mesmo período, mas ainda hoje, quando tantos projetos formulados por institutos/universidades/centros de pesquisa estrangeiros propõem ao Haiti modelos de Universidade que vão da "universidade de mentira" denunciada por Ribeiro até "Universidades-Fruto" que, apesar de "vetustas", "não servem" para esse país que precisa de "Universidade-Semente" que problematize, pense e ofereça subsídios a um novo projeto de desenvolvimento.

liberdade na eleição de seus dirigentes, na seleção de seus professores e de seu currículo, rechaçavam veementemente o imperialismo e a submissão de qualquer ordem aos grandes interesses estrangeiros. Essa tendência nos parece tipicamente latino-americana à medida que nesses contextos o problema enfrentado na Universidade esteve intimamente vinculado ao problema vivenciado no âmbito da política, e que diz respeito à insuficiência de um modelo de governo e desenvolvimento captada pelos universitários e geradora de uma situação conflitiva *"que no tiene por qué producirse en sociedades en que el modelo de desarrollo no ha significado la frustración de un continente de 200 millones de hombres mayoritariamente hambrientos, enfermos y semianalfabetos"* (Maggiolo, 1977: 13).

Nesse sentido, a Universidade haitiana, apesar do completo desconhecimento de seus vizinhos, seja em razão de sua solidão geográfica, seja em razão da língua falada no país, aproxima-se intensamente das demais Universidades latino-americanas em tempos de ditadura, em seus dramas e reivindicações.

O "GOLPE DE SAUREL" E A RESPOSTA POLÍTICA DOS UNIVERSITÁRIOS

O início dos anos noventa, período que na maior parte dos países latino-americanos correspondeu ao retorno democrático, foi marcado, no Haiti, por um novo golpe militar, que retirou do poder o presidente democraticamente eleito, Jean-Bertrand Aristide. Nesse período, a comunidade acadêmica da UEH —assim como os demais movimentos populares, então apoiadores de Aristide— transformou-se num verdadeiro "*bastião da defesa do retorno à ordem constitucional*" (Thomaz, 2010: 58), sofrendo intensa perseguição por parte do governo golpista. Novamente, centenas de estudantes foram presos e torturados, e muitos deles permanecem desaparecidos até hoje.

A volta de Aristide ao poder, em 1994, pelas mãos do mesmo país do qual se suspeitava ter apoiado o golpe —EUA—, não foi capaz, porém, de instaurar normalidade à convulsionada estrutura nacional. Na Universidade, teve início um período de greves

marcado pela radicalização do movimento estudantil —frustrado com a mudança de Aristide— e pela estafa do corpo docente, ambos, outrora apoiadores, a partir de então, fortes opositores do governo de Aristide, que, cada vez mais, passou a apostar no uso da violência instrumentalizada por forças paramilitares, as já citadas *chimès,* não raro formadas por jovens e crianças recrutadas nas regiões mais pobres do Haiti.

O segundo mandato de Aristide (2001-2004) esteve marcado por episódios especialmente delicados de confronto com a Universidade e, mais especificamente, seu movimento estudantil. Eles nos interessam à medida que nos dão pistas importantes sobre o *status* da comunidade acadêmica e da própria Universidade em seu entorno, as preocupações que suscita e o modo como interage e é vista pela sociedade que a circunda, suas organizações e movimentos. Além disso, servem para que pensemos a dinâmica acionada pelo movimento estudantil e seu potencial pedagógico, político e democrático.

Ainda, entendemos que esses episódios marcam e evidenciam uma importante peculiaridade do movimento estudantil haitiano em relação à realidade juvenil/estudantil constatada nos demais países latino-americanos que, nesse momento histórico, estariam assistindo, nas palavras de Patricio Bustos, "*un giro de las dinámicas de subjetivación de los mundos juveniles, de lo colectivo a lo individual, desde la comprensión de la realización individual como central en los proyectos de 'autorrealización' difundidos en el mercado*" (Bustos, 1997: 90). Essa percepção, compartilhada por inúmeros cientistas políticos latinoamericanos (Migliardi, Rossi, Archila e Bonavena) de jovens cada vez mais recolhidos aos seus mundos privados, ou, ao menos, cada vez mais indiferentes a um espaço político rotinizado, e não percebido como cenário estreitamente vinculado à vida social, é vista como *"tendencia que se va consolidando en la medida en que avanza la década del noventa y, con ella, la adopción del sistema económico de mercado*" (Migliardi, 2012: 43).

Nesse contexto, o diagnóstico feito por Migliardi em relação aos movimentos estudantis universitários na América Latina é o de que:

> "pese a la recurrencia de eventos de protesta, movilizaciones y demandas estudiantiles, durante los años finales del noventa y los iniciales del dos mil, el movimiento estudiantil universitario no logró posicionarse como actor relevante en los escenarios nacionales" (Migliardi, 2012:44).

Entre as diversas causas de um suposto arrefecimento do protagonismo vivenciado por esses movimentos ao longo dos anos setenta e oitenta, são apontadas a "*dimensión particular de sus demandas",* sua "*modesta figuración pública",* e, ainda, sua "*casi nula posibilidad de intervenir efectivamente en la configuración de la agenda política"* (Migliardi, 2012: 47).

Seja porque os jovens haitianos, diferentemente de seus contemporâneos latino-americanos, não vivenciando o retorno democrático, não tiveram o tempo/oportunidade/luxo de distensão que levou aqueles à desmobilização;[11] seja porque o movimento estudantil haitiano sempre manteve uma forte e estreita relação com os demais movimentos sociais/populares e permaneceu solidário às suas demandas, os primeiros anos do século XXI no Haiti foram marcados pela intensificação e não pelo arrefecimento do protagonismo de seu movimento estudantil universitário. Alguns eventos selecionados servirão como lentes para que compreendamos esse fenômeno.

O mais emblemático desses eventos teve início com a decisão do Ministério de Educação Nacional —mais precisamente da Ministra Myrtho Celestin Saurel—, em 27 de Julho de 2002, de dissolver,

11 José Manuel Arce, em seu "Decálogo para repensar las certezas" (Arce apud Barbero, 2005) traz a noção de "intensidade do tempo social" como a mais hábil a explicar as distinções entre as condições de vida das juventudes ao redor do mundo e que "*alude a procesos de vida diferenciados. Esto no sólo refiere a periodos específicos de la historia, sino también a la existencia de cambios desiguales o intensidades diferenciadas de vida*". A partir dessa noção, entender-se-á, ao fim desse estudo, a perspectiva em que se inserem as juventudes haitianas, vivenciando um tempo social intensificado, denso e opaco, cujo peso, entretanto, é compartilhado por diversos ombros.

unilateralmente, o Conselho Executivo da Universidade de Estado do Haiti, eleito em 1998, dentro da moldura de autonomia institucional regulamentada pelas Disposições Transitórias de 1997, no que ficou conhecido como "*golpe de Saurel*" (Colbert, 2002). No mesmo ato, a Ministra determinou que o Conselho fosse imediatamente substituído por um comitê provisório, indicado pelo governo, que ficaria responsável pela condução de novas eleições e pela realização de "*algumas reformas no* âmbito do Ensino Superior *público*", tendo como objetivo sua "*despolitização*" (2002).

A razão apontada pela ministra como fundamento do ato foi a expiração do período regulamentar de mandato do Conselho Executivo, reclamada por um grupo de alunos que reivindicavam a inelegibilidade do Reitor em exercício para um novo mandato, em uma manifestação realizada junto à Reitoria. A manifestação foi amplamente compreendida (Deshommes, Louis-Juste, Castor, Colbert) como "encenada" e politicamente planejada pelo governo Aristide em uma "*tentativa de ingerência política sobre a UEH*", parte de um provável "*plano de controle sobre a Universidade*" (Colbert, 2002) e, no limite, sobre "*todas as instituições públicas do país*" (Louis-Juste, 2002).

A atitude de Saurel, definida como "*inaceitável*" e "*escandalosa*" pelo Reitor, foi veementemente condenada pelos conselhos Executivo e Universitário da UEH, que, utilizando-se das mídias independentes do país,[12] convocaram a sociedade civil haitiana a se rebelar contra essa "*ingerência inaceitável*". A convocação foi endossada pela Federação Nacional dos Estudantes Universitários do Haiti, em um "*apelo* à *solidariedade e ao apoio na luta pela autonomia e independência da Universidade*" (Goston, 2002). Neste apelo, convocou-se a população a uma marcha pacífica de protesto, encabeçada pela recém criada "*Frente de Resistência pela Defesa da Autonomia e Independência da UEH*",

12 Ao mencionar "mídias independentes", referimo-nos, sobretudo, ao jornal *Alterpresse*, auto-nomeado "veículo alternativo de informação no Haiti", dirigido por jornalistas e sociólogos haitianos, mas também ao "Ayiti Kale Je", jornal independente de divulgação de notícias em *créole*, espanhol e francês e à Kiskeya, rádio comunitária haitiana, com sítio web próprio "<http://www.radiokiskeya.com>". Há, entretanto, inúmeros outros veículos de informação semelhantes a esses.

composta por estudantes, alguns professores,[13] organizações da sociedade civil e movimentos sociais.

Durante as mobilizações que seguiram ocorrendo durante o ano de 2003 e início de 2004, a Frente de Resistência organizou uma "*Comissão de Reforma*", responsável pela elaboração de um "*Quadro de discussão sobre a Reforma da UEH*". Esse documento, quando finalizado, em maio de 2003, foi amplamente divulgado na capital Porto Príncipe, por meio das mídias já citadas.[14] Trata-se de uma extensa pauta, onde os principais problemas e desafios da UEH foram listados e discutidos por seus autores, que, dessa forma, deixam antever seu entendimento da missão a que deve estar dedicada a Universidade Pública no Haiti.

Em sua introdução, a iniciativa de luta por independência e autonomia à UEH é apresentada como parte de um processo de "*engajamento pela democracia*" que pressupõe a descentralização, a admissão aberta e a democratização da UEH. Ainda na introdução, perguntas como "*a Universidade Pública haitiana pode contribuir à materialização do desenvolvimento social do país*?" e "*de que modo a reforma curricular, administrativa e de espaço físico da UEH pode contribuir à construção da Democracia no Haiti*?" são levantadas. Evidencia-se, aí, a vontade, que nos parece a coluna dorsal desse documento, de fazer da Universidade, a um só tempo, laboratório de práticas democráticas e acervo de saberes ativos, posicionados, éticos, capazes de cumprir papéis políticos construtivos no desenvolvimento do país.[15]Na seção nomeada "*Quadro de*

13 Pelo que foi possível compreender a partir das fontes consultadas, há duas frentes de organização dos professores da UEH: o *Sindicato de Professores Universitários* e o *Coletivo de Professores*. Enquanto o primeiro guarda uma distância considerável em relação ao movimento estudantil e às bandeiras levantadas pelos alunos, o segundo é apoiador intenso e presente na grande maioria das ações organizadas pelo movimento estudantil.

14 O documento está disponível em <http://www.alterpresse.org/spip.php?article506>.

15 Essa postura de negação de uma "neutralidade científica" ou "ética" encontra na obra de Florestan Fernandes, sobretudo em seus escritos sobre a Universidade, um profundo defensor. Segundo o sociólogo brasileiro, "*para se*

referência da Reforma", ao mencionar-se a necessidade de reforma curricular, critica-se a "*transmissão de conhecimentos universalistas e generalizantes*", propondo-se uma educação universitária situada, capaz de tornar-se "*agente de realização da síntese da herança deixada pelas civilizações ameríndia, africana e ocidental no Haiti*", de forma que seu legado possa ser acionado na resolução dos problemas concretos enfrentados pelo país. Ressalva-se, nesse ponto, que o problema não está no conhecimento dito "*universal*", mas no alijamento dos saberes "*criolos*" que compõem a identidade nacional, necessários à "*preservação da diversidade que compõe a unidade do povo haitiano*".[16] Ainda, ao propor a reforma curricular como parte da reforma universitária, propõe-se que a questão sobre "*que tipo de indivíduos pretende-se formar nessa Universidade*?" atue como balizadora das discussões a esse respeito, ao mesmo tempo em que se levanta a necessidade de um currículo capaz de inspirar as *"decisões econômicas, políticas e culturais a serem tomadas tendo em vista o benefício da população*".

Na seção intitulada "*O serviço social e a pedagogia ativa do trabalho*", postula-se, por meio da referida pedagogia, "*a possibilidade,*

---

alcançar o campo de ação concreto da renovação da história, é *necessário que a Universidade saia de seu confinamento: afinal, para que servem se não estiverem a serviço dos homens comuns na crítica e na reconstrução da sociedade?*" (Fernandes, 2004). Também no já citado Darcy Ribeiro (1986: 21) e sua denúncia dos problemas-desafios da Universidade Pública brasileira no final da década de 80, as reivindicações haitianas encontram eco: "*o saber ou a técnica, por competentes que sejam, nada significam, se não perguntam para que e para quem existem e operam, se não se perguntam a quem servem*". Ou ainda, quando prega "*a responsabilidade de que o saber não seja inútil, mas sirva ao seu povo e ao seu tempo*".

16 Mais uma vez, o encontro das reivindicações feitas pelos movimentos sociais haitianos com as ideias de Darcy Ribeiro nos parece interessante. Ao afirmar, no texto "Universidade para quê": " *nosso caminho não será o soviético, nem o japonês, nem o canadense. Ninguém revive a história alheia. Cada roteiro trilhado por um povo no esforço para realizar, na civilização a que pertence, o seu destino, é um caminho próprio e único*" (Ribeiro, 1986: 24), também ele aposta na Universidade como esse es paço onde o país deve pensar a si próprio "*como problema*" e encontrar, a partir de suas peculiaridades, um caminho próprio e específico a orientar seu desenvolvimento.

de um lado, de sintetizar os conhecimentos universais e os saberes locais e, de outro, de revelar ao estudante o papel da prática na compreensão da realidade".[17] Acrescenta-se, ainda, que "*os problemas práticos que se apresentam como desafios ao desenvolvimento do país são importantes instrumentos pedagógicos para a sensibilização dos estudantes quanto ao papel que desempenharão na sociedade e na Universidade*". Percebe-se, aí, a compreensão, amplamente

17 Adivinhamos, aí, a influência do pensamento de Paulo Freire e, mais especificamente, de seu conceito de práxis educativa: "*A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade*" (Freire, 1989), sobre os membros da Comissão de Reforma. Como ficará evidenciado mais à frente, alguns professores da UEH, apoiadores do movimento estudantil, conheciam profundamente sua obra, como é o caso do Prof. Anil Louis-Juste. Também influenciado por Freire, o canadense Giroux fala da importância da articulação entre teoria e prática, reflexão e ação, para uma educação que se propõe cidadã, em uma inspiradora entrevista concedida ao Centro de Estudos Sociais (CES) de Portugal: " *Acontece, muitas vezes, a teoria na academia deslizar para uma forma de teorismo no qual a teoria se torna um fim em si própria, e é relegada para os cumes de uma existência secreta, ou se torna muito afectada e supremamente etérea, oferecendo o caminho mais rápido para a proeminência académica. Mas a teoria não é necessariamente um luxo relacionado com a fantasia do poder intelectual. Pelo contrário, a teoria é um recurso que nos permite definir e responder a problemas à medida que vão emergindo em contextos específicos. O seu poder transformador reside na possibilidade de gerar formas de ação a partir dessa sua capacidade de resolver problemas. A sua natureza política decorre da sua capacidade de fazer imaginar um mundo diferente e de fazer agir de modo diferente e este é o seu principal contributo para qualquer noção viável de educação para a cidadania. O que está aqui em causa aqui não é se a teoria é relevante, uma questão de resposta tão óbvia como a pergunta sobre se o pensamento crítico é importante, mas quais devem ser as responsabilidades públicas e políticas da teoria. A teoria não é apenas contemplação ou o caminho para o estrelato académico, pelo contrário, trata sobretudo da intervenção no mundo, do desenvolvimento de ideias para o espaço mundano da vida pública, do aprofundamento da responsabilidade social e da participação coletiva no mundo. Se a aprendizagem é uma parte fundamental da transformação social, a teoria é um instrumento essencial para o estudo de toda a gama de práticas diárias que circulam através das diversas formações s sociais e para a descoberta de melhores formas de conhecimento e modos de intervenção para contrapor aos desafios de um autoritarismo crescente ou de um pessimismo fabricado*" (Giroux apud Guilherme, 2004).

encontrada na literatura haitiana, de problemas como desafios e oportunidades pedagógicas. Ainda nessa seção, afirma-se a importância do serviço social a ser prestado pela Universidade à comunidade na "*abertura do espírito ao outro*" e na "*manifestação de uma solidariedade concreta no processo de solução conjunta dos problemas vivenciados pela sociedade*".

Quanto à "*Reforma administrativa da UEH*", reivindica-se a gestão democrática da Universidade e a criação de uma vice-reitoria específica para a extensão, encarregada de *"difundir os conhecimentos produzidos e conduzir as atividades do serviço social em geral, funcionando como mediadora entre a sociedade e a Universidade e como observadora dos processos sociais".* Clama-se, ainda, pela descentralização da UEH, que, como espaço principal da Educação Superior "*não pode permanecer concentrada na capital em razão dos centros ocidentais de pesquisa, devendo estender-se sobre todo o território nacional*".

O capítulo final do documento se dedica a pensar abordagens "*profissionais, ativas, ousadas e originais*" para o problema da escassez de recursos enfrentado pela UEH. As propostas vão desde a organização de concertos de música, leilões de obras de arte, venda de produtos confeccionados pelos alunos nos ateliês de arte, até maratonas a serem organizadas pela associação de mídias do país, bem como o acionamento da diáspora haitiana. Além disso, os movimentos sociais, sobretudo o estudantil, são especialmente convocados para pressionar o governo pelo aumento do percentual do orçamento nacional destinado à UEH e apenas por último menciona-se a mediação da UNESCO para a arrecadação de doações internacionais.

Infelizmente, não foi possível, a partir das fontes consultadas, saber se o documento produzido pela Frente de Resistência foi valorizado nas inúmeras discussões conduzidas sobre a reforma universitária. Ainda que sua simples elaboração —marcada pela cooperação entre movimento estudantil e outros movimentos sociais e setores populares— evidencie um esforço conjunto de pensar a Universidade de forma coletiva, solidária e generosa, para além dos cânones da excelência e competitividade ditados pelo mercado,

imaginamos que a ausência de uma resposta institucional deixe de completar um círculo democrático virtuoso iniciado pela mobilização estudantil.

Explicamos. Parece-nos que a atuação do movimento estudantil haitiano não se caracteriza unicamente pela denúncia que faz, ao contrapor-se a governos autoritários ou elitistas. Em concerto com outros movimentos sociais —como se deu na elaboração do "Quadro de Discussão para a Reforma da UEH"— ele foi além da fase inicial de expressão da indignação e passou a anunciar caminhos democráticos. Esse anúncio não se limita às demandas pontuais expressas (em cartas abertas, manifestos, documentos publicizados, etc.). Ele também diz respeito a uma nova forma "de estar junto", coletiva e solidária, que é mais vivida e experimentada do que pensada, e cujos saberes vão se acumulando e reproduzindo.[18]Em outras palavras, o movimento estudantil da Universidade de Estado do Haiti age pedagógica e politicamente, à medida que se propõe a pensar e construir novos mundos. Essa atuação, atravessada por utopia, sonho e esperança não se resume a confrontar o poder constituído (e, dessa forma, restringir-se ao dado), mas experimenta constituir(-se), ao apontar/apostar na novidade, que toma o formato de alternativas democráticas, plurais e contrahegemónicas.

A impressão que temos é a de que a capacidade de indignação, disparadora dessa engrenagem ativa e cheia de potência democrática movimentada pela UEH, a partir de seu movimento estudantil também não se dá nos contornos que conhecemos. Não se trata da indignação como sentimento egoísta e individual, "*reação de cólera ou desprezo a algo considerado uma injustiça contra si*",[19] como definem os dicionários, mas o sentimento compartilhado, solidário,

18 Inspiramo-nos profundamente no capítulo "Denúncia, Anúncio, Profecia, Utopia e Sonho" do livro "Pedagogia da Indignação" de Paulo Freire, para construir essa conclusão, centrada na indignação (denúncia) e esperança (anúncio). A leitura e diálogo sobre esse texto foi realizado, por sua vez, no âmbito da disciplina "Os Movimentos Sociais e a Pedagogia da Indignação" ministrada pelos Professores Jaime Zitkosky e Paulo Albuquerque.

19 Nesse caso, a definição utilizada é a do Dicionário Aurélio.

politizado. A indignação que sai da esfera privada do "indignar-se" (que encontra espaço e age apenas sobre a subjetividade do indivíduo) e passa a integrar o público, inspirando a mobilização e intervenção coletiva. Há, assim, um salto do indivíduo à coletividade, da subjetividade à ação concreta e concertada. Entendemos, no entanto, que esse processo somente exercerá seu potencial transformador se a manifestação pública e coletiva desses movimentos for seguida pelo devido processamento de suas demandas e a elaboração de respostas políticas. Assim, se encadeariam, em um ciclo virtuoso: I) a indignação coletiva contra um ato considerado injusto; II) a expressão pública e coletiva dessa indignação por meio de sua denúncia; III) a elaboração, concertada, de respostas alternativas ao cenário/ação indigna, entendida, aqui, como anúncio de outras possibilidades, aptas a reverter, superar a indignidade inicial; IV) a resposta do Estado, a partir do processamento dessa denúncia/anúncio. Reiteramos que essa sequência virtuosa só se completa pela ação do ator que cometeu a "indignidade", em relação àquele que a denúncia.

Essa, nos parece, é a verdadeira espiral virtuosa e transformadora, que só se converte em mais democracia na medida em que o tempo e a acumulação de experiência elevam a capacidade e a qualidade de proposta da sociedade civil e de resposta dos governos. Preocupa-nos, assim, aquilo que nos parece ser uma tendência histórica dos governos a não cumprirem com o que lhes cabe nesse ciclo, enquanto produtores de injustiça: ouvir o grito daqueles que se sentiram lesados e responder a ele. O déficit de resposta governista, nesse contexto, fomenta as teses sobre a profunda cisão entre a elite governista e a sociedade civil que, no limite, constituiriam polos antagônicos, inimigos.[20] O resultado disso, tememos, é o trágico desperdício de um arsenal de práticas e saberes democráticos e de um espaço emergente de contribuição para a renovação da política —concebida como espaço de diálogo entre diferentes de onde pode surgir o novo— no Haiti.

---

20 O mais forte defensor dessa tese é Michel Trouillot, em seu "Haiti:State against Nation", devidamente citado ao final, seguido por Barthelemy e seu "Le pays en dehors – essai sur l´univer rural haitien".

O reconhecimento do potencial democrático desses saberes/práticas e a preocupação com seu eventual desperdício não é exclusividade desse trabalho. Ele também vem sendo feito no Haiti/pelo Haiti. Evidência disso é a reflexão de Anil Louis-Juste —naquele momento Professor da Faculdade de Ciências Humanas da UEH e membro do Coletivo de Professores— em editorial intitulado "*Estudantes Educadores e Professores Educados na crise de 27 de Julho*" (Louis-Juste, 2002b). Nesse editorial, o professor exalta a saída do movimento estudantil às ruas, junto a organizações civis e movimentos populares, para reivindicar autonomia e independência à Universidade, enquanto "*os tecnicistas refugiavam-se em seus escritórios para pensar a democracia universitária*", em sua opinião "*prova flagrante da dissociação entre teoria e prática e da dicotomia trabalho intelectual/manual em nossa prática educativa e eloquente expressão de nosso horizonte político*". Louis-Juste identifica o momento crítico vivido como "*uma circunstância profundamente pedagógica*", seja pelo encontro de práticas "de dentro" e "de fora" da Universidade que, ao cruzarem-se, reconhecem-se, legitimam-se, combinam-se e influenciam-se mutuamente, seja pela lição de *práxis democrática* dada aos professores pelos alunos.[21] Juste segue sua reflexão, citando inúmeros autores brasileiros, como Saviani, Gadotti, Chauí e sobretudo Freire,[22] na medida em que reivindica que a Universidade supere, como instituição, os paradigmas conservadores e

21 Há, nessa construção, uma evidente inspiração *freiriana*, e seus conceitos de "*conhecimento relacional*" ou "*inter-relacional*", "*que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de interconhecimentos*" (Freire, 2001), seja na concepção já citada de "*práxis*".

22 Foi, para mim, uma grande satisfação constatar que os professores haitianos da área das Ciências Humanas e Sociais, apesar das barreiras linguísticas, conhecem e citam autores brasileiros. O Professor Louis-Juste cita e inspira-se no pedagogo Paulo Freire em inúmeros de seus trabalhos. Parece-me chegada a hora de estabelecer-se um diálogo produtivo com os pensadores haitianos, ainda profundamente desconhecidos entre nós, sobretudo na área da Educação. O próprio Louis-Juste é uma referência importantíssima aos estudos sobre juventude, universidade e sociedade em toda a América Latina.

tecnicistas impostos pelo capital, ousando tornar-se "*plural, democrática, popular e agente de transformação*".

O editorial de Louis-Juste foi seguido por uma série de manifestações no mesmo sentido[23], sinalizando uma evidente preocupação de professores, alunos e cidadãos em geral, com a atuação da Universidade Pública na realidade social que a atravessa e constitui. A discussão conduzida abrange a preocupação com a burocracia escolar/acadêmica que reveste a escola/universidade de uma aparência tecnicista, hermética, fundada no controle, na hierarquia, nas estruturas, na eficiência e na impessoalidade, tidas como heranças do processo de mercantilização visto nos anos noventa em toda a América Latina, e cuja marca mais intensamente mencionada é o alheamento da Universidade em relação a seu entorno. É a esse alheamento, revestido com a suposta imparcialidade do tecnicismo, a que Louis-Juste parece referir-se ao mencionar como problema uma Universidade "*cujo discurso não é nem tolerante e nem cooperativo, mas puramente manipulador, ao servir aos objetivos políticos latentes*" (Louis-Juste, 2002b).

Ao se defender, nesse ponto, uma Universidade politizada, em contraponto à tecnicista, percebemos defender-se, sobretudo, a noção de Universidade enquanto espaço público de diálogo entre diferentes, intercâmbio e construção conjunta de saberes, alicerçados em e revelados por meio de práticas democráticas e emancipadoras, anti e decoloniais. Alexis (1970) —intelectual haitiano amplamente citado por Louis-Juste e antiga liderança estudantil— compartilha dessa concepção de política enquanto movimento, possibilidade de mudança e inovação, e aposta no papel ativo a ser desempenhado a partir da educação, que não deve reduzir-se a "*testemunhar o real e explicá-lo*", devendo engajar-se em "*transformar o mundo*". Para isso, "*o estudante deve tomar partido, ele deve ser*

23 Como o editorial foi publicado em um jornal virtual, as manifestações mencionadas consistem não apenas em outros artigos publicados (entre eles, o de Fritz Deshommes, em 27 de outubro de 2002), mas em comentários feitos ao pé da página do editorial de Louis-Juste e que podem ser acessados no link referido ao final.

um combatente" (Alexis, 1970: 152).[24] Este "tomar partido" de que fala Alexis e a que também se refere o Professor Louis-Juste, não diz respeito a partidarismos, trata-se de saber/fazer que se adquire na prática, por meio de uma formação que não seja estranha ao debate, à contestação, ao conflito, e tampouco às contradições que atravessam e constituem a realidade social. Esse processo, centrado no *conflito*[25] — entendido não como oposição à paz, mas como oposição à comodidade e à inércia— nos parece capaz de disparar os movimentos complexos de "*interrupção, ruptura e conexão*" de que nos fala Glissant em sua "*Poética da Relação*" (Glissant, 1997a), aptos a pôr fim em saberes/práticas autocentrados e mesquinhos, romper com tradições autoritárias e/ou desmobilizantes e a ativar, conectar-se com novos saberes, práticas e relações na e entre Universidade e sociedade, constituidoras do que o autor concebe como política: "*esta urgência para cada um de nomear-se diante do mundo, isto é, esta necessidade de não desaparecer da cena do mundo e de contribuir, ao contrário, à sua ampliação*" (Glissant, 1981: 04).[26]Entendemos, assim, que as leituras negativas sobre a atu-

24 Esse homem combatente lembra o *homem bom* esperado por Hannah Arendt, na medida em que se opõe ao sujeito conformado com o *status quo*. O *homem bom*, capaz de cuidar o mundo é, para a autora, aquele que se sente parte dele, conectado ao seu grupo, ciente de sua responsabilidade pelo que virá, já que ele é " *a promessa de ação e a ação é uma promessa de novos começos*" (Arendt apud Courtine- Denamy: 2004)

25 Maffesoli (2008) falaria em harmonia conflitual para amenizar a carga negativa que paira sobre a palavra conflito. Eu, entretanto, opto por assumi-la assim, inteira e solitária, mas associada a novos significados, esvaziada de seu sentido puramente destrutivo.

26 Para Glissant, a política é compreendida enquanto espaço onde indivíduos, grupos ou mesmo povos distintos se relacionam, fazendo emergir mundos, criando "*o diverso*" onde antes só havia "*o mesmo*", como constata-se na seguinte fala: "*o Diverso é teimoso. Ele nasce em toda parte. O que se chama em toda parte a aceleração da história, provem justamente da saturação do Mesmo, como de uma água que transborda de seu continente e desbloqueia em toda parte a exigência do Diverso. Esta aceleração, levada pelas lutas políticas, fez com que os povos que ainda ontem povoavam a face escondida da terra (como houve durante muito tempo uma face escondida da lua) tivessem que nomear-se diante*

ação do movimento estudantil no Haiti (Theosmy, 2010; Gilbert, 2009), associando-o à desordem e à confusão, partem de uma concepção social fundada na ordem, e que, no Haiti, nesse momento histórico, está associada ao silencio imposto, a uma paz artificial, mantida pela força e pela intimidação, a um desaparecimento forçado da cena do mundo, e/ou renúncia/desistência de contribuição à sua manutenção. Acreditamos, ainda, que a presença desse conflito coletiva e publicamente manejado, evidencia um importante posicionamento político desses jovens estudantes haitianos, em oposição ao poder (dentro e fora da Universidade) que teima em reproduzir uma lógica excludente, autoritária, e por isso injusta e antidemocrática no Haiti. A Universidade Haitiana e a atuação de seu movimento estudantil tornam-se, assim, eficiente observatório, verdadeiro termômetro democrático no país.

OUTROS EPISÓDIOS SILENCIADOS NO "RETORNO DEMOCRÁTICO"

O próximo evento a ser destacado pode ser considerado desdobramento da intensa vigilância e contestação social desencadeada pelo primeiro evento. Ao final de 2003, a tentativa de ingerência sobre a UEH atingiu seu ápice, convertendo-se em violência

---

do mundo totalizado. Se não se nomeassem, amputariam o mundo de uma parte de si mesmo. Esta nomeação assume formas trágicas (guerra do Vietnam, esmagamento dos palestinos, massacres na África do Sul), mas passa também pelas expressões político-culturais: salvamento dos contos tradicionais africanos, poemas engajados dos militantes, literatura oral (oralitura) do Haiti, consenso difícil dos intelectuais antilhanos, revolução tranquila no Quebec". Diríamos que a supressão do Mesmo para o nascimento do Diverso também passa pela atuação dos movimentos estudantis no Haiti. O eco que a fala de Glissant faz ao já citado Henri Girou x e à Hannah Arendt, com sua noção de política como espaço oposto ao deserto —onde os homens encontram-se esmagados e iguais nessa supressão da diferença— é inegável. Para todos, ela é a responsável pela manutenção da existência de mundo. Ao projetarmos esses conceitos à realidade da Universidade Pública em países marcados pelo autoritarismo de Estado como o Haiti, há sempre o temor de que ela se deixe contaminar pelo deserto que predomina em nível institucional e afaste-se da política, enquanto espaço para diálogo, resistência e experimentação. Felizmente, não é o que parece acontecer no país.

aberta. Em carta aberta à nação haitiana (Conseil de L'ueh, 2003), o Conselho Universitário relatou que, em 5 de dezembro, "*um dos dias mais tristes de sua história*", a "*autoproclamada Polícia Nacional*" invadiu a sede da UEH, intimidando e agredindo alunos e professores, e culminando em ataque pessoal ao seu Reitor, que teve suas duas pernas quebradas no episódio. Reputa-se, nessa Carta, a violência de Estado contra a UEH a uma "*tentativa de eliminar todos os espaços de pensamento plural e de exercício das liberdades públicas*". Ao final, proclama-se: "*o governo Lavalas deve partir para que viva a Nação!*".

Seguiram-se a essa Carta uma série de manifestações de apoio e solidariedade à UEH, assinadas por inúmeras organizações, entre as quais se destaca a Associação Nacional dos Agro-Profissionais Haitianos (ANDAH), que acusa o governo de tentar estabelecer "*uma paz de cemitério*" e submeter a seu controle "*todos os espaços de construção de conhecimento e crítica, todos os lugares de reflexão, organização e liberdade cidadã*" para garantir a continuidade de sua "*política de dilapidação nacional*" que teria, como um de seus vetores, "*a extirpação da mobilização estudantil culminando, pouco a pouco, com a destruição total da UEH*" (ANDAH, 2003). Ao final, a própria ANDAH convoca outros segmentos sociais (classes trabalhadoras, organizações de mulheres, sindicatos de industriários, intelectuais e artistas) a mobilizarem-se contra a violência de Estado imposta à Universidade.

Fica patente no discurso da ANDAH, a identificação da Universidade como espaço plural, voltado ao exercício da reflexão, liberdade e cidadania. Nesse contexto convulsionado, autoritário, violento e ilegítimo, a defesa ativa e coletiva da Universidade parece significar um profundo esforço de proteção da inviolabilidade de um dos últimos espaços compreendidos como democráticos, livres, plurais, públicos no Haiti. Essas manifestações públicas dos movimentos sociais em defesa da UEH parecem assentadas sobre um forte senso de cooperação e solidariedade, remetendo-nos aos *kombites* mencionados no primeiro capítulo, como práticas coletivas de gentileza e auxílio

mútuo entre as classes populares haitianas, identificadas em seu repúdio a governos autoritários. A deposição do presidente, em fevereiro de 2004, foi compreendida como vitória dessa mobilização coletiva e cooperativa.

A potência desses acontecimentos iniciados em 2002 e o modo como evidenciam o engajamento coletivo na defesa da inviolabilidade da Universidade enquanto espaço público —plural, coletivo, livre— faz com que lamentemos profundamente o absoluto silêncio a que foram condenados fora do Haiti. Em pesquisa realizada junto aos principais mecanismos de busca na Internet, não se encontrou qualquer referência aos mesmos em língua inglesa, espanhola e portuguesa. As referências encontradas em língua francesa, por sua vez, foram todas publicadas por veículos de informação haitianos.

O desconhecimento absoluto da América Latina em relação ao movimento estudantil haitiano, de forma geral, e a esses eventos emblemáticos, em particular, parece-nos evidente no momento em que, quase dez anos depois, o movimento estudantil chileno é exaltado por lograr algo que, parece-nos, os estudantes haitianos já vinham fazendo há muito tempo:[27] a capacidade de transcender as reinvindicações particularistas e, por conseguinte, de realizar "*questionamentos de fundo*" e a capacidade de articulação do movimento estudantil com outros movimentos sociais (Vallejo, 2012: 5).

Parece-nos que as diferenças existentes dizem respeito, sobretudo, à ampla utilização das redes sociais na organização do movimento chileno (mecanismo a que os estudantes haitianos ainda não tinham —e seguem não tendo— amplo acesso) e à intensa cobertura midiática conferida ao mesmo, seja porque as agências de notícias, preparadas pelos eventos da "*Primavera*

27 Não é nossa intenção diminuir a importância desse importante movimento, apenas inscrever, na mesma moldura, os igualmente importantes eventos protagonizados pelos estudantes haitianos.

Árabe",[28] foram capazes de captar a importância desses eventos protagonizados pela juventude, seja porque o Haiti está fora das fronteiras imaginárias que definem os países cujas notícias "interessam". A impressão que se tem é a de que o Haiti somente passa a interessar quando confirma seu estereótipo de "país fracassado". Assim, o Haiti noticiado é o país do vodu (associado à magia negra), cuja maioria da população é analfabeta e miserável, país ocupado por uma Missão das Nações Unidas, convulsionado por governos autoritários, alvo de furacões, terremotos e tempestades que deixam centenas de mortos, feridos, desabrigados. Enfim, o Haiti noticiado é um país desesperado, prostrado, falido. O desvio —entendido aqui como todos os elementos, comportamentos, eventos, atores, processos não esperados— que questiona, confunde e põe em cheque essa visão —que vende jornais— é banalizado, encoberto, silenciado.

Outro episódio importante e igualmente silenciado da estória de confronto, luta e resistência que marca o movimento estudantil da UEH diz respeito à chegada da Missão de Estabilização das Nações Unidas (MINUSTAH) ao Haiti, em 2004. A presença das tropas foi fortemente condenada pelos estudantes universitários, que a viam como agressão à soberania haitiana, nova tentativa de submeter o país aos auspícios estrangeiros, por meio de um discurso etnocêntrico, que afirmava seu fracasso e inviabilidade.

Durante minha estada no Haiti, em 2008, surpreendeu-me o modo como nosso grupo de pesquisadores foi desencorajado a visitar a UEH pelas autoridades brasileiras presentes

28 Referimo-nos, aqui, à onda de protestos, revoltas e revoluções populares contra governos do mundo árabe que eclodiu em 2011, e que, no caso egípcio, contou a intensa ação de jovens e sua capacidade de mobilização a partir das redes sociais. A raiz dos protestos é o agravamento da situação dos países, provocado pela crise econômica e pela falta de democracia. A população sofre com as elevadas taxas de desemprego e o alto custo dos alimentos e pede melhores condições de vida. Um estudo bastante interessante sobre o papel da juventude nesse processo pode ser encontrado em Tomasotti, Marina. *Nuevas tecnologías, revolución y el despertar de la juventud* árabe. Centro argentino de Estudios Internacionales, *Working Paper* 29, Programa Medio Oriente. Disponível em: http://edoc.bibliothek.unihalle.de:8080/servlets/MCRFileNodeServlet/HALCoRe_derivate_00006057/CAEI_29.pdf acesso em 15 de janeiro de 2013.

no país, sob a alegação de que poderia ser perigoso por conta da "*grande instabilidade*" vivida pela Universidade. Provavelmente, as autoridades se referiam às contínuas mobilizações, greves e manifestações organizadas pelos estudantes da UEH, junto a outros movimentos sociais, como a Plataforma de Organizações Haitianas em Defesa dos Direitos Humanos (POHDH), a Solidariedade das Mulheres Haitianas (SOFA), o Movimento Democrático Popular (MODEP), a Plataforma Haitiana de Advocacia por um Desenvolvimento Alternativo (PAPDA), o Movimento de Estudantes Adultos (MEGA), etc. Essas manifestações coletivas geralmente conciliavam as críticas à MINUSTAH (e a reivindicação de sua saída do Haiti) às críticas ao governo —responsabilizado pela deterioração da situação social e econômica no país— e reivindicações em favor do aumento no salário mínimo, reforma da política agrária, etecetera.[29]O auge da hostilidade entre UEH e MINUSTAH deu-se em 2009,[30] com a entrada das tropas na Faculdade de Etnologia e a agressão física contra seus alunos (Gotson, 2010) e em 2010, quando a presença das tropas completou seis anos no país e uma grande marcha, organizada pelos movimentos sociais e liderada pelo movimento estudantil da UEH, foi realizada. Nessa ocasião, ao mesmo tempo em que se acusava a MINUSTAH de "*saquear, abusar e estuprar*" no país, admitia-se que a luta dos movimentos sociais, assim que as tropas deixassem o Haiti, continuaria "*na batalha pela modificação do Estado e contra a aplicação de políticas neoliberais*"(Gotson, 2010).[31] Manifestava-se aí,

29 Ver, como exemplo, as matérias "Haiti: discorde et tension lors d´une manifestation estudiantine contre la politique gouvernementale" e "Les secteurs sociaux ont investi les rues, malgré une interdiction du gouvernement', de autoria de Pierre Gotson, publicadas, respectivamente, no dia 11 de maio e 20 de setembro de 2005, no Jornal AlterPresse.

30 Em 2009, algo importante aconteceu no Haiti, para além desses eventos descritos, envolvendo a atuação do movimento estudantil. Entretanto, não logrei, a partir das fontes a que tive acesso, compreender exatamente do que se tratou.

31 Parafraseando Omar Ribeiro Thomaz em seu "*O terremoto no Haiti, o mundo dos brancos e o lougawou ",* devidamente referenciado ao final, "*não é meu interesse aqui fazer qualquer discussão que tenha como eixo uma crítica ou um*

contrariando o discurso propagado pelas agências multilaterais e de ajuda presentes no Haiti, um profundo engajamento em favor do *público,* e nítida vontade da sociedade civil haitiana de "resolver seus próprios problemas".[32] Em janeiro de 2010, momento paradigmático da história do país, esse civismo, manifesto em ação coletiva, cooperativa e coordenada revelar-se-ia, mais do que inclinação democrática demonstrada pela juventude haitiana, vetor de sobrevivência de sua população.

O TERREMOTO DE 2010 E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE A UEH

O terremoto que se abateu sobre Porto Príncipe, Pétionville, Léogane, Petit-Goâve, Grand-Goâve e Jacmel (figura 3) em 10 de janeiro de 2010, quando as tropas da MINUSTAH já contavam seis anos no Haiti e mais

---

elogio da presença brasileira no Haiti. O Brasil já participou de outras missões das Nações Unidas, esta não é a primeira, e o impacto da presença de nossas tropas nesse país não encontra eco para além de nossas próprias fronteiras. O fato de que o aparato militar da missão seja liderado pelo exército brasileiro é, do ponto de vista daqueles que quero privilegiar aqui, irrelevante. Para a esmagadora maioria dos haitianos, não há nenhuma marca especial: se trata apenas de mais uma missão internacional.(...) A presença específica brasileira no Haiti é, enfim, algo para consumo interno dos brasileiros ". Para uma análise oficial sobre a atuação da MINUSTAH indicamos "Thompson; Andrew e Heine, Jorge, Fixing Haiti - MINUSTAH and beyond. UN Universty Press, 2011" e para uma visão crítica, recomendamos "HARVARD LAW STUDENT ADVOCATES FOR HUMAN RIGHTS e CENTRO DE JUSTIÇA GLOBAL. *Keeping the Peace in Haiti? An assessment on the United Nations Stabilization Mission in Haiti*. 2005. Disponível em <http://www.law.harvard.edu/programs/hrp/documents/haitireport.pdf> com acesso em janeiro de 2013".

32 Omar Ribeiro Thomaz, em artigo que recomendamos veementemente, intitulado "*Eles são assim: racismo e o terremoto de 12 de janeiro de 2010 no Haiti* " fala da ignorância profunda da esmagadora maioria dos agentes da comunidade internacional em relação aos haitianos, revelada por " *uma série de lugares comuns sobre como eles, os haitianos, são desorganizados, dependentes, caóticos e perigosos* ". O autor segue falando do racismo estrangeiro de maneira contundente e mordaz, lembrando o estilo de Fanon, ao mencionar que " *comportamentos, reações, limites e expectativas são associados a características inatas de haitianos e haitianas, cuja singularidade se expressa no corpo. Eles são assim, no limite, porque são negros*". (grifo nosso)

de dez mil ONG encontravam-se estabelecidas no país[33] prestando "*auxílio*", aparece nas análises mais críticas (Thomaz; Pierre-Louis; Castor) menos como catástrofe natural e mais como "*fracasso de todo o aparato associado à ideia de 'ajuda internacional'*" (Thomaz, 2010: 24). A denúncia da ineficiência —e mesmo do desinteresse— dessas organizações em providenciar socorro rápido e eficaz à população haitiana logo após o terremoto vem, incontinenti, seguida pela exaltação da capacidade de organização, cooperação e cortesia com que a grande maioria dos haitianos, deixados a sua própria sorte, enfrentou o desastre.

Figura 1. Mapa do Haiti – localização do epicentro do terremoto de 2010

Fonte: Mapa obtido junto ao google maps e adaptado pela autora.

33 A informação é da "Haitian American Voluntary Assocation", citada por Francois Pierre-Louis em artigo intitulado "*Earthquak es, Nongovernmental Organizations, and Governance in Haiti*", devidamente referenciado ao final. Indicamos fortemente a leitura desse trabalho para aqueles que desejam uma perspectiva crítica sobre a "ajuda humanitária" no Haiti.

Em um comovente desabafo, Omar Ribeiro Thomaz —professor da UNICAMP que se encontrava em Porto Príncipe na ocasião— conta que, logo após o terremoto, quando "*o mundo dos brancos*" representado pela ajuda internacional desapareceu da cidade, concentrando-se em torno de sua própria estrutura e do salvamento de seu pessoal, sem que se tivesse qualquer sinal da MINUSTAH, "*as pessoas começaram a organizar tendas e, sem ajuda de qualquer entidade, distribuíram* água e comida, enquanto *cantavam, oravam e dançavam*" (Thomaz, 2010: 27). Segundo o professor, apesar do desespero que imperou no dia 12, quando as pessoas clamavam por *Jezi* e *Bondie34* não havia caos e desordem, como difundido pela mídia internacional e apesar de "*todos estarem nervosos, ninguém ameaçava ninguém e todos se ajudavam"* (idem). Nesse ambiente, nos assegura Thomaz (2010: 30), o que garantiu a sobrevivência dos haitianos foram as relações familiares, de vizinhança, o compadrio e a amizade[35]. Além disso, "*o impressionante associativismo*" que caracteriza a sociedade haitiana —os *kombites* já citados— também foi mencionado:

> As associações de médicos e enfermeiras rapidamente começaram a agir pelas ruas, socorrendo os feridos, da mesma forma que freiras haitianas acudiam os aflitos, os escoteiros e outras associações juvenis se mobilizaram no trabalho junto aos escombros. Os jovens organizados em grupo rapidamente colocavam camisetas da mesma cor com o propósito de facilitar sua identificação, o que indica o gosto pelo uniforme do povo haitiano. Ninguém esperara nem cães farejadores, nem especialistas internacionais-estes estavam trancados no

34 Respectivamente, "Jesus" e "Bom Deus", em *créole*.

35 Em artigo intitulado "O terremoto no Haiti, o mundo dos brancos e o logawou", Thomaz afirma que *"o que o terremoto revelou foi que, por trás da arrogância do mundo do s brancos, não existe uma proposta de reconstrução do país, mas apenas as diretrizes que devem reproduzir as bases de sua própria arrogância. Revelou também que, ao contrário daquilo que se assistiu na grande imprensa, e que percorre argumentos pseudo-hobbeseanos de politólogos que não sonham em por os pés no Haiti, foram as instituições haitianas as únicas capazes de responder à catástrofe nos dias que sucederam aos grandes terremotos ".*

> aeroporto ou nos distintos batalhões à espera de um "protocolo". O que vimos foi uma ordem impressionante, e não a desordem mostrada pela mídia. (Thomaz, 2010: 34)

As imagens a seguir, captadas pela fotógrafa Cris Bierrenbach (e publicadas na edição 86 da Revista *Novos Estudos*), nos dias que se seguiram ao terremoto, parecem confirmar as impressões de Thomaz, ao evidenciarem um cotidiano marcado pela ajuda mútua e organizada nas ruas e campos de refugiados, onde os "*blancs*"*36* da ajuda internacional simplesmente não são vistos.

Figura 2. Mulheres preparam o chen janbe —galinha assada e banana cozida— no acampamento de desabrigados de Champ de Mars (Porto Príncipe)

Fonte: BIERRENBACH, Cris. Haiti. In Novos Estudos, CEBRAP. No 86, março de 2010, pp. 44.

36 Literalmente, *blanc* traduz-se como *branco*. Entretanto, no Haiti, é aplicado a todo estrangeiro, independentemente de sua cor.

Figura 3. Mulheres revezam-se para dar banho nas crianças do acampamento de desabrigados de Pétionville (Porto Príncipe)

Fonte: BIERRENBACH, Cris. Haiti. In Novos Estudos, CEBRAP. Nº 86, março de 2010, pp. 44.

Figura 4. Coleta de lixo organizada e realizada pelos homens junto ao acampamento de desabrigados de Pétionville (Porto Príncipe)

Fonte: BIERRENBACH, Cris. Haiti. In Novos Estudos, CEBRAP. No 86, março de 2010, pp. 45.

Apesar dos esforços para retomar a vida, os danos foram extensos e profundos. O terremoto praticamente destruiu a capital Porto Príncipe. Os prédios governamentais e as instalações das entidades internacionais que não ruíram completamente, tiveram suas estruturas severamente comprometidas e inviabilizados ao uso. Centenas de escolas e creches desabaram, soterrando turmas inteiras de crianças que acabavam de retornar das férias. A estimativa é de que o número de mortos esteja em torno de 300.000 pessoas, enquanto o número de desabrigados, logo após a tragédia, superou 1.500.000, quase 20% da população do país.[37]A Universidade de Estado do Haiti não escapou ao mesmo destino trágico. Segundo os relatórios elaborados por Thomaz e Nascimento, a pedido do Ministério da Educação brasileiro, e pelo INURED, Instituto Interuniversitário para Pesquisa e Desenvolvimento, sediado no Haiti, entre 72% e 80% dos prédios e instalações da UEH desabaram ou foram severamente atingidos pelo terremoto. Grande parte dos arquivos e registros dessas unidades foi perdida, dificultando a expedição de comprovantes, certificados e/ou diplomas, assim como quase toda a infraestrutura médica e cirúrgica e o material de atendimento ambulatorial existente, e que seriam importantíssimos no socorro aos feridos.[38]Mas nada disso se compara às perdas humanas. Estima-se a perda de cerca de 500 alunos e 40 professores. Esses números se tornam ainda mais cruéis ao sabermos que entre as vítimas fatais estavam turmas inteiras de estudantes de enfermagem e linguística, restando apenas 50% do contingente total de estudantes dessas Faculdades. Há, no entanto, relatos alentadores entre tantas notícias trágicas. Thomaz e Nascimento (2010) nos contam que os alunos das

37 Informações constantes nos Relatórios (Nascimento & Thomaz; INURED, etc.).

38 O Banco Interamericano para o desenvolvimento (BIRD) estima entre 8 a 14 bilhões os danos físicos causados pelo terremoto no Haiti. Entretanto, se pensarmos que, em 2008, os fundos repassados apenas aos bancos norte-americanos por ocasião da crise passaram de 250 bilhões, a soma necessária à reconstrução de todo um país parece bastante pequena.

faculdades de Direito e de Etnologia salvaram-se por estarem no pátio durante os desabamentos, os primeiros, comemorando os 150 anos do curso e os segundos, protestando contra o assassinato, algumas horas antes do terremoto, do Professor Anil Louis Juste —amplamente citado nesse ensaio— por um encapuzado, na porta de uma sala de aula.

Apesar do desastre que se abateu sobre a UEH, tão logo cessaram os tremores, o que se via, segundo Thomaz (2010: 32), eram "*jovens trabalhando nos escombros, sem luvas, sem nada*" para salvar seus colegas e professores, ou "*circulando em caminhões pela cidade de onde solicitavam, com a ajuda de alto-falantes, escavadeiras para salvar seus amigos soterrados*".

Além desse socorro mais imediato, que envolvia a remoção dos escombros e o resgate dos mortos e feridos, Thomaz e Nascimento (2010: 26; 153-154) relatam que a ampla mobilização voluntária dos estudantes (ilustrada pelas fotografias expostas na sequência) também abarcou:

> a) O atendimento médico às vítimas, realizado por alunos e professores da área da Saúde;[39]

39 Thomaz (2010: 28) relatou que, a despeito da intensa propaganda feita pelas ONGs atuantes no Haiti, nos primeiros dias após o terremoto "*não vimos nenhum médico estrangeiro. Vimos, sim, médicos haitianos atendendo os feridos, enfermeiras haitianas cosendo pessoas nas calçadas, sem nenhum tipo de analgésico*".

Figura 5. Fila para receber atendimento médico com pessoal da UEH

Fonte: Nascimento, Sebastião; Thomaz, Omar Ribeiro. Da crise às ruínas: Impacto do terremoto sobre o ensino superior no Haiti. Ministério da Educação. Brasil: maio de 2010, p. 141.

b) A formação, pelos alunos e professores do curso de Psicologia, de um Centro de Apoio Psicológico para atender a população, sobretudo as crianças e jovens;
c) A organização de campos de refugiados no pátio das faculdades ou em suas imediações e sua gestão, com distribuição de água e comida e organização de salas de aula improvisadas para as crianças;[40]

40 Apesar disso, Thomaz (2010: 29) relata que, no segundo e terceiro dias após o terremoto, medicamentos e suprimentos se acumulavam, sem serem distribuídos, no aeroporto Charles de Gaule, "*porque não se havia acordado ainda um esquema de distribuição dos mesmos e tampouco um esquema de segurança para garantir o trabalho dos cooperantes*". Perguntamos, fazendo eco à indignação de Thomaz: por que simplesmente não procurar os estudantes, que organizaram e vinham gestionando vários dos campos de refugiados instalados em Porto Príncipe?

Figura 6. Campo de refugiados no pátio da Faculdade de Direito (Jacmel)

Fonte: Nascimento, Sebastião; Thomaz, Omar Ribeiro. Da crise às ruínas: Impacto do terremoto sobre o ensino superior no Haiti. Ministério da Educação. Brasil: maio de 2010, p. 165.

d) A formação de comitês (como o Coletivo de Estudantes do Instituto Nacional de Administração Pública e de Empresas e de Altos Estudos Internacionais) para a avaliação dos impactos do terremoto, com a realização do levantamento do número de mortos, feridos e desabrigados em meio a seus colegas e professores;
e) A formação de "*comitês de intervenção comunitária*", que reuniam na faculdade de Ciências Humanas os alunos que não haviam deixado a capital para atuarem em frentes de trabalho junto aos campos de refugiados;
f) A formação de "*coletivos pós-desastre*", destinados à conservação/restauração do patrimônio, como o empreendido na Escola Nacional de Artes, em relação ao material de trabalho dos ateliês e obras de arte confeccionadas pelos alunos;
g) A realização de círculos, debates e reuniões quase diários para discussão das próximas medidas a serem tomadas e de um projeto de reconstrução para o país.

Figura 7. Encontro para discutir a reconstrução, organizado em tendas montadas em um dos campus destruído

Fonte: Nascimento, Sebastião; Thomaz, Omar Ribeiro. Da crise às ruínas: Impacto do terremoto sobre o ensino superior no Haiti. Ministério da Educação. Brasil: maio de 2010, p. 226.

Destaca-se, em todas essas atividades e iniciativas, o profundo senso de responsabilidade social a animar esses estudantes, que em sua grande maioria, tiveram suas próprias casas e famílias afetadas, mas cuja resposta à tragédia pessoal foi a mobilização e o engajamento coletivo. Evidencia-se, aí, uma inclinação inegável à política como *cuidado com o mundo,41* que, no limite representado pelo caso haitiano, diz respeito à vontade de *estar junto*, de enfrentar e responder coletivamente os problemas vivenciados no Haiti.[42]Toda

41 Essa concepção é teorizada por Hannah Arendt (Courtine-Denamy, 2004) mas também está presente no antilhano Glissant, ambos já mencionados nesse ensaio.

42 Mesmo a diáspora haitiana deve ser compreendida nessa teia de relações, já que o elo entre aquele que deixa o país em busca de melhores condições

essa "agenda" informal e espontânea de auxílio mútuo e esforço de organização, realizada de forma mais ampla pelos alunos da UEH, mas também, na abrangência possível, pela generalidade dos haitianos, parece-nos ter sido silenciada pela mídia internacional, ávida pela venda da catástrofe e do caos, junto a imagens de um país que, se antes já estava prostrado, agora, deveria estar de joelhos.[43] Essa mesma percepção —de um país que é todo carência— parece orientar o olhar das agências/governos/especialistas que chegam ao Haiti com o intuito de produzir relatórios que combinem um diagnóstico da situação do ensino público superior no Haiti a um

---

de vida é, na ampla maioria das vezes, mantido, de forma estreita, com a família que fica e cujas necessidades são, em grande medida, financiadas com as remessas dessa diáspora. Mais: os parentes da diáspora são compreendidos como família extendida, que não necessariamente "abandona" o Haiti, na medida em que permanece vivendo em estreita ligação com ele, recriando o e cooperando com ele na medida possível. Há pesquisas interessantíssimas mostrando como essa inclinação se traduz na criação de centros voduístas em Nova York e/ou Montreal, por exemplo (há muitos trabalhos de Glick Schiller sobre a diáspora haitiana nos Estados Unidos que enfrentam esse e outros aspectos. Entre eles: I) "Glick Schiller, N. 2011 *Locality, globality and the popularization of a diasporic consciousness: learning from the Haitian case.* In Jackson, R. (ed.) Geographies of the Haitian diáspora. Londres: Routledge"; II) Glick Schiller, N. y Fouron, G. 2001a *Georges wok e up laughing: long distance nationalism and the search for* home. Durham: Duke University Press; III) Glick Schiller, N. 1975 *The formation of a Haitian ethnic group.* Tese de doutorado, Departamento de Antropología, Universidade de Columbia; etc.). Além disso há a integração, no caso da diáspora acadêmica, a centros de estudos africanos ou latino-americanos (é o caso de alguns autores citados nesse ensaio, como Patrick Bellegarde-Smith e Claudine Michel, integrados ao centro de Estudos Negros da Universidade da Califórnia), e, ainda, no caso de romancistas haitianos, a escrita sobre a terra natal (como é o caso, atualmente, de Deny Laferriére, cujo romance "País sem chapéu" está sendo vendido no Brasil).

43 A ocultação da rede de solidariedade vista no Haiti e viabilizada por cidadãos comuns foi objeto de palestras de Omar Ribeiro Thomaz e seu colega, Otávio Calegari, ambos professores da UNICAMP, em seu retorno ao Brasil, alguns dias após o terremoto. Em uma entrevista concedida ao uruguaio Raúl Zibechi, o professor Omar chega a dizer que as imagens de haitianos que se negam a exercer o papel de vítimas passivas contrariam o desejo de espetáculo dos vendedores de notícias, que esperam por pessoas " *de joelhos, implorando caridade*" (Zibechi, 2010).

conjunto de soluções arbitradas para que a UEH possa "sair da crise", ignorando que ambos já foram feitos e ainda são plenamente discutidos e problematizados pelos estudantes haitianos.

AS "DOENÇAS" DIAGNOSTICADAS E AS "RECEITAS" PRESCRITAS À UEH NOS RELATÓRIOS INTERNACIONAIS

Diante do panorama geral dos relatórios e planos de ação dedicados ao Haiti por ONGs, OIs, institutos de pesquisa e observadores governamentais presentes no país, especialmente após o terremoto de 2010, o montante dedicado ao ensino superior em geral, e à UEH em particular, é bastante reduzido. Encontramos, nesse sentido, cinco relatórios: I) *Rapport de mission réalisée du 22 mai au 4 juin 2005,* elaborado pela *Canadian International Development Agency* (CIDA) e publicado em 2005; II) *The challenge for Haitian Higher Education: a post-earthquake assessment of higher education institutions in the Pout-au-Prince metropolitan area,* elaborado pelo *Interuniversity Institute for Research and Development* (INURED) e publicado em março de 2010; III) *The Haitian Diaspora & Education Reform in Haiti - Challenges & Recommendations,* elaborado pela *Columbia University - Bureau of Haiti's Special Envoy to the United Nations and the Social Science Research Council (SSRC)* e publicado em maio de 2011; IV) *Special Report – Education and Conflict in Haiti: rebuilding the Education Sector after the 2010 Earthquake,* elaborado pelo *United States Institute of Peace (USIP)* e publicado em 2010; V) *Da crise* às *ruínas: Impacto do terremoto sobre o ensino superior no Haiti,* elaborado a pedido do Ministério da Educação do Brasil e publicado em maio de 2010.

Há diversas observações a serem feitas, de modo preliminar, sobre esses documentos: a) A Universidade de Estado do Haiti é o tema central do 1º 2º e 5º relatório, mas também é amplamente abordada no 3º e 4º; b) Com exceção do segundo relatório, elaborado por um Instituto de Pesquisa sediado no Haiti, cuja equipe conta com alguns pesquisadores haitianos, todos os demais foram elaborados por estrangeiros em visita ao país ou simplesmente de fora, a partir de outros relatórios; c) A maioria dos relatórios foi

produzida a partir de solicitação governamental, todos com fim de intervenção/cooperação; d) Com exceção do primeiro relatório, todos foram elaborados após o terremoto de 2010; e) Percebe-se que os relatórios citam-se uns aos outros, na medida em que vão sendo publicados.

Quanto a seu conteúdo, pudemos observar que todos eles utilizam, em maior ou menor medida, como fontes de pesquisa e informação sobre a Universidade Haitiana e o próprio Haiti, dados divulgados pelo Banco Mundial (BM), pelo Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BIRD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pela *United States Agency for International Development* (USAID), pelo Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional do Haiti (MENFP) e pela própria Universidade de Estado do Haiti, seja por meio de documentos, seja por meio de conversas e entrevistas realizadas com sua comunidade acadêmica. Enquanto os últimos são mais utilizados na realização do diagnóstico da situação do Ensino Superior no Haiti e de seu marco legal, os primeiros são utilizados, na maioria dos casos, como referencial para as soluções propostas e/ou objetivos/modelos a perseguir.

Nota-se, dessa forma, que o *campo*[44] de produção discursiva e analítica, que acaba conduzindo a ação e intervenção em relação ao Ensino Superior haitiano é formado, essencialmente, pelos atores citados, acrescidos por agências canadenses e europeias de cooperação. Essa informação é endossada pelo *Plano Operacional 2010-2015 para a educação haitiana*, elaborado por uma Comissão tripartite composta pela Comissão Presidencial em Educação e Treinamento do Haiti, pelo Ministério da Educação e Formação

44 Segundo a conceituação de Bourdieu, um *campo* pode ser compreendido como um espaço estruturado de posições, onde agentes estão em concorrência pelos seus troféus específicos seguindo regras igualmente específicas. Segundo Bourdieu (apud Bonnewitz, 2005: 60) "*Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes,*

Profissional do Haiti e pelo Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BIRD)".[45] Por outro lado, não há citação ou referência expressa, em nenhum dos documentos, ao "*Quadro de discussão sobre a Reforma da UEH*", elaborado pelo movimento estudantil e outros segmentos sociais em 2003 e já analisado nesse ensaio, ainda que, no relatório elaborado a pedido do Ministério da Educação brasileiro, a menção ao movimento estudantil haitiano e à vitalidade da vida acadêmica na UEH seja frequente.

Já nesse ponto podemos perceber a divisão evidente que se impõe entre o olhar estrangeiro e o olhar haitiano, ainda que esse olhar seja o de estudantes universitários haitianos. Aquele, autorizado a olhar, penetrar e invadir o espaço "inviolável" da Universidade haitiana e, na mesma medida, do Haiti, enquanto país periférico, reforçando sua subalternidade.[46] Esse, sempre objeto de (super)visão, jamais requisitado em sua capacidade de olhar. Essa relação de subalternização nos remete à fala de Nelson Maldonado Torres sobre as continuidades coloniais no mundo contemporâneo:

---

agentes ou instituições, por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade especificas e irredutíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo, artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes". Desta maneira, um espaço social conceituado como *campo* se apresenta como um espaço estruturado de posições "cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)" (Bourdieu, 1983).

45 Nesse plano, ficamos sabendo que a USAID, o BM e o BIRD atuam como "agências de acreditação" das escolas e universidades privadas no Haiti e que esse documento oficializa o BIRD como *"principal parceiro na reestruturação do sistema de educação haitiana"*.

46 Essa referência a um olho onipresente e onicompreensivo que, no entanto, é incapaz de mirar a si próprio é feita por Haraway (2005).

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial, utilizando-se, entre outras, da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Torres, 2007: 131)

Entendemos, assim, que na geopolítica determinada pela "colonialidade do saber" (Mignolo, 2003), não há espaço para o olhar do movimento estudantil sobre os problemas e rumos de sua própria Universidade, no limite, porque se tratam de haitianos e, ser haitiano, nessa geografia, significa ser negro, pobre, atrasado, supervisionado, estudado, conduzido, "apoiado" e, consequentemente, não ter direito à voz.[47]O mais antigo entre os relatórios que compõem o *corpus* dessa breve análise foi realizado por dois especialistas vinculados ao Instituto Canadense de Cooperação Internacional, a pedido da Universidade de Montreal. Esta, desejando estabelecer com a Universidade de Estado do Haiti um programa de cooperação em matéria de saúde, solicitou um diagnóstico sobre os problemas da Faculdade de Medicina e Farmácia da UEH. A constatação dos problemas de gestão e funcionamento são

47 Essa negação do poder de "exprimir-se", de "fazer-se ouvir" ao "falar dos próprios problemas", lembra a denúncia feita pela indiana Spivak em seu "Pode o subalterno falar?". A tese defendida pela autora é a de que a subalternidade persiste, se expressa e alimenta na insistência de falar "por" ou "no lugar de", e que só é revertida quando esses sujeitos "relatados" tornam-se seu próprios porta-vozes (Spivak, 2011).

balizados pelos modelos de funcionamento e gestão da própria Universidade de Montreal, tida, assim, como paradigma a partir do qual a UEH seria avaliada. Os especialistas canadenses deslocaram-se para Porto Príncipe com a finalidade de realizar o referido diagnóstico. Para seu estudo, consultaram estudantes e professores dos cursos mencionados, assim como o Conselho Executivo da UEH e inúmeros documentos produzidos pelo Ministério de Educação e Formação Profissional e pela própria UEH.

Entre os principais problemas apontados destacam-se: A infraestrutura precária; A ausência de um sistema nacional de avaliação dos estudantes, professores e cursos; Recursos financeiros insuficientes para a realização das reformas necessárias; A ausência de um quadro normativo para regulação da Universidade, para além das Disposições Transitórias aprovadas em 1997; Currículos eminentemente teóricos e avaliações baseadas na memorização.

Fora dessas constatações gerais, há que se mencionar uma evidente polarização na avaliação desses especialistas em relação aos professores e aos alunos dos cursos de Medicina e Farmácia da UEH. Aos primeiros, em sua maior parte, contratados com dedicação apenas parcial à UEH, reputam-se "*dificuldades para trabalhar em equipe*" e certo "*desinteresse pela vida no campus e a formação de seus alunos*". Quanto aos alunos, apesar de reportar-se "*excesso de politização*" entre os mesmos, que estaria "*poluindo o ambiente do hospital universitário*",[48] são descritos como "*particularmente brilhantes e altamente motivados*", com perceptível *"passion d´apprendre"*. Após analisar-se que a vida estudantil é particularmente ativa, marcada por jogos universitários, trabalho comunitário, excursões a hospitais, palestras e eventos fora da cidade, todos organizados pelos alunos, assim como seu constante acompanhamento do trabalho dos residentes, confessa-se a impressão de que os mesmos agem como se "*aprendessem medicina por si mesmos*". Essas

48 Não sabemos exatamente a que se referem os especialistas, sobretudo porque a dinâmica das faculdades de medicina e farmácia parecem obedecer a uma outra ordem, com suas próprias tensões e relações, que não logramos compreender porque são apenas insinuadas nas fontes consultadas.

impressões desembocam na conclusão de que *"a motivação e a desenvoltura dos estudantes constituem a força motriz de qualquer reforma que venha a ser executada nessa Universidade"*.

Quanto à gestão da Faculdade de Medicina e Farmácia, constata-se o alijamento dos alunos das esferas de discussão e decisão, bem como a "*ausência de uma liderança inspiradora e unificadora*" na coordenação dessa unidade. Essa constatação conduz à conclusão de que a eleição democrática dos líderes da UEH não seria a melhor forma de designação desses autos cargos de gestão, já que "*não temos certeza de que os requisitos que vêm motivando os votos de centenas de eleitores realmente se encaixam nos requisitos e competências necessários para ocupar essa posição*". A sugestão que vem logo em seguida é a de que se "*modifique radicalmente o modo de nomeação dos Conselhos Executivo e Universitário*", sem que, no entanto, se diga exatamente o modelo a adotar.

Parece-nos bastante interessante o modo como esse Relatório será citado e utilizado em todos os outros relatórios aqui analisados (com exceção do Relatório da USIP). Nenhum deles faz qualquer referência às marcantes impressões positivas dos investigadores em relação aos estudantes da UEH. Tudo se passa como se elas jamais houvessem sido feitas, quando ocupam, ao contrário, boa parte do relatório canadense. As constatações que, por outro lado, tornam-se referência para os demais pesquisadores, são aquelas que informam as deficiências da UEH, sobretudo no que diz respeito a um suposto déficit de gestão, liderança e controle que, a partir daí, serão repetidas à exaustão. Como os demais relatórios foram elaborados de fora do Haiti (com exceção do brasileiro), tais conclusões jamais serão submetidas a nova apreciação e/ou contestação, ganhando o status de *verdade*. A impressão que temos é a de que a imagem buscada pelos relatórios exige uma certa "homogeneidade" de análise, onde o cenário problemático não pode dividir espaço com avaliações positivas do Ensino Superior haitiano, ou, ainda, que elas pudessem comprometer a coerência das demais constatações.

O relatório realizado pela INURED, que se autoproclama "*o primeiro realizado sobre a situação do ensino superior haitiano*

após o terremoto de 2010" merece atenção por inúmeras razões. A primeira delas diz respeito à autoria do documento que, em um primeiro momento, reputa-se a um centro de pesquisa haitiano mas que, ao final, constatamos ser dividida entre diversas universidades e cinco autores principais, entre os quais apenas um está ligado a um Instituição de Ensino Superior haitiana (Universidade de Quisqueya), enquanto todos os demais são pesquisadores vinculados a instituições norte-americanas. Ao final, descobre-se também que ao diagnóstico realizado somaram-se sugestões feitas pela comunidade acadêmica da Universidade de Miami, em Simpósio organizado com essa finalidade, em março de 2010.

Entre os problemas detectados na UEH pelo presente Relatório, estão:

> a) A superconcentração da infraestrutura na capital Porto Príncipe e suas imediações, o que teria tornado a Universidade especialmente vulnerável ao terremoto de 2010;
> b) A insuficiência das estruturas e fundos para pesquisa, que, juntamente com a "*deterioração da qualidade vista a partir dos anos oitenta*",[49] seria responsável pela *falta de competitividade* da UEH em relação às Universidades Públicas estrangeiras.
> c) Currículos ultrapassados e demasiado teóricos;
> d) A ausência de um sistema de regulação e governança à Universidade;
> e) Líderes selecionados por meio de eleições. Esse item é apontado como problema, "*apesar de suas boas intenções*", porque —e nesse ponto o relatório canadense é citado— os "*líderes melhor*

49 Essa mencionada "deterioração da qualidade", seria resultado de uma política de massificação da educação levada a cabo nos anos 80 e 90, cujo resultado foi a chegada de outras camadas da população à Universidade pública, até então voltada apenas às elites. Esse movimento teria feito com que as elites enviassem seus filhos para fora do país, à República Dominicana, Estados Unidos ou Canadá, para realizar seus estudos. Assim, o perfil dos alunos da UEH seria drasticamente modificado, abarcando, em sua maioria, jovens de classe média (cujos pais são professores, funcionários públicos de baixo escalão, comerciantes, etc.) e baixa de Porto Príncipe e arredores. Essas informações são encontradas no próprio relatório.

qualificados nem sempre são eleitos". Não podemos deixar de mencionar a evidente contradição entre esse item e o anterior, que reivindica governança-terminologia que compreende a participação democrática na gestão da Universidade. Parece-nos importante mencionar também que a repetição desse como problema nos leva à reflexão sobre o modo como a própria política —entendida como lugar de diálogo entre diferentes— é concebida no/para o Haiti. A impressão que se tem é a de que, ao defender a necessidade de um "líder competente", capaz de administrar com eficiência a Universidade de Estado, incorpora-se à gestão educacional um forte viés empresarial, desprezando o componente "político", que não necessariamente diz respeito ao partidarismo, mas à possibilidade de gestão conjunta, participativa, democrática e plural desse espaço, como é reivindicado pelo movimento estudantil no "Quadro de Discussão sobre a Reforma". Parece-nos que a mesma lógica aplica-se ao governo haitiano, à medida que uma extensa e pesada rede de cooperação —formada por ONGs e OIs dotadas da supostamente necessária competência técnica— é formada para "auxiliá-lo" na condução do país. Ao olharmos esse fenômeno com lentes de aumento, vemos a ocupação progressiva de um espaço que deveria ser público, coletivo e regido pela política, por entidades estrangeiras, de caráter privado, cuja ação é regida por competências ditadas pelo mercado.

As recomendações feitas pelo INURED, por sua vez, incluem:

a) A profissionalização da já existente Universidade de Estado do Haiti, de forma que os professores sejam "*treinados para conduzir pesquisas científicas*";

b) A correção da hiperconcentração estrutural em Porto Príncipe;

c) A criação de parcerias público-privadas, vistas como essenciais, principalmente para o financiamento e o avanço de pesquisa;

d) O recrudescimento dos critérios de seleção dos acadêmicos, com vistas "à *otimização da eficiência no sistema de Ensino Superior.* Quanto a essa recomendação específica, não podemos deixar de mencionar seu frontal desacordo com o "*Quadro de Discussão para a Reforma da UEH*", recém citado, bem como o posicionamento aberto do Coletivo de Professores da UEH, representados

pelo professor Louis-Juste em seu editorial "*Pela Admissão Aberta à UEH*" que reivindicam a admissão aberta à UEH como requisito à sua democratização, no lugar da admissão a partir de exame de seleção, atualmente vigente. O argumento utilizado pelo professor é o de que com a Reforma Bernard, implementada a partir do início dos anos 90, as escolas frequentadas pelas classes populares passaram a adotar um currículo eminentemente técnico, que não corresponde ao conhecimento humanista solicitado pelo exame de admissão que, portanto, torna-se elitista e excludente.

e) Para o longo prazo, a criação de uma nova Universidade, "*fundada a partir do modelo de Universidade Internacional para a produção de quadros avançados em termos científicos e profissionais*". Quanto a essa manifestação, é evidente seu descompasso em relação às características que deveriam marcar uma "Universidade Nova" na concepção já apresentada do movimento estudantil e também na do coletivo de professores, evidenciadas no artigo "*A práxis da solidariedade: Base para uma filosofia haitiana da educação*", assinado por Louis-Juste. No lugar de um "modelo de universidade internacional", estes movimentos clamam por uma Universidade "solidária", "popular", "agente de transformação", onde os saberes/fazeres ameríndios, africanos e ocidentais integrem os currículos, permitindo que inspirem um modelo de desenvolvimento tipicamente haitiano, comprometido com as peculiaridades e potencialidades de seu povo. A Universidade almejada por alunos e professores da UEH faz parte de um projeto de nação, ao mesmo tempo em que ajuda a esboça-lo e orientá-lo.[50] Fazem-no por meio de um acervo de saberes e práticas que percebemos como repertório epistemológico alternativo, verdadeira "*epistemologia do Sul*", como a proposta por Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (2009: 49), na medida em que, valorizando o

50 O professor da UEH, Watson Denis, em artigo publicado pelo CRESFED intitulado «La nation ou le défi de créer l'université», devidamente referenciado ao final, menciona que "*l'université a un rôle déterminant à jouer dans la société haïtienne, dans le renouvellement de la nation. Elle a un rôle fondamental à jouer pour relever le défi de la refondation de la nation. Pourtant, dans les circonstances actuelles, cette université ne peut pas jouer ce rôle historique, social, scientifique*".

> complexo mosaico multicultural que constitui o Haiti, e resistindo ao *epistemicídio51* levado a cabo por visões hegemônicas que se apresentam como únicas, refletem um "*pluralismo epistemológico que reconhece a existência de múltiplas visões que contribuem para o alargamento dos horizontes da mundaneidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas*". Ao negá-las, ainda que bem-intencionados, os Relatórios aqui apresentados seguem cometendo o *epistemicídio* mencionado.

Por sua vez, o Relatório da *Columbia School of International and Public Affairs*, apresenta-se como "*esforço de reunir alguns membros da diáspora haitiana para discutir a reforma da educação no país*". Uma de suas seções é dedicada ao Ensino Superior. Interessa-nos, deste Relatório, entre outros aspectos a serem citados na sequência, o modo como justifica sua razão de ser, a partir da enumeração de uma extensa lista de indicadores utilizados para informar a situação de precariedade em que se encontra o Haiti, em geral, e a educação do país, em particular, sobretudo depois do terremoto de 2010. Os dados utilizados são, em sua totalidade, retirados de outros relatórios, produzidos pelo BM, BIRD e agências da ONU. É também do BM a concepção que expressamente norteia o relatório Columbia, da educação atuando como "*poderoso equalizador*", capaz de oportunizar "*to all to lift themselves out of poverty*".[52] Ao lado dessa concepção, a educação em países pobres é compreendida como "*fator que impulsiona a produtividade nacional, conduz ao incremento dos rendimentos e fortalece a saúde econômica da nação*" e, ainda, que atua como *"poderoso contribuinte*

51 Esse espistemicídio é apresentado pelos autores como a " *destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas*" (Santos; Meneses, 2009: 49).

52 Mantivemos a frase original pela ausência de uma tradução que evoque o exato espírito que captamos nela e que evidencia a percepção de que sair ou não da pobreza é algo que só depende do engajamento de cada um, algo como "a todos que se conduzam para fora da pobreza".

ao desenvolvimento, ao permitir que o país torne-se mais competitivo no mercado global". É nesse espírito, utilizando como palavras de ordem "*qualidade*", "*eficiência*", "*eliminação de custos*" e "*aumento da produtividade*", que se define a contribuição de uma "*necessária reforma*" à educação para os autores do presente Relatório, que objetiva inspirar o governo haitiano, a diáspora haitiana e os agentes internacionais de cooperação.[53]

Em seu tempo, os problemas detectados no Ensino Superior Público Haitiano repetem, em grande medida, os relatórios já mencionados, ambos expressamente citados e arrolados como fontes consultadas pelos autores do "Relatório Columbia". Destacamos o modo como a primeira observação feita pelos pesquisadores canadenses, da ausência de um marco legal à regulação da UEH e ausência de agência de controle/avaliação são utilizadas, aqui, para ilustrar como o Ministério de Educação e Formação Profissional do Haiti, parece não ter "*capacidade de cumprir seu mandato*". Tememos a influência desse tipo de discurso para a legitimação da ingerência estrangeira que, nesse sentido, viria apenas para garantir a efetividade das "ausentes instituições haitianas".

Surpreendeu-nos positivamente, entretanto, o modo como o Relatório manteve as falas de alguns dos membros da diáspora haitiana entrevistados, que não apenas criticaram expressamente a atuação de ONGs e institutos estrangeiros no país, mas contestaram todo o modelo de desenvolvimento a partir do qual a comunidade

53 Tratam desse fenômeno, de forma potente e muito direta, as professoras Denise Leite e Maria Elly Genro, em trabalho premiado pela CLACSO em 2011. Nesse estudo, as autoras refletem sobre os caminhos do Ensino Superior na América Latina frente à ação continuada de um "capitalismo benevolente", que se materializa, entre outras vias, por meio das recomendações feitas por organismos internacionais como Unesco, BM, entre outros, às IES latino-americanas. Há, segundo às autoras, nesse movimento, o uso de uma *neolíngua,* capturada do mercado, a partir da qual a "excelência" dessas IES é compreendida, medida e difundida, e que nos estaria encaminhando a uma espécie de uniformização a partir desse conjunto de valores disseminado. (Leite; Genro, 2011).

internacional tem pensado o futuro haitiano e, de modo particular, sua educação. Uma das falas mais interessantes contesta uma suposta fixação da comunidade internacional na reconstrução das estruturas quando, em sua opinião "*when we look at education in Haiti, we don't see a school, we see people coming together*".[54] Infelizmente, essas falas não impactam as recomendações feitas à comunidade internacional ao final do Relatório, centradas, sobretudo, no envio de mais doações internacionais[55] e no incentivo à ampliação do fornecimento de recursos humanos (por meio de ONGs) para auxiliar o governo haitiano na reconstrução do sistema educativo.

O relatório seguinte, elaborado pela *United States Institute for Peace* (USIP), apresentado no próprio relatório como "*Instituto independente e não partidário"* apesar de *"criado e financiado pelo Congresso Americano*" é, sem dúvida, um dos mais intrigantes. Além de identificar, em boa medida, problemas de infra-estrutura e gestão já mencionados pelos relatórios anteriores, inova ao classificar o ensino superior haitiano —e, ainda que não faça menção expressa, refere-se a seu movimento estudantil— como questão de segurança nacional, responsável, *"de diversos modos, pela eclosão de conflitos políticos e sociais no Haiti*" ao "*exacerbar as tensões e provocar agitação destrutiva*". Essa "*agitação destrutiva*" diz respeito a *"manifestações em massa, que vêm resultando no fechamento de unidades da Universidade, destruição de edifícios, material escolar e equipamentos*". Imaginamos que essa "*tendência ao conflito*"

54 Mantivemos essa fala em seu original porque seu sentido poderoso poderia ser perdido na tradução " quando olhamos para a educação no Haiti, nós não vemos uma escola, vemos pessoas reunindo-se". Essa fala guarda profunda relação com a concepção de educação difundida nos centros voduístas, que pregam o sentido formativo do simples ato de "estar junto". Ver: "Michel, Claudine. De mundos vistos e não vistos: o caráter educacional do vodu haitiano. In Bellegard-Smith, Patrick; Michel, Claudine (org). *Vodou Haitiano: Espírito, Mito e Realidade.* Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2011.

55 Que, segundo o artigo já mencionado de Pierre-Louis (citado ao final), concentra-se nas mãos das ONGs presentes no país, enquanto menos de 10% chega às mãos do governo haitiano. O discurso que legitima essa prática é a inclinação histórica à corrupção dos governantes e instituições nacionais.

identificada pelas pesquisadoras do USIP nos estudantes universitários haitianos refira-se ao mesmo "*excesso de politização*" apontado pelos pesquisadores canadenses no primeiro relatório analisado.

As autoras do Relatório, em determinado ponto, admitem que os estudantes também foram vítimas de governos autoritários, sofrendo com a violência imposta por eles, mas apenas para constatar que esses fatos contribuíram para que respondessem, por sua vez, com igual violência. Outra causa apontada como provável intensificadora da "*disposição dos estudantes ao conflito*", apresentada em seção denominada "*Violência e Desigualdade nos currículos*" é o currículo escolar, que, na opinião das autoras, ao conferir atenção demasiada a episódios da história haitiana marcados pelo confronto, seja contra franceses, americanos ou entre os próprios haitianos, "*fomenta a violência nas mentes dos alunos haitianos*". Essa "*disposição ao conflito*" somada a fatores identificados como "históricos" como a proliferação de armas entre os jovens, o tráfico de drogas e os índices de violência crescentes "*que costumam acometer pessoas em circunstâncias econômicas desesperadoras*" —apesar de não haver citação de qualquer fonte que os comprove— apenas intensificariam "*o potencial criminal que circunda os estudantes haitianos*".

Percebemos, aqui, que o movimento estudantil haitiano é despojado de toda a sua potência democrática e historicidade, numa evidente manipulação negativa de seu sentido/atuação, que passam a ser compreendidos como mera força destrutiva. Que este relatório tenha sido elaborado por uma instituição ligada ao Congresso Norte-Americano, e que tenha sido difundido dentro do país com um dos maiores contingentes de ONGs presentes no Haiti, apenas agrava o impacto de seu conteúdo.

Esse relatório confirma, de modo contundente, a relação entre pobreza e violência, e entre juventude e violência, além de compreender a tradição histórica de luta, confronto e resistência do movimento estudantil da UEH como questão de segurança nacional, comportamento quase criminoso, a ser combatido por meio de uma educação que, em nome da paz, deve ser despojada de suas referências históricas. Isso nos soa como se, livres da compreensão histórica que impele à indignação e à mobilização social por transformação,

os jovens estudantes haitianos simplesmente adaptar-se-iam à vida levada, tornando-se os *players,* definidos por Hannah Arendt (apud Courtine-Debamy, 2004: 63) como aqueles que se adaptam às regras do jogo ao invés de transformá-las por meio da política.

Ao final, constatamos que a listagem de indicadores utilizados pelas autoras é fornecida, em sua ampla maioria, pelo Banco Mundial.

Por fim, sobre o relatório "*Da crise* às *Ruínas*", realizado mediante solicitação do Ministério de Educação brasileiro para viabilizar cooperação imediata em matéria de ensino superior, é possível dizer que revela, sem dúvida, o maior esforço de investigação, análise e compreensão da situação da Universidade de Estado do Haiti antes e logo após o terremoto de 2010. Em suas quase 300 páginas —escritas por antropólogos da UNICAMP que já haviam trabalhado por anos no Haiti— sobretudo a partir de informações obtidas em campo, junto ao pessoal da UEH —alunos, funcionários e professores— realiza-se uma síntese importante daqueles que se consideram os principais problemas e desafios a serem enfrentados pela Universidade.

Quanto aos problemas anteriores ao terremoto, são citados:

> a) A hiperconcentração das unidades da UEH em Porto Príncipe e, apesar disso, a inexistência de conexão entre as atividades dos *campus*, seus alunos e professores;
> b) A situação de "*crise interna particularmente aguda*" na UEH, devido à mobilização dos estudantes em favor de uma plataforma ampla de reivindicações de reforma universitária, gerando um impasse de longa duração, que ocasionou a interrupção das aulas em várias faculdades e "*não poucos enfrentamentos diretos entre estudantes, funcionários, professores e administradores e mesmo em alguns casos com a polícia e capacetes azuis da MINUSTAH*";
> c) A marcada sub-representação e elevada especialização involuntária feminina em meio ao corpo discente de praticamente todas as áreas, com a exceção da enfermagem e linguística.[56] De acordo com

56 O que nos leva a concluir que a maioria dos estudantes mortos durante o

o relatório, essa participação das estudantes nos cursos superiores, seja em outras áreas da saúde, seja em cursos técnicos ou das ciências humanas, "*tem-se mantido extremamente baixa ao longo dos anos, apesar de um desempenho escolar equiparável (ou mesmo superior) ao dos seus colegas*". Um problema como esse, de acordo com os autores, "*denuncia a persistência de fatores econômicos e de segurança envolvidos na decisão das mulheres de deixar o sistema escolar antecipadamente ou de optar em meio a um espectro muito estreito de carreiras*";

d) A ausência de uma biblioteca universitária central e, nas unidades existentes, a disponibilização de material bibliográfico "*extremamente precário e obsoleto em todas as* áreas, levando os alunos a despender consideráveis recursos na *aquisição de livros importados*". A Biblioteca Nacional do Haiti, segundo o Relatório, não chega a representar uma alternativa viável, na medida em que, "*apesar da boa vontade de seus funcionários, conta com instalações e equipamentos muito precários, com um acervo fragmentário e desordenado e com coleções armazenadas em péssimas condições, correndo o risco de serem danificadas*";

e) O papel quase nulo ocupado pela pesquisa e a formação de professores, incumbências que, segundo o Relatório, são relegadas a segundo plano por instituições quase inteiramente voltadas para o ensino:

A carência na formação de quadros voltados para a pesquisa na área das Ciências Humanas, por sua vez, reflete-se, segundo o Relatório, *"na fragilidade ou mesmo inexistência de indicadores sociais e econômicos confiáveis, o que implica numa imensa dificuldade para a formulação de políticas públicas*". Sobre essa constantemente mencionada precariedade da pesquisa na Universidade Haitiana, consideramos importante lembrar que a mesma não parece ser identificada como problema central pelos movimentos sociais, entre os quais se inclui o estudantil e o coletivo de professores, que apontam, por sua vez, como prioridade, a ampliação e melhor gestão das atividades de extensão, chamadas "*de*

---

terremoto são mulheres.

serviço social", fortes na "*pedagogia ativa do trabalho*". Aproveitamos para mencionar que se a pesquisa —viabilizada por grupos consolidados nas "*Universidades de Padrão Internacional*"— é a principal referência de "qualidade e excelência" destas instituições, na UEH multiplicam-se grupos, círculos, coletivos e associações de alunos como o Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento (GRD), a Associação Dessalines de Estudantes Universitários (ASID), o Movimento pela Democracia Popular (MODEP), o Círculo Gramsciano, o Grupo de Estudos e Reflexão sobre Problemas Sociais (GREPS), entre outros.[57]

Entre os problemas supervenientes ao terremoto de 2010, são listados pelos pesquisadores brasileiros:

> a) O desabamento de quase 80% dos prédios/instalações da UEH;
> b) A morte de mais de 4% de seus estudantes e de turmas inteiras de enfermagem e linguística, em um contexto em que ambas seriam fundamentais ao país. As primeiras, por motivos óbvios e as segundas por seu importante papel na produção de material didático em *créole;*[58]
> c) A opção, feita por inúmeros professores e alunos, de deixar o Haiti após o terremoto, em um momento estratégico de reconstrução e redefinição dos rumos do país, em que a participação de profissionais haitianos capacitados nos âmbitos de decisão seria importantíssima;[59]

---

57 As referências a esses grupos foram encontradas no sítio web da Universidade de Estado do Haiti: <http://www.ueh.edu.ht/>.

58 Essa produção faz parte de uma reorientação da educação haitiana realizada pela "Reforma Bernard", aprovada no final da década de 80 e vista como grande avanço pela maioria dos analistas haitianos, à medida que institui o *créole* como idioma de formação das crianças até que, gradualmente, o francês vá sendo incorporado e, na Universidade, passe a ser o idioma oficial. Louis-Juste, entretanto, via na Reforma Bernard e em sua ênfase em uma formação mais orientada à profissionalização do aluno, uma segmentação social avalizada pela escola, na medida em que, em outras palavras, propiciaria ensino técnico às classes mais baixas, enquanto os filhos da elite seguiriam sendo educados na tradição humanista.

59 Aproveitamos o ensejo para comentar esse que é um senso comum sobre os universitários haitianos: a compreensão de que, depois de receber uma

> d) O esgotamento dos recursos familiares que sustentavam o estudante na Universidade, com a gigantesca perda material vista em Porto Príncipe e suas imediações, o que pode levar à desistência de muitos estudantes;
> e) A destruição de arquivos e registros da UEH, impedindo/dificultando a expedição de diplomas/certificados aos estudantes em vias de se formar.

Entre as necessidades estratégicas e sugestões apontadas pelos pesquisadores no período pós-terremoto estão: a formação de profissionais na área de saúde, conservação, manejo e recuperação de solo e recursos hídricos, engenharias e formação técnica para construção civil e formação de professores. Sugere-se, além disso, a criação de um Observatório do Ensino Superior haitiano, com caráter predominantemente consultivo:

> Seu trabalho favoreceria a elaboração de diagnósticos cujo propósito seria dar suporte às instâncias haitianas na realização de estudos mais aprofundados sobre a situação atual e sobre os desafios futuros do ensino superior no país, além de apoiar a criação de um sistema de avaliação do ensino superior no Haiti. (p. 29)

Há dois aspectos finais a destacar em relação a este Relatório: I) Em nenhum momento as expressões "*competitividade internacional*",

---

formação financiada a duras penas pelo Estado, simplesmente deixariam o país em busca de trabalho no exterior. Sobre esse entendimento, temos a dizer que, embora se possa, sim, constatar a saída do país de inúmeros desses jovens formados, em busca de trabalho compatível com sua formação e apto a melhorar a vida da família que permanece no Haiti, a relação entre Universidade e êxodo não é necessária e nem sequer a mais drástica, já que entre os haitianos com ensino médio constatam-se índices ainda mais altos de emigração. Vamos além: assim como a escolha de deixar o Haiti não implica necessariamente descaso com o futuro do país ou aposta na realização pessoal, tampouco a escolha de permanecer no Haiti implica compromisso com a coletividade ou engajamento com avanços sociais. Cita-se, por exemplo, a ampla disputa por vagas de trabalho em ONGs e Institutos estrangeiros com atuação duvidável no país.

"*excelência*" e/ou "*competência*" aparecem na prospecção dos desafios da Universidade, enquanto a "*necessidade de modernização*" do Ensino Superior haitiano só é mencionada no que se refere à infraestrutura de pesquisa universitária; II) O relatório traz um extenso levantamento fotográfico da situação das estruturas universitárias após o terremoto, identificando, ponto a ponto, o que foi perdido e o que segue sendo viável, sem que se sucumba, jamais, ao pessimismo. Há, ao contrário, evidência de uma esperança profunda ligada à Universidade Haitiana e, sobretudo, a seu corpo discente.

Há que se falar, por fim, da tendência, despois de ter dado lugar ao desvio. A maior parte dos Relatórios aqui analisados sinaliza a necessidade de transformar a UEH ora em "Universidade de Padrão Internacional", ora em Instituição adaptada ao mercado. Não há, em qualquer deles, menção ao documento produzido pela Frente de Resistência, que sinaliza os contornos da Universidade desejada pelos próprios haitianos, alunos, professores, sociedade civil. A tendência é a análise dos "problemas" da UEH a partir de um modelo hegemônico e o apontamento de sugestões para que se aproxime desse modelo. A discrepância evidente entre os modelos sugeridos e a Universidade desejada e reivindicada pelos atores haitianos envolvidos nessa Reforma nos remete ao paralelo traçado por Boaventura de Souza Santos (2008) entre o que concebe como "*conhecimento universitário*" e seu oposto, denominado "*conhecimento pluriversitário*". O primeiro estaria assentado sobre um *ethos indolente*, onde a Universidade é concebida como o único foro legítimo de produção de conhecimento, constituindo:

> um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades. [...] Ainda, na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário, a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A Universidade produz conhecimento que a sociedade

> aplica ou não, uma alternativa que, por mais que seja relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.

Por sua vez, o conhecimento pluriversitário é apresentado como:

> conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. (Santos, 2008: 35)

Parece-nos, assim, que aqueles que olham (sem ver) e analisam (sem conhecer) o Haiti e sua Universidade, em busca de problemas que justifiquem sua reforma e receitas que possibilitem sua adaptação, o fazem dentro desse paradigma indolente e monocultural a que se refere Boaventura. Enquanto isso, tanto a transformação sugerida pela Frente de Resistência quanto a prática que permite a realização desse documento, estão inscritos em um paradigma generoso, um arsenal epistemológico "do Sul", fundado na abertura, na democratização, no entendimento da Universidade como lugar de todos. A passagem de um paradigma a outro nos parece, além de revolucionária, estrategicamente determinante, porque, caso a Universidade Pública —enquanto instituição— não ocupe esse lugar de intercâmbio e diálogo social (reivindicado pelo movimento estudantil) em países como o Haiti, ele será ocupado pelas mesmas ONGs, OIs, ou instituições estrangeiras de Ensino Superior que desencorajam essa transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em agosto de 2012, Michel Martelly, presidente do Haiti desde maio de 2011, realizou uma audiência com os estudantes da Universidade de Estado do Haiti. A audiência não foi pública. Apenas puderam integrá-la os alunos indicados por suas faculdades. As reclamações feitas pelo grupo disseram respeito, sobretudo, às

instalações da UEH e às unidades que, avariadas pelo terremoto de 2010, seguem fechadas e sem indícios de que passarão por supervisão/reforma. Quando tomou a palavra, Martelly afirmou que a UEH não seria mais um tema subsidiário em seu governo. Que já nos primeiros meses de 2013, seriam apresentados oito projetos de Lei na área da Educação, três deles voltados ao Ensino Superior. Estes projetos dedicar-se-iam, respectivamente, à organização do Ensino Superior no país; à criação de uma Agência Nacional do Ensino Superior e da Pesquisa Científica; e à Reforma da UEH. Disse, ainda, que a cota orçamentária dedicada à Universidade seria aumentada nos próximos anos, e que todo estudante da UEH, regularmente matriculado e com carteira de estudante válida, seria beneficiado com um programa que prevê a concessão de uma bolsa de estudos em troca de prestação de serviço social ao final do curso. A notícia está publicada no *Le Nouvelliste*, jornal de maior circulação no país.

Também no *Le Nouvelliste,* edição de 18 de janeiro de 2013, encontramos a notícia do lançamento do programa *Kore Etidyan* (apoio ao estudante, em *créole*), que, conforme anunciado pelo Presidente, prevê a criação de bolsas de estudos no valor de 18.000 *gourdes* anuais (algo em torno de R$860,00) a todo estudante da Universidade Pública que apresentar documento de identidade válido, estiver devidamente matriculado, tiver menos de 30 anos e possuir um celular da operadora Digicel. Talvez o último quesito passasse despercebido em algum outro lugar do mundo. Não no Haiti. Mesmo enfrentando o esgotamento dos recursos familiares depois do terremoto de 2010, que tornou, em muitos casos, insustentável a já difícil manutenção de um estudante na capital, o movimento estudantil haitiano já se posicionou em relação às bolsas. Não as querem. Na mesma matéria onde a notícia do lançamento do programa é divulgada, a posição do líder do movimento estudantil é também anunciada: é contra as bolsas por acreditar que comprometerão a independência e autonomia pelas quais tanto se lutou na UEH, além de desmobilizar os alunos cuja consciência "*será comprada*". Mais alunos posicionaram-se. Alguns alegaram que não há problema em receber uma bolsa, já que todas as famílias haitianas são tributadas com o intuito de melhorar a Educação no país e esse dinheiro,

portanto, não seria favor, mas dever do Estado. Outros temem que o acesso ao banco de dados da UEH possa facilitar a perseguição aos alunos. Outros, ainda, dizem que o dinheiro deveria ser empregado diretamente nas instalações da Universidade. O que caracteriza as falas divulgadas é seu sentido público, a defesa da autonomia, da independência, da liberdade e do interesse coletivo, que, conforme procuramos evidenciar ao longo desse ensaio, marca a atuação do movimento estudantil da UEH. Esses jovens poderiam simplesmente comemorar a ajuda mensal. Mas parece haver uma desconfiança profunda, enraizada, histórica, dirigida a toda forma de "ajuda" no Haiti, alimentada por uma dignidade marcante que sempre se opõe à simples complacência, à confirmação da subalternidade.

Além da bolsa de estudos, há outros pontos nebulosos na fala recente de Martelly. Quem participou da redação dos projetos de Lei anunciados? A opinião do movimento estudantil será levada em conta na proposta de Reforma da UEH? Que orientação terá o projeto governista?

Apesar dessas questões, que podem evidenciar certo ceticismo em relação às medidas governamentais, vemos com otimismo o fato de a UEH estar ganhando espaço nos planos de governo de Martelly, o que evidencia, ao menos, o reconhecimento do papel estratégico a ser ocupado pela Universidade, seus estudantes e egressos, na condução do país, desde sua reconstrução física até a orientação de seu desenvolvimento. No mínimo, a postura de Martelly evidencia uma inclinação ao que parece não ter havido até então no Haiti: a elaboração de uma resposta política às demandas sociais. Ao final desse trabalho, parece-nos claro que uma das características mais marcantes na relação entre governo e sociedade civil no Haiti, com destaque à relação com o movimento estudantil, foi o déficit de resposta (aludimos, aqui, à resposta democrática). Com isso, não nos referimos simplesmente à cínica negação/desconsideração da maioria dos governos diante da demanda popular. Referimo-nos, mais do que isso, a uma evidente *incapacidade de processar* a demanda social.

E que tipo de resposta seria adequado à demanda dos movimentos sociais —em especial do estudantil— em nossa opinião?

Certamente não as respostas prontas e uniformizadas como aquelas ditadas pela lógica liberalizante ou de mercado, e tampouco a resposta paternalista e subalternizante oferecida por alguns expoentes da "ajuda internacional". Parece-nos que qualquer resposta à altura passa pela aceitação, por parte do governo, de que há um "poder cidadão e popular" latente e em ebulição no Haiti, com uma vontade histórica de discussão, participação e transformação democrática, que deve ser ouvido, reconhecido e valorizado.

Essa forma de "estar junto" e "lutar junto" que vem sendo protagonizada pelo movimento estudantil da Universidade de Estado do Haiti, opõe-se às práticas de uma classe política burocratizada e sem legitimidade social. Assim, apresenta-se como possibilidade "desviante", contra-hegemônica, e marcadamente popular. Parece-nos que, se o novo Haiti que está se erguendo após o terremoto de 2010 quer-se democrático, esse "poder" não pode mais ser ignorado. Ao invés de desmobilizá-lo, por meio de medidas paternalistas, a resposta corajosa a ser dada pelo governo implica reconhecer e acessar o acervo epistemológico alternativo oferecido pelo movimento estudantil em contraponto à visão única pregada pelo mercado, aprender com suas práticas e aproveitar seus saberes, ouvir e responder às suas denúncias e incorporar o anúncio que fazem, revelador de sonhos e esperanças.

Há outras questões, ao final dessa trabalho, cuja retomada acreditamos importante: I) as contradições entre a Universidade Pública sonhada e reivindicada pelos movimentos sociais haitianos e aquela que se deseja implementar "de fora"; II) a suspeita de que um dado "haitianismo" vem conduzindo as percepções, conclusões e recomendações do centro hegemônico —materializado nas agências estrangeiras/internacionais presentes no país, mas também nos governos e institutos de pesquisa que o analisam de fora— sobre o Haiti de modo geral, e sobre a Universidade de Estado do Haiti em particular.

Em nossa análise sobre a atuação do movimento estudantil, buscamos evidenciar o modo como, junto às reivindicações especificamente relacionadas à educação, realizam um questionamento de fundo, que diz respeito ao modelo de desenvolvimento que

se deseja para o país. Essa reorientação passa pelo novo modelo de Universidade desejado e projetado pelos estudantes. Esse modelo propõe uma Universidade atenta ao seu entorno, aberta e democrática na admissão de seus alunos, interdisciplinar na forma de trabalhar os conteúdos curriculares, forte na pedagogia ativa do trabalho, responsável e solidária em sua atuação social e politizada, na medida em que se envolve com os problemas do país e da comunidade e é capaz de promover transformação.

Por sua vez, a Universidade propagada como paradigma a ser seguido pelos centros de cooperação obedece ora a um modelo de "*Universidade de padrão Internacional*", elitista na seleção de seus alunos, forte na pesquisa e baseado em rankings de desempenho ditados pelos "vencedores", ora por um modelo que prega a privatização progressiva dos espaços públicos e a adequação da Universidade à lógica de mercado. Ambos são reconhecidos como estranhos à ajuda mútua, à solidariedade e ao engajamento político-social. Estranhos, assim, a um modo de agir que inspirou os estudantes em sua luta conjunta e solidária aos movimentos sociais e em sua atuação no cenário de crise do terremoto. Estranhos, de modo ainda mais forte, ao que, nos parece, a Universidade Pública haitiana necessita para reconstruir-se e auxiliar a reconstrução do país.

É importante esclarecer, nesse ponto, que não se defende aqui um Ensino Superior utilitarista e, portanto, limitado, mas, ao contrário, um modelo aberto, generoso e responsável. Ainda, percebe-se que o modelo sugerido pela Frente de Resistência pela Defesa da Autonomia e Independência da UEH substitui a unilateralidade da relação academia-sociedade pela interatividade entre ambas, numa relação de "fertilização recíproca" e reconhecimento mútuo.

Vemos, nas reivindicações feitas pelo movimento estudantil da UEH, materializadas sobretudo no "*Quadro de Discussão para a Reforma*", uma clara defesa do conhecimento definido por Boaventura (2008) como pluriversitário, a determinar os contornos de uma Universidade Nova. Isso não implica dizer que a Universidade de Estado, como um todo, defenda essa

mudança revolucionária. Ao contrário, há denúncias, nesse ensaio, de que ela seria uma instituição conservadora e elitista, daí a mobilização por sua reforma. No entanto, ela não é deserto —como define Hannah Arendt os contextos marcados pela supressão da pluralidade—. Ela permite o desvio por onde se infiltra o diverso, o novo, a possibilidade.

Quanto ao segundo aspecto a ser retomado, que sugere a existência de um "haitianismo" criado e difundido pelo centro hegemônico e responsável pela caricaturização do país, percebemos que está presente nos diagnósticos realizados sobre a Universidade Haitiana na medida em que, conforme exposto, suas potências são silenciadas enquanto suas carências ganham destaque. Apresenta-se, ainda, no completo desprezo —ou simples ignorância— pelos documentos já produzidos por estudantes haitianos, junto a outros movimentos sociais e organizações populares sobre a mesma temática. Tudo se passa como se nem os atores e tampouco suas considerações, fossem considerados legítimos ou relevantes ou, ainda, como se o "problema" da Universidade Pública, seus limites e desafios, não houvesse sido sequer formulado por sua comunidade acadêmica, reduzida, assim, a uma "*docilidade*" que não a caracteriza. Como tentamos demonstrar, a comunidade acadêmica da UEH não é dócil, não é débil, não tem de ser salva, é, ao contrário, capaz de questionar, agir e intervir.

Acreditamos que esse "haitianismo" venha sendo intensamente difundido, publicado e repetido em razão do significativo papel que desempenha na justificação e legitimação de todo um aparato de ajuda e intervenção internacional, cuja necessidade seria colocada à prova ao reconhecer-se a sociedade civil haitiana, suas organizações, movimentos e lideranças como capazes, potentes e profundamente engajados na condução autônoma, independente e democrática do país.

Mais: temos a impressão de que esse discurso (neo)colonial vem acompanhado pela cisão do espaço físico do Haiti atual, que lembra o mundo colonial, divido em dois, descrito por Fanon em "Os condenados da Terra". Há uma separação profunda e evidente entre

o mundo habitado pelo *staff* internacional, em seus hotéis, mansões e carros de luxo, com seus restaurantes, bares e praias privadas e o mundo dos haitianos comuns, com suas casinhas simples, seus mercados de rua e agora seus campos de refugiados.

Não sabemos se uma intensidade democrática tal, como a exigida pelo movimento estudantil haitiano, pode ser conquistada em um país com tal cisão.

Não sabemos, tampouco, se ela pode se dar em um país ocupado por tropas estrangeiras, onde tanques circulam pelo espaço público e milhares de soldados com armas em punho dividem as ruas com a população. Parece-nos difícil, ainda, que tal intensidade seja alcançada enquanto os atores chamados às decisões públicas forem organismos internacionais ou empresas estrangeiras e onde ONGs administrem o modo como as doações que chegam ao Haiti serão utilizadas. A impressão que temos é a de que, antes de tudo, é necessário retomar o sentido do (e o espaço!) público, experimentar mais uma vez autonomia e independência política e retomar nas mãos os rumos de seu próprio país. Como e quando isso se dará? Poderá, a Universidade Pública, contribuir, também nesse sentido? Qual será o seu lugar nesse Haiti que busca reconstruir-se e, na mesma medida, retomar sua autonomia? Com data marcada para seu final, a MINUSTAH vai, efetivamente, deixar o Haiti? Evidentemente, essas questões —absolutamente complexas— não podem ser respondidas nesse ensaio e nem devem ser respondidas por uma estrangeira.

Se uma das intenções desse trabalho —a de trazer à tona as narrativas silenciadas sobre o Haiti e sua Universidade— teve algum sucesso, o leitor não duvidará que os haitianos —sua juventude! Seus movimentos populares!— são absolutamente capazes de formular suas próprias boas respostas. Talvez já as tenham formulado... Que lhes seja dado o direito ao grito!

EPÍLOGO

Pese a los tremendos problemas, aún tenemos un territorio, somos un país, un pueblo.

Portamos en nuestra consciencia la memoria viva del ayer que

no está muerto, que late en cada uno de nosotros, y sobretodo tenemos esta cantera inagotable que somos los haitianos.

Por ello, los tiempos que vivimos, pese las tinieblas, son portadores de esperanzas.

Hoy día, nuestros sueños van más allá de nuestro fracaso.

En momentos decisivos [como hoy] hay la necesidad de tomar sus responsabilidades enfrentándose a las dificultades, sufrimientos y sacrificios.

Por ello, pese a las diferencias de opinión, de intereses, de generaciones, emerge una voluntad colectiva para evitar la bajada al infierno, llevar adelante el combate de la construcción, y conquistar la dignidad, la creatividad, la identidad, la libertad, la igualdad y la justicia.

Así se encuentran, a través del tiempo, el ayer y el hoy.

Tal como los próceres haitianos cuja epopeya recordamos, en contextos diferentes, la lucha de nuestros pueblos debe conquistar para todos, el derecho de vivir y de soñar.

(Susy Castor – Historiadora haitiana)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Anglade, G. 1983 *Éloge de la Pauvreté* (Montréal: Études et Recherches Critiques d'Espace).

Barthélemy, G. 1989 *Le pays en dehors - Essai sur l´univer rural haitien* (Port-au-Prince; Montréal: Éditions Henri Deschamps; CIDIHCA).Castor, S. 1992 *Étudiants et Luttes Sociales Dans la Caraibe* (Porto Príncipe: CRESFED).

Colbert, R. 2002 "Tentative de Mise em Cuope réglée de l´Université d´Etat d´Haiti" em *Alter Presse - Réseau Alternatif haitien d´information* (Francia) 29 de julho.

Deshommes, F. 2002 *Universté et Luttes Democratiques en Haiti* (Porto Príncipe: UEH).

Louis-Juste, A. 2002a "Université et Societé en Haiti" em *Alter Presse – Réseau Alternatif haitien d´information* (Francia) 19 de setembro.Louis-Juste, A. 2002b "Étudiants éducateurs et

professeurs éduqués dans la crise du 27 juilet" em *Alter Presse – Réseau Alternatif haitien d´information* (Francia) 23 de outubro.

Louis-Juste, A. 2003a "Pour l´admission ouverte à l´Université d´État d´Haiti" em *Alter Presse – Réseau Alternatif haitien d´information* (Francia) 3 de março.

Louis-Juste, A. 2003b "L´autonomie universitaire em mouvement: Élections rectorales contre Réforme de la Participation" em *Alter Presse – Réseau Alternatif haitien d´information* (Francia) 28 de abril.

Louis-Juste, A. 2003c "Université et Citoyenneté en Haiti" em *Alter Presse – Réseau Alternatif haitien d´information* (Francia) 15 de outubro.

Pierre-Louis, F. 2011 "Earthquakes, Nongovernmental Organizations,and Governance in Haiti" em *Journal of Black Studies* (SAGE) Nº 42(2), pp 186–202.

Theosmy, F. 2013 "Haiti-Université: Les Conditions De La Reprise" em *Alter Presse – Réseau Alternatif Haitien D´Information* (Francia) 4 de junho.

Trouillot, M-R. 1990 *Haiti: State Against Nation. The Origins And Legacy Of Duvalierism* (New York: Monthly Review Press).

Trouillot, M-R. 1995 *Silencing The Past: Power And The Production Of History* (Boston: Beacon Press).

Arce, J. M. V. 2005 "Decálogo para repensar las certezas" em Barbero, M. *América Latina, otras visiones desde la cultura: Ciudadanías, juventud, convivencia* (Convenio Andrés Bello).

Bierrenbach, C. 2010 "Haiti. Ensaio fotográfico. Novos Estudos" em CEBRAP (Brasil) Nº 86, pp. 40-47.

Courtine-Denamy, S. 2004 *O cuidado com o mundo: Diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos* (Belo Horizonte: UFMG).Damato, D. 1996 *Édouard Glissant: poética e política* (São Paulo: Anna Blume).

Fernandes, F. 2004 "Universidade e Desenvolvimento" em Ianni, O. (Org.) *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante* (São Paulo: Expressão Popular).

Freire, P. 2001 *A Pedagogia dos sonhos possíveis* (São Paulo: UNESP).

Freire, P. 2000 *A Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (São Paulo: UNESP).

Freire, P. 1989 *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (Rio de Janeiro: Vozes).

Glissant, É. 1989 "Espaço fechado, palavra aberta" em *Estudos Avançados* (Brasil) Nº 7(3), pp. 159- 169.

Glissant, É. 1997a *Traité du Tout-Monde* (Paris: Gallimard).

Glissant, É. 1997b *Poetics of Relation* (Ann Arbor: The University of Michigan Press).

Gosseling, R.; Pierre, J. 2005 *Report of mission - conducted from May 22 to June 4* (Canadá: From Canadian International Development Agency). Em <http://solutionshaiti.blogspot.com/2007/11/haiti-dossier- universite-detat-lettre.html> acesso 18/08/2013.

Guilherme, M. 2004 "Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura? Uma entrevista com Henry A. Giroux" em Language and Intercultural Communication (Taylor & Francis) Nº 6(2), pp. 131-143.

Maggiolo, O. J. 1977 "La universidad latinoamericana: Un ensayo sobre su interpretación" em *Nueva Sociedad* (Buenos Aires) Nº 33, pp. 5-15.

Maldonado-Torres, N. 2007 "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto" em Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre) pp. 127-167.

Meneses, M. P. G. 2010 "Outras vozes existem, outras histórias são possíveis" em Garcia, R. L. (org.) *Diálogos Cotidianos* (Petrópolis: DP et ALLI) pp. 247-265.Migliardi, C. D. 2012 "El acontecimento estudiantil y el viraje del processo sociopolítico chileno" em *Observatorio Social da America Latina* (Brasil: OSAL) Nº 31, pp. 39-59.Mignolo, W. D. 2003 *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pen-*

samento liminar (Belo Horizonte: UFMG) Trad. De Solange Ribeiro de Oliveira.

Nascimento, S.; Thomaz, O. R. 2010 *Da crise às ruínas: Impacto do terremoto sobre o ensino superior no Haiti* (Brasil: Ministério da Educação do Brasil) maio.

Ribeiro, D. 1986 *Universidade para quê?* (Brasília: Universidade de Brasília).

Sader, E.; Gentilli, P.; Haboites, H. (orgs.) 2008 *La Reforma Universitaria Desafíos y perspectivas noventa años después* (Buenos Aires: CLACSO).

Said, E. 1990 *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* (São Paulo: CIA das Letras).

Santos, B. de S. 2000a *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (São Paulo: Cortez).

Santos, B. de S. 2000b "Por uma concepção multicultural de direitos humanos" em Feldman-Bianco, B.; Capinha, G. (orgs.) *Identidades: estudos de cultura e poder* (São Paulo: Hucitec).

Santos, B. de S. 2007 "Para além do pensamento abissal" em *Novos Estudos - CEBRAP* (Brasil) Nº 79, pp. 71-94.

Santos, B. de S.; Almeida Filho, N. 2008 *A Universidade no Século XXI: Para uma universidade Nova* (Coimbra: Gráfica do CES).

Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (orgs.) 2009 *Epistemologias do Sul* (Coimbra: Aledina).

Spivak, G. C. 2011 *¿Puede hablar el subalterno?* (Buenos Aires: El Cuenco de Plata) primeira edição.

Thomaz, O. R. 2005 "Haitian elites and their perceptions of poverty and of inequality" em Reis, E. P.; Moore, M. (orgs.) *Elite and Perceptions of Poverty & Inequality* (London; New York: Zed Books).

Thomaz, O. R. 2010 "O terremoto no Haiti, o mundo dos brancos e o lougawou" em *Novos Estudos – CEBRAP* (Brasil) Nº 86, pp. 23-39.

Thomaz, O. R. 2011a "Pensar o Haiti, Pensar com o Haiti" em *Blog "Prosa e Verso", Jornal O Globo* (Brasil) 23 de novembro. Em <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2011/01/23/

pensar-haiti-pensar-com-haiti-358045.asp> aceso 07.09.2014.

Thomaz, O. R. 2011b "Eles são assim: racismo e o terremoto de 12 de janeiro de 2010 no Haiti" em *Cadernos de Campo* (São Paulo) Nº 20, pp. 1-36.

Tomasotti, M. *Nuevas tecnologías, revolución y el despertar de la juventud* árabe, (Centro argentino de Estudios Internacionales, Programa Medio Oriente) Working Paper Nº 29. Em <http://edoc.bibliothek.unihalle.de:8080/servlets/MCRFileNodeServlet/HALCoRe_derivate_00006057/CAEI_29.pdf> acesso em 15 de janeiro de 2013.

Zibechi, R. 2010 "Haiti according to Haiti: International Aid and Colonislism" em *Upside Down World – Covering activism and politics in Latin America*. Em <http://upsidedownworld.org/main/haiti-archives-51/2498--haiti- according-to-haiti-international-aid-as-colonialism-> acesso 13/09/2013.

DOCUMENTOS

The haitian diaspora & education reform in Haiti - challenges & recommendations 2011 (New York: Columbia University - Bureau of Haiti's Special Envoy to the United Nations and the Social Science Research Council).

*Communique du Comité Exécutif De L´Association Nationale des Agro-Professionnels Haitien*s 2003 (Porto Príncipe). Em <http://www.alterpresse.org/spip.php?article942> acesso 05/08/2013.

Lettre à la Nation du Conseil De L´Université D´Etat D´Haiti 2003 (Porto Príncipe). Em <http://www.alterpresse.org/spip.php?article947> acesso 05/08/2013.

Memorandum du Conseil de l´Université d´Etat d´Haiti relatid à la crise engendrée depuis le comunique du 27 juillet 2002 du MENJS 2002 (Porto Príncipe: Conseil De L´Université D´Etat D´Haiti). Em <http://www.alterpresse.org/spip.php?article272> acesso 06/08/2013.

Cadre de discussions sur la Réforme de l´UEH.Front de résistance pour l´indépendance et l´autonomie de l´ueh 2003 (Porto Príncipe). Em <http://www.alterpresse.org/spip.php?article506> acesso 06/08/2013.

Dispositions Transitoires Relatives à L´organisation de l ´administration centrale de l´Université d´État d´Haiti. Ministaire de L´Educacion Nationale et Conseil de L´Université d´État d´Haiti 1997 (Puerto Príncipe). Em <http://www.ueh.edu.ht/admueh/pdf/Dispositions_transitoires.pdf> acesso 19/08/2013.

The challenge for Haitian Higher Education: a post-earthquake assessment of higher education institutions in the Pout-au-Prince metropolitan area 2010 (Haiti: INURED). Em <http://inured.org/docs/TheChallengeforHaitianHigherEd_INUREDMarch2010.pdf> acesso 18/08/2013.

Special Report Education and Conflict in Haiti: rebuilding the Education Sector after the 2010 Earthquake 2010 (Washington: United States Institute of Peace). Em <http://www.usip.org/files/resources/sr245.pdf> acesso em 19/08/2013.Eliquis iditi to tore seditatur mintiis dit alit qui vento oditius, omnis pore officit untincid qui ut quos sequi rehenis et vere, tori cor acitiunti dis il id quiatatibus exces et vollandis eaqui con cusci cusam quae magnihici omnihitem. Antibus ciisqui odicit, occabor atemque volore voloruptiis etustrum quatem restotatio eat de nos earibea nam voloritiunt resequo blaudan ihillor erspel is volute di tenias reperecepre nis dolorit ut quos eum ad est odis inis et omniment adi sa quamet, suntiorum vendicil int aute alitat.

Lit que voluptatiant venis estiande quo qui dolluptatur? Vid molumqui sequosamet a veneculla at et la dolessimusae latia poreped qui dolorerciis venti rem quam rehentur senienihit, sed qui omnimagnam verchilic te nianda dunt, si archili tataqui odita natibus inciis numquatis ut aut mi, omnietur, secusda peribus aniendame laut animaios excea destem hic te dolendesed mint volesti corerfe rnatur? Olenimusdae. Ga.

Et volorrovidel magnam aceritatur, tota conse eum harumqui cor a pero blam di cus quidunto qui iur?

Met voloris as sit haristota quiat voluptaqui cus id es dolumqu aecuptas dolenim uscide inveribusa voluptatem. Catio que doluptatur rest aperrovide custrumendem quam, sant aut rerem sit aut voles endunti dolupta sperfero maiorer spellorum doluptat.

Sed utempor sit ent estota num intes aliquos peliquia volorio. Pisquias vollibu sapita apissim res is autendit, omnisquiscid eatum qui oditendi aut mi, cullabo. Pide dolo moditiae experiost ut archit et modi cone dem vendeliquias dolecae modit lacitiatiate et et volest, voluptae aut quo corecta ssimped min consectur asped quibuscianda veliasped quam, cus, sitam, odipsunt, officiam fugiam que venitius repe cor mo corest, consent.

Ducimpe rferum fugias aspis millaccae audit que essi iur, ommolup tatiumquid mintiumquam del ipsande llanis etur, nimustet et dis aliquibus.

Ris dit qui niat explit que simus que dit veleste venis alitae sanda dunt facia conet ut atas volupta ipsapitam, inctate ntistin rae nossiminctur sed eostisc ideliquos maiorerum iditibeate nem sit, qui aspelenecae. Itaeror ehenduntus cus ex et occuscim utam eria sum fugiae et eos non consequatius doluptatiur, antus, unt occae occum et es et doluptur? Nus et re lab ipis volor auda nem fugiaspistia quam, que doluptassita volut expliquia non rectaec epraesed qui necatem netur se pores quisquam fugitatur molorrovit dest, occae litinctis que volum ut odit as untiate pelenduntem in nis suntur aut verrum eos nisquas suntis volorpos alignim simintur? Qui ipsunt offictas doluptatem el is moluptin rent facerep eritincto to dolorib usanisti dolest, ut plitio te voluptam nus, velligendero voloreh entias aceprenda sumquunt lauda quaspis rest restrumquati atibus, omnis ipsum faccustis dolupti dolumquae se ne vendaeriat peria cor autempossit oditae net, solesci llaborepedis nosam eosa volum estiis explique cum si

DE LA UNIVERSIDAD A NIGERIA Y VICEVERSA: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE TRÁNSITO[1]

Ana Carrillo y Bradley Hilgert

Para Margarita, pero sobre todo
para Nigeria

En el mes de septiembre de 2016, emprendimos un proyecto pedagógico que en principio quería indagar en las maneras de desarrollar, de la forma más efectiva, los procesos de aprendizaje a través de proyectos y saberes integrados en el campo de las artes y las prácticas creativas para viabilizar algunas ideas que tenemos al

---

1 Queremos agradecer a muchas personas que hicieron posible este trabajo y estas reflexiones. A las autoridades académicas y administrativas que apostaron por él, y también a aquellos que se opusieron, nos ayudaron a reflexionar y ser cuidadosos a cada paso. A todos nuestros estudiantes que fueron severos, cariñosos, comprometidos o apáticos. A los hermanos del pueblo afro-ecuatoriano que estuvieron junto a nosotros, enseñándonos un camino posible. Al movimiento político "Somos Decenio", en especial a Juan Nazareno e Ibsen Hernández. Al hermano Abel Godfroy y a Antoine Kasusi. A los vecinos de Nigeria, a los pocos que pudimos conocer en esta primera etapa: Jair, Ángel, Cheo, Chema, Erick, Frixon, Dixon, Johan, Luisa, Billy, Piedad, Gissella, Karen, Paola, Fiorella, Mysceila, Sofy, Marcos, Pepe, Tinito, Anthony, Carolina, Ingrid, Limber, Claudia, Carmen…la lista podría ser demasiado extensa. En especial a Washington Angulo y a Carlos Valencia, por la confianza. A nuestros asesores en el centro de aprendizaje a través de proyectos en Sam Houston State University, especialmente a Elizabeth Lasley, James Hynes, William Edginton y Michael Henderson por su apoyo sobre las cuestiones metodológicas de la pedagogía. Nos arriesgamos a entrar en un campo totalmente desconocido por nosotros y fuimos bien acogido por todos lados.

respecto de los modelos de educación superior en artes que debemos fortalecer. La iniciativa era humilde pero innovadora y requirió de mucho esfuerzo administrativo y mucho trabajo pedagógico para llevarse a cabo.

Nuestra propuesta trata de fomentar una praxis histórica como proceso de pensamiento-acción propio de las artes.[2] Sin embargo, refleja también algunas preocupaciones por concretar tanto los principios contenidos en las leyes de educación superior como los postulados que rigen el funcionamiento de nuestra institución. El modelo que proponemos contempla la fusión de una asignatura *teórica* "Política y Cultura en América Latina", y una asignatura *práctica* "Laboratorio en Comunidad", y contempla la realización semanal de una clase en aula y otra en alguna comunidad, con la finalidad de desarrollar procesos creativos tanto con los integrantes de la comunidad elegida como de propiciar la reflexión situada de nuestros estudiantes.

Para lograrlo, fuimos construyendo un trabajo colaborativo con varios niveles de actores políticos y organizacionales del pueblo afroecuatoriano. Por un lado, el líder cultural Carlos Valencia, quien junto con Washington Ángulo —líder barrial— y José Pazmiño —activista político— nos invitaron a trabajar con los vecinos del barrio *Nigeria*. Este sector, llamado originalmente "Independencia II", es famoso en el imaginario de la ciudad por la estigmatización propia que los migrantes sufren en la conformación de los procesos urbanos. Este sector se pobló de manera informal desde hace

2 Nuestra conceptualización de la praxis histórica se basa en la propuesta de Ignacio Ellacuría. El jesuita-mártir filósofo y teólogo de la liberación entiende la praxis histórica con tres elementos: el hacerse cargo de, el cargarse con y el encargarse de la realidad histórica. Comienza a desarrollar este concepto en su libro *La filosofía de la realidad histórica*: "En la praxis histórica es el hombre entero quien toma sobre sus hombros el hacerse cargo de la realidad, una realidad dependiente, que hasta la aparición del primer animal inteligente se movía exclusivamente a golpe de fuerzas físicas y de estímulos biológicos" (Ellacuría, 2007: 596). Sin embargo, la definición tripartita de la praxis histórica viene de su artículo "Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano", publicado en 1975.

treinta años y acogió a una gran cantidad de afroecuatorianos provenientes de la provincia de Esmeraldas. Se autodenominan como Nigeria desde el mundial de 1994, año en el que la selección de fútbol de ese país africano hiciera proclamar varios gritos de orgullo y los vecinos asumieran ese nombre por sentirse representados —como afrodescendientes— de forma positiva en los medios de comunicación.[3]

Por otro lado, este camino lo construimos con la ayuda de organizaciones consolidadas del pueblo afroecuatoriano, representadas en dos grupos importantes: el movimiento socio-político "Somos Decenio", que reúne a por lo menos 160 organizaciones de base y la pastoral afro, a través de la sede en Guayaquil del Centro Cultural Afroecuatoriano. La idea central fue acercarnos a un modelo de cuestionamiento de las hegemonías dominantes en el proceso cultural ecuatoriano a través de entender las prácticas de invisibilización y exclusión económica, política y cultural de la población afrodescendiente. La primera fase tenía como su objetivo —consensuado con la comunidad— la politización de la memoria cultural afroecuatoriana.

Para que el trabajo con la comunidad sea continuo y orgánico, preparamos un syllabus que nos permitía alcanzar los objetivos de las dos asignaturas, desarrollando los contenidos teóricos paralelamente a la elaboración de proyectos conjuntos que nuestros estudiantes ideaban y ponían en marcha con los vecinos de Nigeria. Por esta razón, estábamos presentes por lo menos dos veces por

3 Hay varias versiones por las que la cooperativa *Independencia II* se conoce como Nigeria, la una versión es la que contamos, la otra es que se llama así porque dentro de ese barrio "no hay ningún blanco". Muchos de los barrios de población afrodescendiente toman nombres que ligan su identidad con sus ancestros africanos o con sus orígenes migratorios recientes; en ocasiones estos nombres están vinculados a un sentido de reivindicación de su memoria histórica y política, ejemplo de ellos son "Mandela" "Esmeralda Libre", "Esmeralda Chiquita" en Guayaquil o "África Mía" en Quito. Otras reivindican los procesos políticos que los llevaron a conseguir los terrenos de sus casas: "Vencer o Morir", "Unidos venceremos", "Lucha de los Pobres", "La fuerza de los pobres", "Che Guevara".

semana en el centro comunitario "Juanito Bosco", de la fundación *Proyecto salesiano de Guayaquil.* El resultado de esta fase exploratoria fue once productos creativos (videos, escritos, audios) que dialogaban con las realidades culturales y el contexto de la preocupación por la realización de proyectos interculturales dentro de la Universidad pública ecuatoriana.

En un primer momento, los procesos de aprendizaje eran difíciles. Quisimos fomentar un inter-aprendizaje dialógico entre los estudiantes y la comunidad, y por ende diseñamos un syllabus que plantea la resolución semanal de preguntas. Es decir, en el programa de nuestra materia integrada, no se encuentran lecturas obligatorias. En su lugar, hemos planteando preguntas a las cuales los estudiantes tienen que buscar posibles respuestas. Así, por ejemplo, preguntas como ¿Qué es la memoria y cómo se relaciona con la construcción de la identidad? Les sugerimos textos fundacionales que les pueden servir y construimos con ellos un archivo colectivo de textos teóricos posibles, pero el trabajo investigativo es responsabilidad de cada uno. En este sentido, nos damos la misma tarea que tienen los alumnos. Como docentes, tampoco tenemos las respuestas a las preguntas que les pedimos pensar —de hecho, nadie las tiene—. Esto nos permite externalizar el proceso de investigación y así los alumnos también aprender a aprender.[4] Pero también nos permite horizontalizar los saberes porque con esta metodología vamos ligando temas fundamentales de la clase que podían ser investigados para la construcción de proyectos particulares en vinculación con la comunidad. Cada semana los alumnos respondían a estas preguntas tanto escogiendo lecturas que podían ser útiles como haciendo conexiones entre sus lecturas

4 Ver, por ejemplo, el texto de Juan Carlos Tedesco: "Los pilares de la educación del futuro" que señala que la educación en el siglo XXI tiene dos retos fundamentales: lo de enseñar a sus alumnos 1) aprender a aprender; y 2) aprender a vivir juntos. Nos parece que nuestra metodología nos permite acercarnos a estos dos retos. "En estas condiciones y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos" (Tedesco, 2003: 7).

y las experiencias compartidas en la vivencia con los vecinos, con sus discursos y sus prácticas. La palabra y la experiencia se convierte en texto teórico, en el mismo plano que esos textos "esenciales" que generalmente se constituyen como lecturas obligatorias en una academia tradicional.[5] y pone a disposición de todos una nutrida bibliografía sobre los diferentes temas. De esta manera, tanto la teoría cultural, la experiencia de otros investigadores, como la vivencia de los vecinos y las prácticas propias de los estudiantes en la realización de sus proyectos se ponían en relación con el fin de formar un tipo de conocimiento encarnado que cuestionara lo dicho antes, lo entendiera de múltiples perspectivas, lo fortaleciera o lo criticara, y lo transformara según las necesidades de aquello que se habían propuesto como objetivo.

La segunda fase del proyecto cambió radicalmente, proponiendo una vía alternativa para transformar la verticalidad de las relaciones de poder entre los vecinos e ir horizontalizando las prácticas dentro del barrio. Así nació *Radio Nigeria*, la misma que tuvo un objetivo parecido a la primera fase, pero reemplazando la politización de la memoria con su descolonización. Con el mismo proceso, pero al mando de una radio parlante nos dedicamos a tratar de entender cómo funciona la educación y la comunicación popular. Sobre este proceso, todavía estamos en el camino. Sin embargo, el semestre pasado se emitieron 24 programas, construidos con 36 estudiantes de las cinco escuelas de la Universidad.

Durante el proceso aprendimos a superar varios momentos de

5 Las tradiciones culturales y orales que encontramos en Nigeria, los relatos de los vecinos y las experiencias vividas de los estudiantes, todos son ejemplos de textos culturales. Incluirlos y darlos el mismo peso teórico que los textos académicos formales es cumplir con una estrategia de los estudios subalternos latinoamericanos y, según una de las fundadoras de esta escuela de pensamiento, es una forma de ampliar la noción de ciudadanía, ya que es justamente en textos culturales así que se encuentran las manifestaciones de "las ciudadanías abyectas-pospuestas, postergadas, subyugadas" y éstas "sirven de puente para una discusión más comprensiva del hecho social, político y cultural y proporcionan un terreno más sólido para la propuesta de políticas públicas" (Rodríguez, 2008: 17).

tensión y al final nos parece haber tenido resultados positivos. La experiencia aportó a todos, consolidando nuestra convicción sobre la conformación de comunidades de aprendizaje en donde estudiantes, maestros y vecinos aprendían diferentes cosas que fortalecieron sus prácticas, respondiendo a intereses personales y colectivos. En términos pedagógicos, perseguimos varios objetivos: una de las ideas centrales era poder poner en acción algunos de los postulados del departamento universitario al que nos pertenecemos, que es, a saber, expandir el pensamiento crítico de nuestros estudiantes y articularlo a la práctica, propiciando lo que llamamos antes la praxis histórica. Otro de los postulados importantes es propiciar la formulación de un pensamiento crítico situado, que parte desde el diálogo entre los textos usados para la clase, la experiencia en el barrio y las reflexiones construidas en conjunto con la intención de echar por tierra la idea de que "conocer" es repetir las teorías de otros. Por último, un objetivo al que vamos llegando progresivamente es entender la educación como un camino y una oportunidad para la *transformación social*. En este sentido entendemos el arte como un medio que permita asumir las prácticas creativas como parte de la vivencia plena de los ciudadanos.

Queremos hoy articular las maneras en que esa experiencia, para nosotros como docentes, nos ha ido transformando y las maneras en que pensamos estas transformaciones en la vida de nuestros estudiantes y en la vida de algunos de los vecinos de Nigeria. Este proceso, que es un proceso de educación activa, ha desencadenado nuestro propio descentramiento en términos epistemológicos. Esta narración nos llevará a exponer los caminos en que ese tránsito nos condujo, como docentes, a entender la articulación de nuestra práctica en términos micro —es decir, en términos de afinar la pedagogía—, pero paralelamente, y sobre todo, en términos macro para entender las complejidades y disputas de la Educación Superior y aquello que se pelea en el campo de la formación, la transmisión del conocimiento y la transformación social referentes a las artes y las prácticas creativas y culturales. Pudimos, a partir de posicionarnos en el no-lugar que es el tránsito entre la Universidad y Nigeria, entender

las dimensiones políticas de nuestro trabajo y entrar en disputas —a veces complicadas— sobre las maneras y los fines de las instituciones públicas a las que pertenecemos.[6]

ESTAMOS EN EL CAMINO

"¡Profe ponte pilas! ¡Profe ponte Pilas!"
Cierre del programa radial comunitario
Marimbo

Nuestro interés principal en escribir este texto es, en primer lugar, narrar el proyecto pedagógico en artes que estamos desarrollando por un año continuo con nuestros estudiantes en la Universidad de las Artes y, a través de él, reflexionar sobre la educación superior pública y su relación con la sociedad y los movimientos sociales que la constituyen. Iremos viendo como los ejercicios de planteamiento y ejecución de un proyecto concreto fueron desembocando en sentidos más grandes que él mismo. Es decir, queremos contar cómo este proyecto para una pedagogía crítica fue tomando vida y sentido propio gracias a la acumulación de nuestras experiencias, al contacto de algunos acontecimientos externos, a las tensiones institucionales que fueron naciendo alrededor de él, a la praxis consciente de los pasos que habíamos dado, a la misma metodología dialógica con nuestros estudiantes y al encuentro con la población afroecuatoriana del barrio Nigeria.

A pesar de que las dudas sobre la efectividad del proyecto pedagógico eran importantes (e.g. superar nuestra ansiedad y la de los chicos en este tipo de procesos, dar sentido a esta práctica, integrar dos asignaturas y compartir los objetivos de aprendizaje en un proyecto que eliminaba la posibilidad de la clase magistral, elaborar rúbricas conjuntas y criterios de evaluación consensuados, entre

6 Como sugerimos con el título del siguiente acápite, no pensamos que tenemos las respuestas ya. Estamos en el camino. Aún hoy giramos sobre la inquietud sobre qué obligación tenemos con el fortalecimiento y desarrollo de las capacidades de las poblaciones que están dentro y fuera de las aulas.

muchas), las dudas más grandes se referían a las dimensiones éticas y políticas de nuestra práctica semanal de ir hasta Nigeria en un bus prestado por el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social y lograr un proceso idóneo de vinculación con la comunidad que dotara de sentido a nuestra presencia en el barrio. Debíamos, sobre todo, estar vigilantes de conducir un proceso ética y políticamente responsable frente a una comunidad que ha sido objeto de la extracción histórica promovida por la modernidad capitalista.

Nuestro gesto, que evidentemente es político, se fue politizando cada vez más en el ritmo de estar cada vez más presentes en la comunidad, de facilitar la realización de los proyectos y de mirar los resultados de aprendizaje en nuestros estudiantes. Los productos que construyeron en conjunto— tanto en los primeros procesos como en los programas de radio —han sido la semilla para otros pensamientos y otras acciones futuras. El inter-aprendizaje fue construyendo nociones más sólidas sobre nuestra práctica y agudizando la mirada que hoy tenemos de la educación en Artes y la relación de estos docentes, educadores y estudiantes con los procesos culturales que no son parte de la academia formal.

El debate en la clase que resulta de la yuxtaposición de estos dos tipos de "textos" es crucial para esta práctica. A veces, los estudiantes coincidían entre sí y otras veces no. Como profesores, guiamos estas discusiones y ayudamos a puntualizar términos concretos, devenidos de trabajos teóricos: interseccionalidad, dignidad, interculturalidad, multiculturalidad, espejo colonial de representación, adultocentrismo, heterogeneidad histórico estructural, hibridación, aculturación, sincretismo, entre muchos. Compartimos con los alumnos el trabajo de vivir en este tránsito entre la teoría que circula oficialmente y los momentos de hacer nuestro conocimiento propio; y nos dimos cuenta que es justamente en ese no-lugar que tanto la teoría como la práctica cobran sentido.

Como profesores universitarios, vemos en la cultura un arma poderosa de reflexión y acción; entendemos el peligroso sistema conservador que se teje siempre alrededor de las prácticas oficiales del campo de las representaciones y expresiones artísticas y defendemos firmemente las prácticas liminares, no como oportunidades

para que el Arte expanda su campo de acción sino como método de reconocimiento de su tradición excluyente.[7] Una de nuestras necesidades es indagar y cuestionar la relación entre un campo hegemónicamente construido, denominado "Arte". Esto, frente al otro plural al que se conoce su práctica creativa como artes menores o artesanías y que, coincidentalmente, es donde se deposita el patrimonio de las culturas históricamente subalternizadas en nuestras geografías. Nos preocupa, por ejemplo, la carencia de propuestas de inclusión de estas prácticas en nuestros currículos y la ausencia de debate sobre su sentido.[8]

Sabemos hoy, por ejemplo, que a pesar del espíritu desafiante de la creación de esta universidad, arriesgarse a una práctica educativa distinta atraviesa por el convencimiento de los docentes, quienes tienen en sus manos el desarrollo de los métodos pedagógicos idóneos para transformar la dinámica y el sentido de las clases. Entendemos nuestro trabajo como un aporte a esta problemática, pues creemos que la Universidad Pública Latinoamericana debe ser el lugar de pensar soluciones —e ir solucionando— para los problemas históricos de cada país al que se pertenece. Entendemos que parte de las funciones de la Universidad de las Artes en el sistema de administración público de la cultura tiene que ver con contrarrestar las inequidades subsistentes en el sistema cultural de representaciones, especialmente porque entre los principios de la institución están la descolonialidad y la interculturalidad.

---

7 A propósito de este tema, ver Hilgert, Bradley y Carrillo, Ana (2017) "Hablando de la dimensión política de las cosas: ¿por qué siempre decimos creatividades?" en libro sin título, en prensa por UArtes Ediciones.

8 Hoy en día en Ecuador en el campo de la educación superior hay la noción de que la Universidad tiene una deuda con los portadores de conocimiento "no formal" que están impedidos de ser contratados como docentes en cualquier nivel del sistema educativo por no poseer los títulos académicos correspondientes. Casualmente uno de estos campos es las artes, el otro, los saberes ancestrales. En este sentido se están elaborando programas para habilitar su contratación. Lastimosamente son intentos en debate que están dejando de lado a los compañeros que están habilitados para enseñar lenguas nativas, construcción de instrumentos populares, entre muchos otros saberes.

CON LAS MANOS EN LA MASA. APRENDIENDO EN EL TRÁNSITO

Este texto es el resultado de nuestra deriva entre la práctica y la teoría y entre la Universidad y el barrio Nigeria; por eso, trata de reflejar una experiencia compleja, llena de errores, aciertos, aprendizajes y reflexiones. Es el resultado de una experiencia que trata de operativizar el espíritu del departamento universitario al que nos pertenecemos: teorías críticas y prácticas experimentales. Para efectivizar estos postulados, pensábamos que, además de seguir las líneas del pensamiento crítico latinoamericano, contextualizando la producción artística, lo ideal sería propender a un modelo educativo alternativo marcado por las pedagogías críticas latinoamericanas.

El diseño del proyecto empuja al estudiante a transformar su percepción de sí mismo y de la sociedad y su conformación con el fin de que pueda ser parte activa de un cambio positivo enmarcado en el rechazo a nuestras herencias colonizantes. También acerca a la comunidad a este cambio de percepción y le involucra en un acto necesario: el reconocimiento de su agencia política en la construcción histórica de su comunidad. Al mismo tiempo cambia de percepción el trabajo del docente como parte del sistema educativo público concordante con los objetivos sociales. Para ir hacia este fin, el proyecto pedagógico toma como eje principal las condiciones históricas, sociales y políticas de las culturas afroecuatorianas y sus maneras de insertarse en el entramado de la producción cultural. Juntos con algunos vecinos y estudiantes, construimos procesos que cuestionen de manera práctica y teórica las problemáticas históricas de la constitución de los sistemas culturales jerárquicos propios de nuestros países ex-colonias. Estamos convencidos de que el conocimiento de la historia y contexto social de un grupo étnico complejiza el devenir social total.

Además de la posibilidad de crear conocimiento situado a partir de ciertas teorías y la experiencia con los vecinos, pudimos adentrarnos en los procesos del pensamiento político afroecuatoriano y formular una crítica a los proyectos interculturales del Estado. A través de esta práctica constante hemos entendido que la historia del poco éxito que ha tenido el modelo intercultural de educación ecuatoriana se debe principalmente a que no nos hemos dado el

tiempo para experimentar pedagogías que lo incorporen orgánicamente. La noción de interculturalidad de nuestro proyecto está no solo en el principio político, es sobre todo parte de la metodología. Por ejemplo, no introducimos el conocimiento histórico de las diásporas trasatlánticas sin ubicar la importancia de la esclavitud en la construcción contemporánea de sentido, y esa construcción se construye dialógicamente con los vecinos de Nigeria. Por otro lado, tenemos retos en este sentido, siempre hemos querido que las clases teóricas puedan ser compartidas por los estudiantes y los vecinos, pero a veces el tiempo y los recursos económicos paraliza esta propuesta.

Experimentar una nueva pedagogía significa que pudimos tratar otras formas no convencionales de llevar a los estudiantes por procesos de comprensión de la complejidad social, sus causas, efectos y recorridos. Nuestros estudiantes aprendieron mucho de las músicas afro-esmeraldeñas, pusieron en tensión sus preconceptos sobre la oralidad, vieron lo que es vivir en un estado de perpetua violencia, se acercaron a los relatos de la discriminación, observaron los sistemas de liderazgos barriales, problematizaron el acceso a la educación, entre muchas otras cosas. Las discusiones en clase y los aprendizajes iban creciendo y también la empatía que los alumnos desarrollaban; la voluntad de trabajar colaborativamente, afrontar sus procesos con terceros, los momentos de lucidez cuando hablábamos de nuestras propias prácticas, son ejemplos de las muchas cosas que pasaron en esa clase.

El pensamiento crítico que íbamos formando se encarnaba en la medida en que encontrábamos nuevas formas de dialogar con la comunidad. Y así el proyecto Nigeria fue creciendo, nos hizo entender que otro tipo de educación es posible si hay agentes involucrados en ella, y se nos entendemos como parte de un todo. Y como en todo proceso también han aparecido sus opositores que nos han ayudado a entender aspectos fundamentales sobre la praxis docente y la necesidad de una educación activa cuya resolución práctica debe asumirse como otra militancia.

Aún hoy los estudiantes que hicieron la primera fase de Nigeria siguen planteándose preguntas al respecto y han planificado

soluciones a problemas que encontraron juntos con los vecinos. Consideramos que los resultados que hemos obtenido son beneficiosos mayormente y queremos compartir unos de los momentos más significativos.

NARRANDO LOS PROCESOS

El problema de reflexionar acerca de la esperanza se relaciona con las dificultades que tenemos para relacionarnos con el futuro. Propongo, desde Freire, que no tenemos por qué quedar atrapados en lo que viene desde ilusiones ciegas, o desde escepticismos vacíos, o desde certezas fundamentalistas y dogmáticas, o desde incertidumbres paralizantes y despotenciadoras. Podemos pensar el futuro simplemente con esperanza. Pero pensarlo con esperanza es hacernos responsables de este futuro, transformarlo en tarea digna de ser hecha, en tarea que merece el compromiso. (Cullen citado en Cabaluz, 2015: 66)

Nuestro proyecto está basado en una pedagogía a través de problemas sociales y la utilización de herramientas sacadas de varias disciplinas y saberes en conjunción con comunidades y estudiantes de arte. Nos parece que el modelo de imaginar proyectos —o asignaturas— que parten de la búsqueda de soluciones a problemas reales dota a la universidad de una dimensión política importante. De hecho, es lo que nos permite incidir desde nuestro campo de acción en la sociedad. Esta es una de las lógicas que subyacen en el carácter público de una universidad pública. En nuestra práctica particular, esto nos ha permitido hacer —hasta ahora— un panorama dentro de nuestra propia "casa" para darnos cuenta de la urgencia de unos cambios estructurales necesarios.

Tenemos varios retos, el primero es medirnos más objetivamente frente a la comunidad. Es difícil construir un modelo evaluativo del nivel de impacto en la comunidad con procesos como estos; los impactos sociales son difíciles de medir y ameritan procesos de largo plazo, así que tenemos dos compromisos, la honestidad y la autocrítica con nuestro proceso y que los procesos se conviertan en modelos sostenibles para la comunidad. Por ahora vamos a limitarnos a argumentar la perspectiva política de nuestro propio trabajo, a partir de los resultados obtenidos en clase con nuestros estudiantes y los objetivos que nos hemos marcado como agentes involucrados en el proceso. Estamos conscientes de que terceras personas podrán hacer un acercamiento crítico a nuestras prácticas de mejor manera, pero nos parece necesario comenzar hablando de lo que tenemos más cercano y de lo que de forma ética nos es más legítimo medir: los procesos de aprendizaje dentro de la Universidad.

LA POSTURA

El multiculturalismo, como estrategia neoliberal y con sus maneras de exotizar el otro para convertirlo en mercancía, ha influenciado ampliamente el espectro de lo público estatal.[9] En Ecuador las campañas para atraer el turismo bajo el slogan "*All you Need is Ecuador*" son sintomáticas del lugar en el que han caído los discursos interculturales que han poblado el espectro de la política pública en la última década. Al respecto de la exotización de las culturas ancestrales y de la utilización de sus imágenes para legitimar los

9 Cuando nos toca hablar de multiculturalismo en nuestra clase, lo hacemos con el vídeo musical de Michael Jackson "Black or White" y es que consideramos este ejemplo como una muestra importante de la inclusión de la diferencia a través de la fórmula folklorizante que le permita al capital expandir el mercado. Si lo recordamos, en el video, Michael, completamente blanqueado, baila en pequeñas coreografías con algunos sujetos que coincidentemente visten con trajes típicos de culturas que fueron colonizadas: indígenas norteamericanos, bailarinas de la India, cazadores africanos. El video simula una vivencia armónica y feliz mientras ignora los procesos históricos que los pone en desventaja. Queremos llamar la atención sobre este tipo de inclusión que despoja de la agencia política a la cultura.

regímenes contemporáneos, se han hecho varios planteamientos.[10] En este contexto, nuestros estudiantes se preguntaban si recurrir a la memoria del pueblo afroecuatoriano no sería recurrir a las fórmulas de reconciliación social, esas que buscan el folklore como método de diversidad grandilocuente.

Al respecto creemos que también es necesario preguntarse por qué y en qué contexto se conforman esas prácticas de representación. Mientras hicimos la primera fase de Nigeria, logramos entender que los intelectuales afroecuatorianos, a través de la pastoral afro y otras organizaciones, han construido la noción de que un lugar de reivindicación de los plenos derechos ciudadanos es justamente el rescate y la reproducción de la tradición negra, en especial la música y el baile como "misterios" que se vinculan con la liberación de los negros cimarrones y transmiten la necesidad de libertad. Es posible que, frente a la falta de una lengua y un territorio propios, los líderes afroecuatorianos, desde hace tiempo, hayan recurrido a la conformación de una cultura diaspórica propietaria principalmente de su patrimonio inmaterial, como las danzas y los ritmos afro-pacíficos. En esta lógica, para lograr la reivindicación dentro del Estado, también recurrían al reclamo de acciones afirmativas que permitieran la reproducción y redimensionamiento de estas prácticas culturales, así construyendo, en ocasiones, un matiz esencialista en su reclamo político.[11] Esta construcción de la identidad afroecuatoriana asume la marimba, los arrullos y los alabados como parte esencial de lo que es ser afroecuatoriano.

---

10 Algunos se han trabajado por Eduardo Kingman, especialmente al incluir al patrimonio mientras sea funcional a la gubernamentalidad, por ejemplo, y a la imagen de las ciudades para atraer el turismo. Como en su texto escrito junto con Ana María Goetschel: "El Patrimonio como dispositivo disciplinario, y la banalización de la memoria"; o las imágenes utilizadas en las ferias internacionales para atraer inversión extranjera, al respecto hay un artículo bastante divertido: Schweitzer de Palacios (2008: 127-138).

11 No estamos en contra del esencialismo, creemos, como Spivak, que el *esencialismo estratégico* es una herramienta del subalterno que surge en determinadas condiciones. En el caso del pueblo afro-ecuatoriano, está marcado por su necesidad de reivindicación y de recuperación de la dignidad. Ver Spivak (1988).

En un principio estábamos convencidos de que, a pesar de que la tradición se muta y la identidad es una categoría en constante reformulación, era absolutamente necesario recurrir a ella para reconstruir la memoria política, o más audazmente planteado desde los intereses de los líderes barriales, para *descolonizarla*. Sin embargo, debido a que durante la segunda fase del proceso la radio nos permitió acercarnos a otros actores y a que nuestra persistencia en el proceso afianzó las relaciones con la comunidad, nuestros estudiantes protestaron en contra de esta propuesta, pues algunos de los vecinos del barrio miraban con desconfianza su clasificación como "afroecuatorianos" y todas las cadenas de significantes que conforman su identidad. Apelaban siempre a sus orígenes como esmeraldeños, o como población con características urbanas y su gusto por otra música como la salsa o la salsa *choke*.[12] Así que en la formulación de los proyectos radiales y a diferencia de los proyectos de la primera fase, desapareció casi por completo la necesidad de hablar de las tradiciones afroecuatorianas y nació entre nuestros estudiantes la idea de concebir este proceso liderado por intelectuales afro como una segunda colonización.[13]

12 Esmeraldas es la provincia ecuatoriana que está en la frontera norte del pacífico. Tiene una larga tradición -como toda la costa ecuatoriana- vinculada con la escucha de música "Salsa" y cumbia, es decir, "topical". Es importante notar las maneras en que la identidad de los pueblos indígenas y afroecuatorianos ha sido históricamente construida con características rurales (de manera peyorativa: indios del campo, negros del campo). En esta imagen negativa sobre el campo y también como parte del proceso de blanqueamiento social, es necesario para la población reivindicar sus orígenes y gustos urbanos: antimarimba, anti tradición.

13 Hay que ser críticos y saber más sobre la historia del pensamiento político afro-ecuatoriano que está en conformación. El coordinador del Centro Cultural Afroecuatoriano, Abel Godfroy, nos contaba que a preeminencia de la pastoral afroecuatoriana en la educación política de los líderes es relativamente nueva (1980). Uno de los líderes del movimiento "Somos Decenio", Juan Nazareno nos confirmó que es sólo con el nuevo gobierno (2008) que existe un movimiento social afroecuatoriano con unos objetivos estrictamente políticos. Para mirar lo que había antes en la organización política afro habría que investigar a fondo lo anterior a este movimiento y sus tensiones, sin embargo, rescatamos su proceso organizativo y las salidas que

Entonces se empezó a trabajar a partir del disenso y nuestros alumnos plantearon la radio como un medio alternativo de comunicación donde los residentes del barrio podrían también reaccionar libremente a las imposiciones desde adentro de su comunidad. Debido a que juntos con los líderes barriales habíamos consensuado que la radio y los proyectos que nosotros realizamos allí contribuiría a revertir la negación de la cultura afroecuatoriana que está presente en los medios dominantes, esto nos colocó en una situación interesante. ¿Cuál iba a ser nuestra posición en esta discusión y, a partir de esa, cómo íbamos a pensar las programaciones? Es un problema con varias soluciones, cuyas respuestas son fragmentadas y coyunturales; sin embargo, la discusión, a pesar de ser intensa, se enriquecía con diferentes posicionamientos. Katherine Noguera, una estudiante afroecuatoriana de la provincia de Imbabura expresaba por su lado la necesidad de contar los cuentos propios de su tradición a los niños afroecuatorianos porque, a partir de ellos, se podría perpetuar una memoria de esclavización y de liberación, memoria necesaria para el reconocimiento positivo de estos niños. En la fórmula de Kathy, como mujer afroecuatoriana, era ineludible su responsabilidad frente a la valoración de la memoria común como parte fundamental de su identidad colectiva.

En ese contexto nació el programa Marimbo, el mismo que les enseñaba a los niños a sonorizar los cuentos, contados en el espacio público y a repetir la tradición de la identidad afro, haciéndose preguntas sobre el contenido de los relatos y el sentido de los mismos. Durante el programa los niños y los jóvenes sonorizaban artesanalmente cuentos en una tribuna improvisada. Al final empezaba un proceso reflexivo sobre el significado. Algunas semanas después de terminado el proceso visitamos Nigeria y pudimos volver a mantener con los niños una discusión sobre todos los fantasmas y "cucos" que han visto ellos o sus abuelos y qué podrían significar. Por

dan a situaciones históricas conflictivas e inequitativas que nosotros no hemos vivido.

ejemplo, la discusión sobre si la Tunda es buena o mala, acentuaba el origen del mito y evocaba al mismo tiempo la necesidad y el proceso de liberación de los afroecuatorianos.[14]

La postura que tomó Katherine se parece mucho a lo que el intelectual afroecuatoriano recién fallecido, Juan García Salazar, llama la etnoeducación *casa adentro*. La etnoeducación es una respuesta a la educación dominante, una que promueve una historia desde una perspectiva monocultural (criolla/mestiza). García articula la importancia de la etnoeducación de la siguiente manera:

> El valor de enseñar sobre lo que muchos años se nos enseñó que no tenía valor [...] Los conocimientos que nos habían dicho que no eran conocimientos [...] La lucha es volver a esta forma de conocimiento, a esta manera de entender la vida, de entender nuestros propios saberes como también insertar en los procesos educativos nuestra visión de la historia y nuestra visión de conocimiento. (citado en Walsh, 2011: 97)

El proyecto *Marimbo* y la postura de Katherine claramente coinciden con esta visión de la etnoeducación. Para nosotros, era importante que su proyecto respondía a una petición de parte de los líderes barriales. Ellos nos expresaron una preocupación de que cuando fallecen los abuelos de la comunidad, con ellos desaparecerán los saberes ancestrales. Los jóvenes de hoy en el barrio no sabían, nos contaba Carlos Valencia, nada de su propia historia, ni de la marimba ni sobre figuras históricas importantes como Alonso

14 La Tunda es un personaje recurrente de la tradición afro-americana, especialmente de la zona pacífica. Es la figura del diablo convertida en mujer, con una pata de molinillo y el pelo completamente blanco. La Tunda te pierde en el bosque, adopta la forma de los seres queridos y te pide que le sigas para llevarte a lo más profundo de la selva y nunca más volver a casa. A pesar de que la Tunda es reproducida como la imagen del diablo, el hermano afro-ecuatoriano Ibsen Hernández asume su presencia como un mito americano satanizado por los patrones para que los negros no se huyeran con los familiares cimarrones que los buscaban en las haciendas.

de Illescas.[15] En este sentido, ellos pidieron que participemos en un proceso etnoeducativo para ayudarles a emprender unas prácticas pedagógicas para transmitir estos saberes dentro de las escuelas.

Como profesores y encargados de este proceso, nuestra tarea era facilitar el diálogo y el debate entre los estudiantes y la comunidad, y así buscar consensuar el camino. Con respecto a este tema del rescate de la tradición como herramienta de revalorización de la cultura, armamos los debates sobre los (ab)usos culturales y políticos de la tradición. Generalmente este proceso se viabiliza a través de sistematizar las posturas de tal autor en oposición con tal otro y siempre en vinculación con lo que observamos, escuchamos y vivimos en la comunidad. Lo que nos enseñaban nuestros estudiantes, que estamos ejemplificando aquí con la forma en que se posiciona Katherine, tiene que ver con las maneras en que se entiende la teoría dependiendo de la postura que se adopta.

Para seguir con la metáfora de García Salazar, hay una diferencia fundamental entre la etnoeducación pensada para los afrodescendientes —*casa adentro*— y la etnoeducación pensada para los demás —*casa afuera*. Para seguir ilustrando cómo los estudiantes -- y nosotros mismos— iban construyendo y tomando postura, vale revisar otro caso que sirve como antítesis. En oposición a *Marimbo*, nació el programa *Isla en movimiento;* éste pretendía indagar en los gustos musicales de los residentes del barrio, a partir de la negación de la marimba como música representativa de la identidad de los afroecuatorianos. Los dos programas radiales habían discutido ampliamente sobre los temas como identidad, memoria, tradición y las relaciones entre comunidad y educación, pero cada uno había tomado decisiones diferentes sobre sus contenidos e intenciones.

La opción de no tratar de temas vinculados a la marimba y la tradición afro tenía dos asideros: el primero es que algunos de los vecinos —en amplia disidencia con los líderes— habían expresado

15 Illescas es el representante histórico de la contribución de los esclavos al proceso de su propia liberación en el territorio que hoy es Ecuador. Lideró, a finales del siglo XVI, un palenque acantonado en Esmeraldas, el mismo que negoció con la corona la libertad de toda su comunidad.

abiertamente su rechazo a esa música.[16] La otra era el hecho de que los estudiantes consideraban que en un sector con violencias tan evidentes, era mejor ocuparse de "problemas más inmediatos para la comunidad", como la violencia, el consumo de drogas, entre otros. Bajo la mirada de los estudiantes lo que los vecinos criticaban solapadamente era el hecho de que los dirigentes estén más preocupados de tocar esa "música de negros" que de aportar a las problemáticas materiales de la comunidad.

Decidieron entonces emprender un programa en el que se daban cita con compositores y cantantes del barrio, quienes hablaban de sus procesos compositivos, de las pistas que grababan y así ocupaban el espacio radial. Lo paradójico es que estos cantantes pertenecían también al grupo de marimba, pero no reconocían estas prácticas como opuestas. Casi al finalizar todo el proceso, cuando habíamos llegado al tema de dignidad, una de las creadoras de *Isla en movimiento*, Samantha Herrera, pudo entender el enorme significado del uso de la tradición por los líderes. A partir de la lectura de un texto sobre María Chiquinquirá, una mujer esclavizada durante el siglo XVIII, cobró sentido el recurso de la cultura y la tradición como agente *dignificador* de la vida cotidiana (Chaves, 1998). El espacio del aula tanto como el espacio radial nos permitía desarrollar procesos aparentemente opuestos, pero que resultaban complementarios en la lectura teórica, mediados por una postura para ejecutar su acción y defender de manera empírica y teórica sus prácticas.

Los programas de radio construidos a partir de este disenso y la distancia entre estas dos posiciones fueron conflictos altamente productivos en la segunda fase de nuestro proyecto. Por un lado, fomentó el pensamiento crítico y complejo como la forma

16 Este es un tema de investigación. Sospechamos que la aversión de los vecinos tenía más que ver con una desconfianza con el liderazgo del barrio. Es un tema sensible, nosotros notamos la toma de conciencia de un grupo de músicos con respecto al valor de su música resultado de la incidencia de un proceso político sostenido, en términos de relaciones cotidianas tal vez represente la acumulación de valores como la dignidad y el respeto.

adecuada para acercarse a la comunidad. No hay *una* manera correcta y absoluta para entender a Nigeria, como no hay para ningún grupo humano. Otro alumno, Jorge Morocho, por ejemplo, llegó a entender que Katherine y Samantha representaban dos posibilidades, dos polos de pensamiento entre muchos otros. En su examen final, Jorge nos contó lo siguiente:

> con mi primera entrevista [mi] posición mutó, ya que entendí que no eran ningunas víctimas, es decir sufren injusticias sociales, pero esa no es su única condición, no es lo que los representa, no tienen nada en común que los represente como barrio que me parezca más importante que las peculiaridades de cada uno con los que pude conocer.[17]

Lo que vemos en las ideas de Jorge es una reflexión sobre cómo la violencia y la carencia de una identidad colectiva —cosa que se conecta a la falta del conocimiento sobre sus tradiciones— son dos vertientes necesarias pero insuficientes para entender la totalidad que es Nigeria, una totalidad compleja y hecha a base de la heterogeneidad histórico-estructural que nos obliga pensar las totalidades de otra manera.[18]

La praxis que realizamos con nuestros alumnos es fundamental para llegar a este tipo de enunciado. El pensar haciendo y hacer pensando *en vinculación con la comunidad*; implica un proceso móvil de poner los conceptos teóricos en tránsito y llevarlos a dialogar con la realidad histórica que fomenta este tipo de conclusiones. Lo más valioso, según nuestra mirada, es que los alumnos también comenzaron a entender no solo que estos dos discursos eran totalizantes e insuficientes, sino que también que había una relación entre estas dos cosas, la violencia y la negación de una tradición propia.

---

17 Cita tomada del examen final de semestre ejecutado colectivamente en el mes de agosto de 2017.

18 Tal como lo da a entender Aníbal Quijano (2007) en "Colonialidad del poder y clasificación social", al referirse a los procesos de historización de las diferencias coloniales.

Por ejemplo, pudieron observar que la violencia sistémica a la cual comunidades como Nigeria están expuestas —violencia inherente a la clasificación social y el dispositivo raza-trabajo, propios de la colonialidad— es la misma violencia que niega tradiciones, saberes e identidades no-hegemónicos y simultáneamente es un factor que produce la violencia subjetiva que es mediatizada constantemente y que afecta la cotidianidad y dignidad de los vecinos.[19]

EL DEBATE ÉTICO

La postura para la cual los alumnos optaron y los proyectos que resultaron de ella terminó siendo un tema de debate en nuestra clase, especialmente ya que los estudiantes estaban viendo que el pensamiento crítico es algo que se debe aplicar a la vida real y no sólo a los casos teórico-hipotéticos. En este sentido, a nuestros estudiantes Gustavo Arregui, Luis Peralta, Kevin Esparza, Ricardo Murillo, Carlos David Quispe y Omar Tapie les gustaba discutir sobre sus prácticas, y argumentar si la una o la otra podían ser consideradas colonizadoras con respecto a las costumbres de los vecinos. Es decir, les preocupaba que sus proyectos reproduzcan el patrón civilizatorio de la modernidad. Gustavo, Luis y Kevin habían planificado un proceso que trataba de trasladar a método Orff el "toque" de

19 Cuando la estructura está hecha para que los horizontes se limiten a vivir en condiciones de violencia que incluye la negación de recursos básicos, lo que prima es la supervivencia y se dificulta cualquier proceso cultural capaz de rescatar las tradiciones que han sido negadas. A pesar de esto, y es por esto que consideramos Nigeria como un aporte tan importante para la educación en artes y creatividades, los líderes y los vecinos de la comunidad desarrollan expresiones cotidianas, creativas y artísticas que reclamen su derecho a una vida digna y que aporten en la construcción de una identidad colectiva (diaspórica) que desafía lo que consta en el imaginario social dominante.
Enfatizamos en nuestra clase la importancia de la metodología de la historización de los conceptos. Al respecto, encontramos el trabajo de Ignacio Martín-Baró con respecto a la violencia estructural como una violencia que origina el espiral de violencia que resulta en la guerra civil salvadoreña. En esta misma línea, el texto más contemporáneo de Slavoj Žižek también es útil por cómo explica la relación entre la violencia sistémica (invisibilizada) y la violencia subjetiva (altamente mediatizada y depositada en los grupos subalternizados). Ver: Žižek, Slavoj (2008) *Violence* (New York: Picador). Martín-Baró (2012).

la marimba. El proyecto se llamaba *Ni negros ni blancos, el toque del andarele en la comunidad de Nigeria en Guayaquil*. Mientras Ricardo, Omar y Carlos David empezaron a indagar sobre los cantos de la tradición, especialmente aquellos cantados por mujeres, y su importancia para los pueblos del pacífico norte ecuatoriano; el proyecto llevó por nombre *Arrullos*.[20] De alguna manera, los dos proyectos divergentes llegaban a unos consensos con respecto a temas nucleares como la oralidad y los espacios de enseñanza-aprendizaje propios de los procesos no-escritos, sobre los sistemas de transmisión de la tradición y sus posible funciones. También discutían mucho sobre las posibilidades de estas culturas marginalizadas históricamente, pero también de estos individuos —que tienen nombre y apellido— de pervivir en el tiempo, de insertarse en el mercado laboral, de acceder a la Universidad, —el espacio que nuestros propios estudiantes transitan—. El debate comenzaba cuando trataban de entender si su práctica resultaba colonial o colonialista, qué significaba eso y por qué. Querían saber si es posible lograr una práctica no colonialista en un contexto de relaciones tan desiguales con su carga histórica correspondiente.[21]

Aquel que les dio una solución a esos dilemas éticos con respecto a la clásica relación de la academia con aquellos que

20 El método Orff es uno de los métodos de la lecto-escritura musical que traduce a onomatopeyas los sonidos y ritmos que hacen los instrumentos, para nuestros alumnos era un paso para llegar a hacer la transcripción a partituras del ritmo tradicional del andarele. En su sustento teórico pensaban este paso necesario para transportar la tradición. Por otra parte, el proyecto concentrado en los arrullos pensaba en la performatividad de la práctica y la imposibilidad de transcripción, y recurrió a la grabación de un registro audiovisual con las mujeres cantoras. En este sentido los procesos nacían de postulados e interpretaciones distintas, pero concentraban su disputa sobre la metodología.

21 Desde nuestra propia experiencia, como investigadores en campo y buscando ayuda de profesores que trabajaban procesos interculturales, orientamos un proceso en donde cada alumno entienda los múltiples gestos colonialistas. No hay una solución unificada, todas son relativas al proceso particular, pero todas empiezan con un trabajo que comienza en el individuo, no podemos deshacernos de formas de pensamiento que anidan siglos en la cultura, pero podemos estar atentos a nuestras prácticas y evitar reproducirlas.

calificamos de "informantes" u objetos de estudio fue Jean Pierre Mieles, otro de nuestros estudiantes. Él había estado involucrado en un proceso de documentación de los conocimientos de alfareras de la etnia shuar de la provincia de Pastaza, con el que fue director de investigación de la Universidad, Jorge Gómez, y nuestra compañera Amaranta Pico. En sus investigaciones, que generalmente tienen que ver con oralidad y lenguas ancestrales, Jorge pagaba a los informantes por el conocimiento que le facilitaban. Habiendo observado esa estrategia, Jean Pierre tenía algunas dudas sobre el proceso que nosotros habíamos emprendido, principalmente porque uno de los problemas cotidianos de esta población es el acceso a recursos y el sustento diario.

Los debates sobre aquellos saberes que le pertenecen a la gente, sus vidas diarias irresueltas, y nuestros privilegios era un tema nuclear para varios estudiantes. Cuando el grupo de Carlos David, Ricardo y Omar fue a ver a una de las vecinas que iba a cantar en su proyecto de arrullos, el esposo expresó, frente a ellos, su desacuerdo con su participación, ya que no le iban a remunerar por su trabajo y los saberes que ella iba a compartir ese día. Nuestros alumnos nos contaban después que no eran capaces de responderle nada porque el señor tenía razón; nuestra aliada estaba entregándonos algo muy valioso sin saber bien qué estábamos dándole a cambio: ¿un video-archivo de sus propios saberes, un mecanismo de transmisión de saberes ancestrales; qué es lo que le ofrecemos? Es un problema mayúsculo, pues las instituciones del Estado en las que trabajamos, naturalizan su derecho —nuestro derecho— de entrar en cualquier territorio para hablar de cultura, hacer proyectos productivos, elegir el sistema de enseñanza primaria, entre muchas otras cosas. A la par, las instituciones carecen —carecemos— de la sensibilidad para cuestionarnos si es pertinente este proceder mientras existen problemas básicos como la comida o las legalizaciones de las casas en la que viven siguen pendientes.

Por otro lado, nos asalta el fantasma de las prácticas paternalistas del Estado y las maneras en que se piensa cualquier tipo de acercamiento institucional. En la práctica institucional, la lógica

de tener una contraparte —es decir, que la comunidad aporte de alguna manera en los proyectos— es dominante en estos días. Sin embargo, lo que le preocupa a Jean Pierre y a muchos de nuestros alumnos es que la población con la que trabajamos está en el desempleo, sin oportunidades reales de conseguir trabajo y sin oportunidades reales de concluir la secundaria y acceder a la universidad. Para nosotros, como seres humanos, el problema es inmenso y amerita una solución ética; es decir ni el estudiante ni el docente pueden ignorar todos los factores que entran en juego.

Por eso hay que ser claros dando la batalla desde adentro haciendo notar que algo hay que cambiar. Como institución que obedece a normativas mayores, no tenemos las maneras de reconocer estos saberes: la contratación del personal administrativo y docente atraviesa por la titulación de quien aplica, incluso si se trata de programas de educación continua. Por ende, un luthier o músico popular, tal como está planteado nuestro sistema organizacional, sólo puede ser concebido como nuestro estudiante.[22] Jean Pierre enfrentó esta situación que él caracterizó como una injusticia, planteando una solución personal trabajar para poder pagar por un bombo hecho por Fulton Batioja, uno de los miembros de la comunidad que colaboró con el proyecto. Emprendieron juntos la búsqueda de materiales y la grabación de un video que registra la labor de Fulton como luthier y portador de saberes ancestrales, la historia de su vida como músico y el pasado de los grupos de marimba en los que había participado. Así, el pequeño documental llamado *Medio Mundo: el bombo* era una apuesta política por revertir la colonización de los saberes y la imposibilidad de resolver problemas materiales que se reproducen históricamente y, a la vez, por valorar el conocimiento de sujetos subalternizados como don Fulton.

Esa conciencia sobre la cultura y sus mecanismos materiales nos parece fundamental. Generalmente, pensamos que la

22 Hay una amplia discusión al respecto que hemos tratado de abordar superficialmente en este mismo documento. Ver la nota al pie de página viii.

disputa sobre la cultura y la tradición es solamente simbólica y tapamos tramposamente que el acceso a recursos y a capital social es esencial tanto para producir como para circular. Ahora, medio año después de haber terminado su proceso, Carlos David y Jean Pierre producen música con rasgos afroecuatorianos y sigue colaborando Fulton en sus prácticas creativas; han aprendido, aprenden y tienen planes para seguir aprendiendo juntos. Uno de los aprendizajes más importantes de estos muchachos se ve reflejado en el diseño de un proyecto propuesto por Carlos David con el fin de viabilizar una escuela de música con los adolescentes del barrio Nigeria. Ha comprendido que necesitan autonomía —en todos sus sentidos— para emprender esta práctica, empezando por la posesión de instrumentos. Para sus prácticas, el grupo de música pide prestado sus instrumentos ya sea a la Fundación Proyecto Salesiano Guayaquil, o a algún músico que quiera facilitarlos. Debido a que Carlos David le parece fundamental que actúen con independencia, está en ejecución de un proyecto de construcción de instrumentos, que incluye sembrar chonta, por ejemplo, para que en un futuro las marimbas tengan con qué hacerse.[23] Busca así una manera de solucionar un problema cultural: la inequidad de oportunidades.

Los aportes en el debate de estos jóvenes, a partir de varias experiencias, nos hablan también de un pensamiento reflexivo sobre su propia realidad histórica con este nivel de complejidad. Creemos que lograr aproximarse a un problema socio-político-cultural real de esta forma es importante porque nos permite también entender que cualquier solución tendría que ser compleja y multilateral. Pero, sobre todo, lo que nos revela es que existe una relación estrecha entre la ética y la postura teórica; es por eso que el debate de este acápite es tan parecido al debate entre Katherine y Samantha. Si bien es cierto que nuestros alumnos entendieron la importancia

23 La chonta es una madera dura con la cual se construyen las marimbas. Nuestro estudiante tiene una finca cerca de Quevedo con chonta sembrada, ha pensado en empezar a hacer las primeras marimbas con esa madera.

de posicionarse y que buscaron establecer una postura que responda a la complejidad que comenzaron a con-vivir y co-responsabilizarse con la comunidad, nosotros, como docentes encargados del proceso, también tuvimos que optar por una postura ética-teórica coherente con nuestro interés de imaginar una educación que encamina hacia la liberación.

Regresamos otra vez a la metáfora de Juan García Salazar y su forma de conceptualizar la etnoeducación como un trabajo casa adentro y casa afuera. Estas ideas nos dieron claves para nuestra tarea de plantear una postura que conlleve este doble gesto de las estrategias de la interculturalidad. Desde nuestro propio locus de enunciación, como funcionarios de una institución de educación superior. Ya hemos visto cómo García Salazar define el movimiento casa adentro, pero, como nos dice Catherine Walsh:

> [p]ara Juan García y muchos otros líderes comprometidos a etno o afro educar críticamente desde la comunidad, "casa adentro" no es la única estrategia etnoeducativa; la esfera de intervención e interlocución no debe o puede quedarse solo en lo propio, en lo endogámico o en el "en lugar" [...] Necesariamente tiene que transgredir e interrumpir el sistema hegemónico que ha sido la educación oficial-nacional. Esa es la propuesta de "casa afuera". (Walsh, 2011: 98)

Lo que los intelectuales afroecuatorianos que abogan por la etnoeducación intercultural —y lo que el pensamiento complejo sobre el barrio Nigeria— señalan es que es fundamental abarcar simultáneamente a las presiones exteriores e interiores que contribuyen a liberar de la violencia simbólica y real que siempre es más concentrada en comunidades excluidas. La dimensión intercultural de la educación ocurre cuando los procesos son multilaterales y simultáneos.

Cuando conversamos con los líderes barriales y con los participantes del movimiento social "Somos Decenio" sobre nuestro papel en Nigeria, ellos proponían que cumplamos con ese doble movimiento. Por un lado, ponían énfasis sobre la importancia de

que investiguemos sobre la cultura afroecuatoriana. Claramente esto iba en pos de fortalecer las capacidades de transgredir, transtornar e interrumpir el conocimiento dominante sobre lo afro, como plantea Catherine Walsh como lo fundamental del trabajo "casa afuera". Además, ellos imaginaban que, para las nuevas generaciones en el barrio, frente a la ausencia de mecanismos efectivos de transmisión intergeneracional de saberes y tradiciones, el ver que unos alumnos universitarios se interesan en la cultura afroecuatoriana podría generar un interés en ellos también. Nos pareció legítimo su planteamiento, pero nos preocupaba que tal vez nosotros, como sujetos mestizos/blancos desde una institución privilegiada, estaríamos reproduciendo la jerarquía de saberes al participar en esa educación casa adentro. A pesar de que somos cómplices —y a veces benefactores— de un sistema que les negaba la oportunidad de aprender sobre su propia cultura, ¿no estaríamos haciendo una violencia al insertarnos en este proceso de la etnoeducación? ¿Frente a las situaciones diferenciadas entre nosotros y la comunidad, tenemos nosotros la capacidad de realizar una acción transformadora? ¿De qué manera podemos contribuir a la justicia social? ¿Cómo podemos plantear una acción *afro-reparativa*?[24]

No hemos encontrado respuestas fáciles para estas preguntas, pero nuestro proyecto ha abierto un espacio dialógico importante para ir pensándolas junto con la comunidad e imaginar un mañana. Nos parece que, debido a que partimos con una praxis abierta y dialógica, fue mejor hacer y errar que estancarse por la falta de una resolución clara. Aprendemos también en el proceso; recientemente, una ponencia de nuestra colega, Lucila Lema, quien es miembro de otra minoría étnica nos interpeló directamente ayudándonos a ubicar de mejor manera nuestro trabajo. En su conferencia, Lucila habló de las posibles injusticias de la interculturalidad —concepto que desde el Estado se ha quedado en el discurso sin mayores

24 Catherine Walsh (2009) habla de las acciones afroreparativas para hablar de las que superan los problemas observados en la acción afirmativa. Una acción afroreparativa toma en cuenta que existen situaciones diferenciadas que hay que remediar antes de comenzar la tareas de igualar a la comunidad afro.

instancias de traducirse en práctica—. Cuando la interculturalidad es planteada en una sociedad que todavía sufre de los legados coloniales que fundan las mismas jerarquías culturales que hacen que sea urgente, todo el peso de la interculturalidad cae sobre las minorías étnicas que desde hace siglos han tenido que aprender y actuar de acorde a la cultura mestiza. Es decir, desde la perspectiva de esas minorías, la educación siempre ha sido intercultural; es sólo desde una posición de privilegio como sujeto blanco/mestizo que no ha sido así.

Estamos plenamente convencidos de la necesidad de pensar formatos de etnoeducación intercultural casa afuera porque sabemos que como sujetos mestizos/blancos tenemos una corresponsabilidad histórica. Pero como educadores dentro de una universidad pública, también nos damos cuenta de que habitamos casas distintas. Es decir, la "casa adentro" de estos movimientos sociales de minorías étnicas es una casa que ya ha sido "interculturalizada". Para nosotros, y especialmente desde la universidad como institución pública, nuestra casa no era la casa de Juan García Salazar ni la de Lucila Lema. Nos parece, entonces, que la respuesta de una universidad *pública* —en todas las esferas— es revertir lo que Lucila llama el peso de la interculturalidad, éste que cae de forma diferenciada sobre los sujetos subalternos. Estamos hablando de una educación *para todos* que supera el blanqueamiento que tradicionalmente ha ocurrido para dar paso a un proceso global de *indigenización*, de *negreamiento*, para diversificarnos; para pensarnos desde y con la diferencia, desde la heterogeneidad histórico-estructural que comprenda el proceso como global, no sólo como un gesto de afectación de las minorías.

PENSANDO DIALÓGICAMENTE: LA DINÁMICA DE RECIPROCIDAD

En uno de los debates que mantuvimos con nuestros estudiantes sobre nuestra presencia en el barrio Nigeria, Gustavo Arregui exclamó "Es que nosotros estamos más colonizados que ellos". Gustavo articuló estas palabras con mucha convicción para expresar su incredulidad frente a uno de nuestros postulados sobre la necesidad de

descolonizar la memoria del pueblo afroecuatoriano, comenzando por la de los vecinos del barrio Nigeria. En aquel momento, Gustavo comenzaba a darse cuenta de que la premisa que teníamos para pensar la vinculación con la comunidad era errada.

El problema central radica en la relación entre la universidad y las mayorías que históricamente no han tenido acceso ni permanencia en el sistema educativo superior en países como el Ecuador. En su Declaración del Decenio Internacional para los Afrodescendientes, Capítulo Ecuador, el presidente Rafael Correa citó que la tasa bruta de afroecuatorianos en la educación superior subió de 14% en 2006 a 21% en 2014. No hemos visto estadísticas de docentes de descendencia afroecuatoriana pero estamos seguros que sería otra evidencia de una exclusión estructural. Nuestra práctica institucional sistemáticamente reproduce esquemas de exclusión de las minorías étnicas y marca las fronteras entre sus saberes de forma jerárquica. Nos toca, entonces, abordar las diferencias de las cuales la universidad como institución se beneficia y el papel que desempeñamos frente a los que no son beneficiados. Sobre todo, estamos hablando de las responsabilidades que asumimos en este asunto y en los procesos de encuentro o desencuentro que podemos generar. Es un problema práctico y al mismo tiempo ontológico-ético. Las premisas desde las que partimos se inscriben en una larga tradición de izquierda, a la que nos debemos, por ejemplo, las prácticas de Paulo Freire y la necesidad de que el oprimido emprenda un proceso de liberación para él y para el opresor. En el caso de Freire, la actividad liberadora reposa en la víctima, quien, además de cargar con el peso de aquello que le oprime, tiene la obligación de liberar a la sociedad en su conjunto. Otra vez estamos frente el problema de Lucila con el peso que carga el subalternizado.

Nuestra propuesta nace de nuestra práctica y del locus de enunciación desde donde trabajamos. Nosotros, en mayor grado que Gustavo, somos sujetos privilegiados dentro de una institución tradicionalmente reproductora de las jerarquías sociales. Como señala Santiago Castro-Gómez, "tanto en su pensamiento como en sus estructuras, la universidad se inscribe en lo que quisiera llamar *la estructura triangular de la colonialidad: la*

colonialidad del ser, la colonialidad del saber y la colonialidad del saber" (Castro-Gómez, 2007: 79-80). Si queremos imaginar una universidad distinta, una que cumple con los retos de la educación superior del siglo XXI en Ecuador, retos pensados desde el *sumak kawsay*, una universidad que nos mueve hacia la transformación social, hay que comenzar transformando la estructura misma dentro de la cual nos encontramos. Hay que comenzar descolonizándonos a nosotros, cambiando nuestras propias tendencias, pero siempre en relación con el otro, en vinculación con la comunidad.

Entonces, desde nuestro lugar y para concordar con pensadores como Lema y García Salazar, la mejor forma de efectuar un cambio es entender la relación casa adentro/casa afuera al revés. Desde adentro, tenemos que darnos cuenta de las formas en que la universidad es cómplice de una estructura que constantemente violenta a comunidades como Nigeria y los saberes que portan. Es decir, tenemos que partir del reconocimiento que articula Gustavo cuando dice que somos más colonizados que ellos. Lo que en el caso de las minorías étnicas es un movimiento desde adentro hacia afuera, en el caso de la Universidad tiene que ser en sentido contrario. La universidad tiene que abrirse, tiene que tumbar sus paredes para permitir el ingreso pleno y significativo de los saberes otros. Tiene que cumplir con el primer punto de lo que pide la ONU con en su resolución Nº 68/237 de crear un Decenio Internacional para los Afrodescendientes: *el reconocimiento*. Por lo que hemos observado en los resultados de nuestro proyecto, actuar así enriquece a la universidad tanto en términos éticos como teóricos.

EL DESPERTAR

Siempre se cree que el docente es docente porque ya sabe lo que está haciendo; a veces nosotros no sabíamos la dimensión de nuestros propios postulados. Sólo ahora estamos entendiendo nuestra práctica y sus consecuencias. No íbamos del todo ciegos. Teníamos un primer punto de partida y obviamente una simpatía académica por los procesos descolonizadores, o una cierta sensibilidad hacia la historia política, cultural y social de América

Latina. Debemos añadir además que provenimos de lugares diversos, pero que nuestra biografía, el lugar de origen y el trayecto nos vinculan a tener expectativas diferentes de lo que se debe aprender y, por supuesto, sensibilidades distintas con relación al mundo social. Estas sensibilidades y reflexiones como la de Gustavo —una reflexión común entre sus compañeros— son las que nos llevaban a los dos a entender que cuando nos preguntan cuál ha sido el impacto más importante que hemos observado en la comunidad, se trata de una pregunta que no tenemos la potestad de contestar. Imaginar que cuando hablamos de transformación social estamos pensando que nosotros podemos ir al barrio Nigeria para transformarlo sería partir de un pensamiento eurocéntrico semejante a la lógica que Rudyard Kipling crítica en su poema "La carga del hombre blanco". En lugar de entender nuestro papel y nuestra obligación de vincularnos con la sociedad en términos de ser salvadores, nos parece que lo más acertado es entender que "nosotros somos más colonizados que ellos" y comenzar con un trabajo descolonizador "casa adentro" que después nos permita entender que la frontera entre este "nosotros" y "ellos" es porosa e incluso dialéctica.

Habiendo dicho eso y con respecto a nuestro proyecto, hay que reconocer que los procesos alternativos son difíciles porque asumen un lugar fuera del confort, desconocido, poco explorado. A veces estas prácticas nos someten a pensar de maneras poco habituales, nos obligan a ejercicios poco comunes, nos interpelan y nos cuestionan. Las experiencias que hemos tenido nosotros y que hemos observado en nuestros alumnos confirman que es en esas condiciones donde más se aprende. Como docentes, nos hemos transformado a nosotros mismos en el camino de esta práctica. Un día, en el ejercicio consciente y los diálogos vivenciales mantenidos con los estudiantes y la comunidad dejamos de hablar de aprendizaje a través de proyectos (PBL) como una práctica apolítica y comenzamos a hablar de la relación siempre inherente entre la política y la pedagogía. Otro día, dejamos de un lado los discursos teóricos como externos y los fuimos encarnando; asumimos el sentido político de

nuestra experiencia —a veces con mucho temor— y trabajamos abiertamente en estrategias para hacer posibles las utopías.[25]

En este camino fue importante el acompañamiento de organizaciones políticas como "Somos decenio" y la pastoral afro, porque han puesto sobre nuestro pensamiento las guías necesarias para entender la integralidad de su propuesta y la profundidad de sus aprendizajes históricos. Sabíamos, por ejemplo, que las propuestas interculturales estaban solamente conceptualizadas, pero que al momento de aterrizarlas no se hacen realidad. En este sentido la enseñanza compartida con Abel Godfroy nos hizo entender algo fundamental para la propuesta de este trabajo escrito: el ubuntu, filosofía propia de los afrodescendientes que marca un ideal social diferente al desarrollo, está basado en un entendimiento del bienestar que es posible sólo cuando es compartido.[26] En este sentido el malestar del otro, no puede significar el bienestar propio; aquellos que perciben la situación social de desigualdad como algo que no les concierne deben entender las limitaciones sociales que implica ese pensamiento.

---

25 Sobre este punto de las utopías queremos también señalar que soñamos las utopías en colectivo. En nuestras clases hacemos énfasis sobre la potencia del diálogo que emprendemos con la comunidad. Nos permite ir modificando nuestras utopías constantemente. Creemos que las utopías, como la democracia radical de Chantal Mouffe (2000), deben ser consensuadas incesantemente. Para poder hacer eso, hay que tener un diálogo. Hablar con el otro, aprender cómo es su utopía, ver los defectos de tu propia utopía son unos entre otros de los aportes de pensar utópicamente en colectivo y en vinculación con la comunidad.

26 Abel Godfroy es un misionero comboniano y el coordinador del Centro Cultural Afroecuatoriano en Guayaquil. Ha sido un guía para nosotros en todo este proceso. A través de una clase magistral y un contacto constante a lo largo del proceso, nos ha enseñado cómo la filosofía ubuntu está siendo trabajada desde la diáspora afro en el Ecuador. Él resume esta forma de pensar con el lema de "yo soy porque nosotros somos", así planteando éticamente una relación entre el uno y los demás. Uno de sus aportes centrales, nos dijo, es que complementa el *sumak kawsay* (buen vivir) para construir un pensamiento intercultural más incluyente. Consideramos que ésta es también la idea que expresa Ibsen Hernández cuando nos dice que la interculturalidad en su forma más sencilla es la preocupación por la ausencia del otro.

Guayaquil, por ejemplo, es una ciudad representada como violenta. Las tiendas, los bazares, todo tipo de negocio tienen rejas y cadenas. La estética de la securitización es evidente. Las calles son percibidas como peligrosas, igual que el sistema de transporte público y los taxis. Ese temor diario es el precio que pagamos por nuestro rechazo a entender la sociedad como un todo, aunque existen problemas que aparentemente no son nuestros. Una de las construcciones más fuertes con las que nuestros estudiantes lidian es contra la apatía de la ciudad. Los procesos políticos de décadas han paralizado todos los tipos de organización posible. En este sentido, la sociedad civil vive un proceso incipiente de luchas por los espacios privatizados. Este proceso se agrava en los barrios como Nigeria en donde los vecinos son apáticos frente a los muchos proyectos, como el nuestro, que no han funcionado.

En nuestro proyecto, las primeras semanas son desalentadoras y están generalmente dedicadas a calmar la ansiedad devenida tanto de los primeros contactos con la comunidad, como de los cuestionamientos a este tipo de prácticas que están deslegitimadas en la tradición de nuestras universidades, pues se entienden como trabajo social. Tal vez sea una condición que se agrava en los procesos de educación en Artes. Las críticas a las estéticas relacionales y la configuración de un "espíritu artístico" libre e independiente de su realidad —o superior a ella— propaga entre los estudiantes el prejuicio de una asignatura que plantea encontrarse con la comunidad para aprender cosas en conjunto.[27]

La tensión se incrementa cuando los estudiantes, generalmente acostumbrados a trabajar individualmente, deben considerarse inmersos en un proceso colectivo de trabajo creativo. La duda sobre

27 Podemos simpatizar con los alumnos cuando nos dicen que sienten muy fuerte la deslegitimación de prácticas como la nuestra. También somos cuestionado por algunas autoridades porque preguntan "¿qué tiene que ver Nigeria con el arte? ¿En qué circuito artístico circularía algo así?". En cambio, como docentes, nos incentiva la manera en que, poco a poco, los documentos que leemos cobran sentidos profundos, los debates en los cuales nos sentimos solamente testigos y no protagonistas, los intereses que se van despertando paulatinamente.

la responsabilidad de sus compañeros, y depender de otros les molesta en mayor o menor grado. Se acentúa más cuando, en sus relaciones con la comunidad, descubren que también dependen de los vecinos para formular sus procesos. Aparecen una serie de imprevistos y retrasos. Así que en el primer parcial del semestre el desaliento se apodera de la clase que se siente insegura principalmente frente a la imposibilidad de hacer su proyecto bajo las premisas del accionar independiente. Como existimos dentro de una estructura neoliberal, se preocupan por las calificaciones, ese número que supuestamente mide su conocimiento. De alguna manera sienten, y a veces es una sensación compartida, que las calificaciones que tienen no reflejan todo el trabajo que hacen, todo su empeño.

Sin embargo, cuando superamos este tramo en compañía todos, de uno en uno o a veces en conjunto, llegan a un proceso al que llamamos "el despertar". Es un proceso especial; en ocasiones, la lectura de los textos les hace conscientes de lo que pasa en el barrio y les ayudan a tender líneas interpretativas de ello. Otras veces, aquello que les pasa en el barrio les nutre para criticar los textos que leen para la clase. También descubren sus propias realidades, ubican su lugar, su historia personal. Comienzan a hablar en clase, dicen cosas que desde nuestra experiencia como educadores resultan significativas. Generalmente medimos estos resultados en el examen final, pero se van manifestando en diferentes tiempos a lo largo del proceso.

Lo más valioso está en el desarrollo de reflexiones personales que atraviesan nuestras propias problemáticas —de los profesores, de los estudiantes y de la comunidad— y encuentran soluciones viables para un ser humano que se piensa parte de un colectivo y que se va alineando con la filosofía ubuntu: mi problema es tu problema; mi solución es tu solución. Leamos cómo una alumna, Ariana Salas, expresó esta idea en una de sus fichas de lectura de clase:

> Tengo que decir que empecé con las lecturas con varias preocupaciones personales, una de ellas la de poder entender cómo puede el ser humano ser capaz de no sólo seguir desarrollándose como individuo, sino de ser autor de nuevas

> construcciones políticas, sociales y culturales después de haber sido posicionado en un estado crítico de deshumanización. Creo que la única manera de que pueda sobrevivir una esencia de lo "humano" dentro de un hombre que ha sido despojado de su "cultura material ancestral" y que llegue a tal punto en el tambalee hasta su propia espiritualidad; es colectivamente. El rescate y posterior construcción de una cultura después de tales acontecimientos sólo es posible porque se produjo en colectivo. Cuando la memoria individual se enfrenta al desenraizamiento, lo primordial para una construcción identitaria es la memoria colectiva.[28]

En estas palabras, hay varios descubrimientos que sirven como herramientas útiles para el futuro, tanto individual como colectivo, de nuestros estudiantes. Lo primero es que ellos pueden encontrar soluciones para promover un futuro colectivo mejor. Lo segundo es que individualmente se sientan partes —beneficiarios y responsables— de ese futuro. Estos aprendizajes, nos parecen que insertan en las funciones de la universidad pública dimensiones importantes más allá de la formación profesional. Primeramente, reconoce la dimensión emocional de los procesos de aprendizaje y, en segundo lugar, combaten los prejuicios que se transmiten sólidamente en nuestras propias instituciones.

En alguna tutoría con Claudia Delgadillo le hablábamos de nuestro propio temor frente al proceso. Plantearse la elaboración de una radio comunitaria es un proyecto social con bastantes implicaciones, tanto por la complejidad de la relación con la comunidad que involucra como por el miedo al fracaso de un profesor que está acostumbrado a dictar clases y volver a su casa. ¿Y si la radio fracasa? Las mismas dudas sentíamos todos. La vivencia con la comunidad enjaula, por un momento a los seres racionales que somos en los ambientes académicos y nos obliga a buscar respuestas emocionales a nuestros procesos. Abel Godfroy nos diría que nos mueve hacia una lógica que supera la occidental-moderna porque pone, en términos de la producción de conocimiento, lo emocional (el sentir) en el mismo plano que lo cognitivo-racional (el pensar). Este senti-pensar

28 Fichas de lectura, Ariana Salas, marzo-agosto de 2017.

permite una epistemología y ontología relacional basada en justicia. Para una de nuestras alumnas, Alexandra Brito, la empatía fue central en su proceso:

> Para mí, lo más pertinente que el programa logró [se refiere al programa de radio que construyeron juntos], fue la construcción de un espacio de diálogo desde la periferia barrial, es decir, alejados de los centros de poder, y cada vez en menos dependencia de dirigentes barriales o voces oficiales. El desafío importante que queda es el construir esta empatía, que a mí me llevó casi todo el semestre, de una manera más efectiva ya que, desde mi punto de vista, es desde esta empatía que empezamos, como grupo, a proponer ideas pertinentes. A pesar de que la empatía no está incluida en los objetivos de aprendizaje aprobados por el Consejo de Educación Superior, sentíamos que habíamos cumplido con una parte de nuestra misión como educadores cuando leímos estas frases. Lo que refleja la última frase de Alexandra es que la empatía es una dimensión no explorada suficientemente con los procesos de investigación y formación educativa.

El gesto de Alexandra no fue único. Otro alumno, Pedro Bomfim, hablaba abiertamente de la amistad y del cariño en una de sus respuestas del examen:

> Creo que lo más valioso fue aprender con estas personas a manera de amistad y conversación. Entre los estudiantes de la universidad y los habitantes de Nigeria no tuvieron una relación de investigación, sino que entablaron una amistad. Es por eso que me alegré mucho cuando Limber dijo que debíamos hacer las entrevistas bilateralmente, dos personas del barrio y dos estudiantes. Así comenzamos a conocernos mutuamente y de esa forma se forjó una relación de cariño [...] Tanto los estudiantes como las personas del barrio descubrieron que no estamos tan separados como da la impresión y que podemos entrar en el sector del otro fácilmente.[29]

29 Tanto los testimonios de Pedro como los de Alexandra fueron recogidos de su examen colectivo construido en agosto de 2017.

Proponemos que la respuesta de Pedro es crucial para entender la escisión que existe entre los procesos de aprendizaje y las dimensiones emocionales. Pedro establece una relación diametralmente opuesta: la investigación es propia de la academia, y no es un proceso que involucra las emociones, pero la amistad es una proceso de *conocimiento* distinto porque implica el cariño.[30]

El despertar que es también la ruptura de la distancia, proceso que toma su tiempo, arroja como resultado reflexiones parecidas a las de Pedro. Dominique Pazmiño y Samantha Herrera, ambas estudiantes de la Escuela de Cine decían en momentos distintos algo parecido: "Lo que tenemos de distinto es la ropa". Es decir, más allá de la situación diferenciada que nos fue impuesta, *no* somos diferentes. Es importante hacer uso de la herramienta de la cercanía como necesaria para el conocer y la aniquilación de los pensamientos que fragmentan los espacios urbanos y los pensamientos colectivos. En el examen final de asignatura constatábamos la importancia de los procesos empáticos y el paso de estados de prejuicio, apatía, interés, empatía. Siempre al empezar el ciclo, nuestros estudiantes llegan llenos de prejuicios sobre este tipo de prácticas; es comprensible tenerlos. En primer lugar se vincula al proceso con una práctica relacionada a un tipo de posturas artísticas ampliamente cuestionadas, y en segundo lugar siempre nos recorre el fantasma de un Estado paternalista, o de unas prácticas devenidas de las ONG que hacen "labor social" o caridad en países "tercermundistas" sin lograr nada, o perjudicando a los beneficiarios.[31] Observar dónde terminan nuestros alumnos tenemos claro que nuestro proyecto da insumos para pensar otro tipo de universidad pública, una ofrece una alternativa al paternalismo del Estado o al "servicio social".

---

30 Y en términos del pueblo afro con la preocupación por el otro, la filosofía ubuntu.

31 Nos referimos a las estéticas relacionales y dialógicas que tuvieron su momento y han sido objeto principalmente por la instrumentalización de las comunidades con las que trabajan. Casi siempre dejamos en claro que nuestro tema central no es el Arte, siempre lo pensamos como problemas educativos de jóvenes artistas, es decir, nuestro ámbito de trabajo es siempre la pedagogía.

Quisiéramos detenernos brevemente sobre este punto para decir que lo que da esa potencia a nuestro proyecto es su forma de poner en práctica una estrategia subalternista. En el texto fundacional de los estudios subalternos sudasiáticos, Gayatri Spivak (2003) se pregunta ¿Se puede hablar el subalterno? Para mantener la brevedad, Spivak responde a la pregunta con una negativa. Pero lo que explica su texto es que realmente no es que el subalterno es incapaz de hablar, sino que desde lo hegemónico, lo que articula el subalterno es inentendible. En términos prácticos, entonces, el subalterno no puede hablar. Sin embargo, el problema real es de parte de los que no son capaces de escuchar/entender.[32] Y esto nos ayuda a dimensionar nuestra práctica y la importancia de hacer una radio. No es que "les dimos voz" a los vecinos de Nigeria; esto ya tenían. Lo que hicimos fue una práctica auditiva.

En su texto "Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante", Ileana Rodríguez explica que una de las estrategias principales de los subalternistas es aprender a escuchar lo que Ranajit Guha llama la "pequeña voz de la historia": "Escuchar es constitutivo del discurso. Escuchar significa estar abierto a y existencialmente dispuesto hacia: uno se inclina un poco hacia un lado para escuchar" (Rodríguez, 2008: 108). Radio Nigeria nos permitió a nosotros y a nuestros alumnos *inclinarnos* para escuchar al otro. Este acto, nos dice Rodríguez, tiene un poder epistemológico significativo por lo que simultáneamente el subalterno como el "hegemónico" transgreden sus lugares asignados, así desafiando al orden establecido.[33]

---

32 Spivak nos dice: "El subalterno como femenino no puede ser escuchado o leído" (Spivak, 2003: 361). Y más adelante concluye: "El subalterno no puede hablar" (Spivak, 2003: 362).

33 En sus prácticas de docencia, Ileana Rodríguez siempre aclara que la subalternidad es un significado flotante porque es un término relacional. Es decir, no es una categoría fija sino depende de una serie de relaciones. En este sentido, queremos reconocer que no es siempre el caso que los del barrio son subalternos y nosotros con nuestros alumnos somos hegemónicos. El asunto es mucho más complejo.

Nosotros creemos firmemente que la universidad pública debe politizar su naturaleza pública, entendida ampliamente. En este sentido, el "servicio" que debe dar a su público —la sociedad en toda su extensión— tiene que comenzar mínimamente con el diálogo, con el discurso en términos de lo que dice Rodríguez. Después de terminar con la radio, que estamos entendiendo aquí como un *inclinarnos* para escuchar, nuestros alumnos expresaron que este abrirse y estar dispuesto hacia el otro resultó en la deconstrucción de discriminaciones y prejuicios que habían interiorizado. Leamos, por ejemplo, las palabras de Alexandra:

> En lo personal, me costó en gran parte del proyecto alejarme de mis prejuicios y generar un vínculo empático tanto con las personas que conformamos la clase, como con los habitantes del barrio Nigeria. El proyecto me enseñó que se puede iniciar un proceso de aprendizaje en la zona de estudiante y se puede complejizar o poner en cuestión al aterrizar los contenidos revisados en clase en realidades otras.

Los debates, las crisis, los (des)encuentros y las transformaciones que son parte de nuestro proyecto han hecho posible que entendamos la dimensión política de nuestra universidad como una universidad *pública* y en vinculación con la comunidad. En este sentido, hemos encontrado en Ignacio Ellacuría, uno de los jesuitas mártires de la Universidad Centroamericana (UCA) de El Salvador, un gran apoyo, especialmente con respecto a su noción de proyección social. Como rector de la UCA, Ellacuría buscaba imaginar una universidad distinta que sirva a su sociedad. Para realizar este proyecto utópico, Ellacuría planteó la proyección social —término que supera el servicio social o el trabajo de caridad— como el principio rector que debe de guiar el accionar de la universidad.[34] De

34 Ellacuría define la proyección social de la siguiente forma: "aquella función que pone a la universidad como totalidad, aunque a través de sus partes en relación directa con las fuerzas y los procesos sociales. En ese sentido, no se confunde ni con la extensión universitaria, que busca regalar migajas de cultura a grupos que no pueden acceder a la universidad, ni tampoco se confunde con

acuerdo al pensamiento ellacuriano, nuestra radio cumple con este principio porque coincide con su postura ética y teórica que pone a la universidad en contacto directo con la realidad histórica a través de la perspectiva de las mayorías oprimidas. Los testimonios de nuestros alumnos confirman que el contacto que tuvieron con los vecinos del barrio Nigeria permitió lo que Ellacuría llama el momento experiencial y el momento relacional. El primero es cuando "la realidad se hace presente en el hacer universitario" y el segundo es cuando el alumno "descubre las conexiones esenciales y las leyes fundamentale, que rigen el acontecer popular" (Ellacuría, 1999: 117). Prácticas como la que realizamos en Nigeria confirman la teoría de Ellacuría de que estos dos momentos nos mueven hacia una universidad que contribuye a revertir inequidades.

Ellacuría propuso la proyección social como el punto de partida para un quehacer universitario radical, uno que busca, por un lado, estudios contundentes sobre la realidad histórica que posibiliten y socialicen una conciencia crítica y, por otro lado, produce saberes que contribuyan a la transformación social y la liberación popular. Estamos conscientes de que nuestro proceso no es perfecto, pero tiene este doble gesto de entender la realidad nacional para poder transformarla con propuestas pensadas desde el lugar de exclusión. A diferencia de otras prácticas artísticas y pedagogías relacionales, no tenemos ninguna intención de hablar por sectores populares como Nigeria. Más bien, tal como plantea Ellacuría, buscamos un modelo pedagógico y artístico que cobra su sentido público en cuanto los sectores públicos inciden en los saberes producidos por la universidad y en la forma misma en que esté estructurada. En este sentido, buscamos no dar voz a los excluidos sino a prestar la voz de la universidad para las luchas populares, a unir nuestra voz con el habla del subalterno que no es escuchado. Siguiendo la línea de Ellacuría, hemos tomado un primer paso porque, por lo menos

---

el servicio social […] cuando nos referimos a la proyección social, nos referimos a otra cosa: a la incidencia inmediata de la universidad como un todo sobre el todo de la sociedad o sobre algunas fuerzas estrictamente sociales" (Ellacuría, 1999: 186).

dentro de nuestra práctica docente, hemos hecho "participar a las mayorías silenciadas en la discusión intrauniversitaria de los problemas nacionales" (Ellacuría, 1999: 199). Es cuando la proyección social, esa conciencia crítica que es elaborada desde la codeterminación de las clases populares, esté presente en la configuración misma de la universidad pública que es capaz de atender a la sociedad entera y devolverle esta conciencia crítica para así convertirse en fuerza social.

EL VIAJE A NIGERIA. NUEVOS —VIEJOS— SENTIDOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

> *Había llegado con la convicción de que era un hombre civilizado y se dio cuenta de lo que en realidad había sido hasta entonces: "Antes del Congo no era más que un Animal". El animal al que Conrad se refería era la humanidad europea que, poseída por una visión de progreso y por la tentación de ganar dinero, causó millones de muertes en el Congo. (Gray, 2013: 26)*

Queremos finalizar este texto haciendo referencia a unas frases que hemos oído de parte de unxs de nuestrxs colegas en alguna reunión mantenida oficialmente, y algunas otras parecidas que algunxs de nuestrxs estudiantes nos refirieron como una constante en las aulas. Estas frases son el marco en el que se desenvuelve una voluntad que pretende la separación de las prácticas artísticas que buscan cierta "poética" autónoma de aquello definido como "lo social". Su contenido es más o menos este: "Nosotros [desde nuestras prácticas educativas y/o artísticas] no vamos a resolver nada"; o "Ustedes [docentes, estudiantes y/o artistas] no van a cambiar el mundo; el mundo no se puede cambiar".

Queremos poner atención en el contenido de estas palabras. Dicen, en poco, que nuestro devenir como sujetos no tiene impacto en nuestra vivencia, dicen que debemos despreocuparnos del entorno en que vivimos, dicen que los individuos vivimos en

condiciones inmutables construidas por terceros —que nunca vamos a ser nosotros mismos—, y dicen que hay algo que no quieren que se cambie. Estas palabras dicen que el futuro va a ser una reproducción ciega del presente. Creemos que estos enunciados parten de una visión ideologizada de la realidad histórica, una que no siempre está consciente de sus propios intereses de clase, raza, género. Sin dejar de respetar la libertad de pensamiento, creemos que estos postulados son contradictorios, o por lo menos problemáticos, a las maneras que debemos pensar y ejercer los procesos enseñanza y aprendizaje en cualquier contexto; y que resultan nocivos en nuestros países, especialmente si se pronuncian como antesala de la voluntad de los docentes en instituciones de educación superior pública.

El pensamiento en donde se originan este tipo de postulados no es nuevo. De hecho, creemos que es una constante en las relaciones sociales actuales y es, en cierto sentido, una reacción agresiva de un espíritu altamente conservador contrario a cualquier manera de pensar un cambio alternativo y positivo de las prácticas e instituciones sociales. Franz Hinkellamert, en su libro *Crítica a la razón utópica*, pone en evidencia una larga tradición de lo que él llama "ingenuidad utópica, que cubre como un velo la percepción de la realidad social" (1984: 5). Esa ingenuidad utópica carece de pensamiento complejo y es lo que lleva tanto a la derecha como a la izquierda a determinaciones totalizantes sobre un estado ideal para la humanidad y las formas adecuadas de realizarlo (mercado libre y "mano invisible" para la derecha, "socialismo" para la izquierda). En nuestros días, nos cuenta el filósofo alemán, dicha ingenuidad utópica es la base del pensamiento (neo)liberal y el neoconservadurismo y sirve para atacar cualquier propuesta que mantenga la esperanza en un mundo mejor para todxs.

Dice el autor que esta enunciación es producto de "un pensamiento de elaboración anti-utópica que vuelve a ser una réplica más extrema del mito de la mano invisible, que siempre ha sido una expresión de esta ingenuidad utópica. Su lema es: destruir la utopía para que no exista ninguna otra" (Hinkellamert, 1984: 6). Lo que nos plantea esta línea neoconservadora y lo que se repite en las frases

que citamos es sintomático de la sociedad contemporánea. Parte del colectivo social ha aceptado que la (anti)utopía burguesa basada en el individualismo extremo y la propiedad privada es el mejor de los mundos posibles, o el único realizable. Han naturalizado su fe como un hecho no ideológico, o, en su defecto, ha aceptado que debemos conformarnos con lo que vemos y hacemos, perpetuando el estado de las cosas precisamente a través de la educación como herramienta de reproducción del orden. El riesgo que nos amenaza es que la repetición de esta razón en los procesos educativos sea el origen de un estado de las cosas que Hinkelammert relaciona con el infierno de Dante: en ambas instancias, lo que hay que dejar atrás es la esperanza.

En este texto y con nuestras prácticas pedagógicas, queremos problematizar este pensamiento ingenuo por su fondo conservador deslumbrante que paraliza y ataca cualquier propuesta que busque un cambio, lo cual entendemos como una tendencia característica de la contemporaneidad y resultado del despedazamiento de las utopías políticas en un contexto capitalista agresivo. Por otro lado, también queremos rechazar su origen como heredero de una academia elitista que se perpetúa a sí misma para no perder sus privilegios y que atesora el conocimiento como una verdad inmutable, modelo que queremos exponer por ser perverso. La dominancia de esta forma de pensar tiene dos efectos significativos en el proceso educativo; entendidos desde Juan García Salazar, el primero es casa adentro y el segundo es casa afuera. En primer lugar, este pensar niega a los estudiantes la capacidad de acción frente a sus problemáticas y a las problemáticas de su contexto. Por otro lado, se convierte en cómplice de un sistema que constantemente excluye y violenta a las minorías periféricas, condenándolas perpetuamente a la marginalidad que les han construido.

Rechazando este pensamiento y con el proyecto que hemos descrito arriba, nos queremos ubicar en una larga tradición de procesos de educación, de educación popular y de universidades latinoamericanas que incluyen entre sus objetivos el cambio radical de las estructuras que dominan nuestras sociedades. A través de una corta pero intensa experiencia de aula en vinculación con la

comunidad, hemos comprendido que nuestra necesidad de transformación social debe superar los discursos y alinearse de manera práctica con los postulados de instrumentos político-jurídicos como la constitución política o las leyes de educación superior. Nos parece que es una manera coherente de contribuir a la construcción de los horizontes sociales comunes expresados en ellas o de dar insumos para la superación de los obstáculos que las hacen impracticables.

El ejercicio que hemos explicado aquí ha sido nuestro experimento para probar formas de implementar una pedagogía que nos encamine hacia dicha transformación. Es por esto que hemos buscado desarrollar una pedagogía práxica, crítica y con un claro y frontal horizonte utópico que empuje al estudiante a encontrarse como sujeto insertado en y co-responsable de su propia realidad histórica. Nos parece importante terminar este texto señalando que el proceso político del Ecuador de las últimas décadas ha transformado significativamente la situación del país. Los movimientos sociales -penosamente desarticulados en el último lustro- habían concebido un gobierno garantista de derechos, objetivo que se vio plasmado en marcos normativos equitativos y afirmativos con el fin de reparar desigualdades históricas. Se hicieron muchos esfuerzos por fortalecer el Estado y ponerlo al servicio de los ciudadanos. En ese contexto las leyes, empezando por la constitución política de la nación fueron un reflejo de la voluntad de un proyecto estatal construido en igualdad, pensado para el bienestar de los colectivos que asumía plenamente los efectos negativos de las matrices coloniales y estaba dispuesto a fomentar los procesos de remediación.

De varias maneras, la creación de la Universidad de las Artes obedecía a este espíritu, y nos involucramos en el proceso por simpatizar con esas causas. En nuestra práctica como docentes de una institución pública de educación superior consideramos importantes algunos antecedentes fundamentales que delinean el marco normativo dentro del cual justificamos nuestra práctica experimental. El primero es el más importante para nuestra forma de pensar la pedagogía y por ende nos detendremos un poco más sobre él. El numeral *J* de los objetivos contenidos en el Reglamento de Régimen

Académico vigente en el Ecuador es: "Desarrollar la educación superior bajo la perspectiva del *bien público social*, aportando a la democratización del conocimiento para la garantía de derechos y la reducción de inequidades".[35] Ponemos énfasis especial sobre el hecho de que la universidad, su quehacer y el conocimiento que produce es un *bien público social*.

En este sentido, y para cumplir con sus metas, la educación superior debe entender su propia práctica histórica en nuestro contexto. Es decir, no debe olvidar, por ejemplo, que durante el siglo pasado y aún ahora expulsó de su regazo cualquier tipo de manifestación cultural no occidental. Como consecuencia, tanto en sus aulas, en sus escritorios, como en sus diseños curriculares están ausentes estudiantes y profesores de etnias y nacionalidades que conforman el riquísimo patrimonio cultural ecuatoriano. Además, están ausentes sus manifestaciones, historia, y saberes.[36] Si miramos atentamente esta correlación de fuerzas nos vamos a dar cuenta de que es una desafortunada práctica que tiene que ver tanto con las discriminaciones étnicas históricas como de su correlato en términos económicos; es decir, es una discriminación de raza y clase.[37]

"Reducir estas inequidades" es un proceso que necesita de dos cosas: tener la plena conciencia de que la universidad pública representa una inversión que hace la sociedad para su propio

35 Reglamento de Régimen Académico, numeral J, artículo 2. Énfasis nuestro.

36 Hay un amplio debate sobre los logros y los retos de la educación intercultural bilingüe, cuyo principal error, desde nuestra visión, es su dedicación exclusiva para los pueblos indígenas y no se concibe como parte de un sistema integral que corresponde también a las instituciones mestizas.

37 Eduardo Kingman Garcés trabajó ampliamente esta relación interseccional; especialmente en los sistemas urbanos quiteños desde el último período del siglo XIX, con un amplio énfasis en el siglo XX. Tal vez en su texto "Apuntes para una historia del gremio de albañiles de Quito" trate de manera específica la problemática de la discriminación en torno a los saberes "nobles" y aquellos plebeyos concentrados en la población indígena, como la albañilería. Sin embargo, hay que reconocer que tenemos una deuda con el estudio de los sistemas de educación superior, sus contenidos, orientaciones, metodológicas, su vida política, entre otros.

fortalecimiento y la resolución de sus problemas específicos y saber que para conseguir estos objetivos es urgente cambiar sus estructuras y formas de operar. Es decir, pensamos que una práctica sana es la que re-cobra la dimensión política de la educación superior en todos los elementos que la conforman, en todas sus prácticas. En este sentido, creemos que la educación, en todos sus niveles debe tener un sentido orgánico y sinérgico con su realidad. Si la educación se piensa como bien público, tiene que asumir sus responsabilidades y conocer a fondo aquello a lo que le ha dado la espalda. Creemos que la democratización del conocimiento es un mandato que obliga a las instituciones de educación superior a mudar el lugar desde donde se piensan y en el que actúan. Hay que apostar por ubicarse fuera del pensar burgués que a la larga se beneficia de un sistema de inequidades y buscar como alternativa un vínculo orgánico que nos permita *senti-pensar* desde el lugar de la exclusión.

El segundo antecedente, reflexiona sobre las funciones del sistema de Educación Superior, entre las cuales se incluyen "a) Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia".[38] Las tareas de vinculación con la comunidad —un mandato obligatorio relativamente nuevo en la educación superior ecuatoriana— están aún en estado germinal, pensándose y re-pensándose para ir adoptando una forma apropiada. El debate es largo y la práctica debe ser atenta. Según el Reglamento de Régimen Académico la vinculación con la sociedad es un elemento ineludible para las instituciones educativas y marca un accionar que, desde nuestro punto de vista, puede enriquecer la docencia y los resultados de investigación.[39] Las necesidades locales, regionales y nacionales, especialmente las ubicadas en el Plan Nacional del Buen Vivir —que supera el

38 Artículo 13, literal a; LOES.

39 La vinculación con la sociedad se define como "los programas de educación continua, investigación y desarrollo, y gestión académica, en tanto respondan a través de proyectos específicos, a las necesidades del desarrollo local, regional y nacional" (Título VI Capítulo II, Artículo 82).

pensamiento desarrollista en cuanto piensa el desenvolvimiento integral y no sólo humano—, son *determinantes* en cuanto a la pertinencia de las carreras y programas. En otras palabras, un programa de estudios debe idealmente cumplir con las necesidades locales, regionales o nacionales. No estamos hablando de un simple utilitarismo sino de algo que más bien coincide con la idea de proyección social del acápite anterior. Opinamos que el mismo criterio debe aplicarse a las materias que otorgamos dentro de las diferentes carreras. Creemos que es necesario pensar en la vinculación con la comunidad como una dimensión política del conocimiento que logra transformar a la universidad, contándole qué es lo que necesita, en medio de una práctica conjunta.

El tercer antecedente viene de la Constitución de la República del Ecuador y es útil al momento de re-pensar cómo es esta sociedad a la cual la universidad debe entregarse. El primer artículo de los principios de la Constitución del Ecuador se lee así: "El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico". Para nosotros, este gesto importante e histórico de la constitución nos obliga a pensar la sociedad desde la heterogeneidad histórico-estructural, como diría Aníbal Quijano, y así desde la complejidad intercultural que la constituye. A la par con esta heterogeneidad como punto de partida, el documento de mayor jerarquía jurídica otorga a las instituciones educativas una responsabilidad especial. Leamos el artículo 66: "La educación, inspirada en principios éticos, pluralistas, democráticos, humanistas y científicos [...] impulsará la interculturalidad, la solidaridad y la paz". En resumen, la educación pública tiene el reto de fundamentar y estructurar sus propuestas educativas en un reconocimiento profundo de *lo plural* de la sociedad a la cual pertenece como bien público y social y simultáneamente de fomentar unas prácticas formativas que inculcan en sus sujetos a ser educados una actitud ética particular —nos referimos a la interculturalidad y solidaridad— frente a esta pluralidad.

Debido a su característica de ser universidad emblemática del Estado, los principios de nuestra universidad dialogan con estos

primeros tres antecedentes y constituyen lo que estamos considerando el cuarto de los antecedentes normativos para nuestra propuesta pedagógica. Sobre todo, queremos señalar los principios nombrados en los documentos oficiales de nuestra institución de la interculturalidad, la descolonialidad, la equidad integral, compromiso social y el inter-aprendizaje en vínculo con la comunidad.[40] Como suele pasar con propuestas de este estilo, estos gestos fuertemente marcados sobre papel, quedan en lo discursivo sin lograr convertirse en elementos determinantes en el momento de definir estructuras y prácticas institucionales.

Como somos intelectuales-docentes jóvenes, inconformes y autocríticos, comenzamos a revisar nuestra propia práctica pedagógica y nos dimos cuenta que, a pesar de poder incluir en nuestras clases toda teoría que justifica y explica las bases de los antecedentes antes mencionados, estábamos lejos de superar que este pensar liberacionista quede en el discurso. En el momento de pensar profundamente sobre estos cuatro antecedentes y las clases que impartimos, nos quedó claro que un *cambio estructural* era necesario para enfrentar estos retos de la educación pública del siglo XXI en el Ecuador. Convencidos de que las estructuras que estructuran nuestra realidad —valga

40 En la página de nuestra institución, se definen estos principios así:
Interculturalidad: Promueve un modelo de convivencia cultural, de aprendizaje y de desarrollo de los saberes basado en el respeto, la aceptación y la interacción enriquecedora con lo distinto.
Equidad integral: Garantiza igualdad de oportunidades para pueblos y nacionalidades, mujeres y hombres, personas con discapacidades y capacidades especiales, pobladores rurales y urbanos.
Descolonialidad: Implica la toma de conciencia de los procesos de colonialidad del ser, del poder, del saber y del ver y propone respuestas y soluciones alternativas y propias frente a las corrientes dominantes de las matrices hegemónicas, valorando y visibilizando a la diversidad de conocimientos y saberes tradicionales y contemporáneos, así como su capacidad holística e integradora.
Compromiso social: Responsabilidad asumida de aportar al desarrollo social del país.
Inter-aprendizaje en vínculo con la comunidad: Considera el vínculo curricular orgánico con las experiencias de inter-aprendizaje en la comunidad un eje fundamental para promover la conciencia social de las y los estudiantes, así como la exploración de emprendimientos artísticos significativos para todos.

la redundancia— son dialécticas y dinámicas y que nosotros, como sujetos-agentes y especialmente como agentes-docentes dentro de la Institución de la educación, decidimos emprender una práctica experimental dirigida hacia una pedagogía crítica y alternativa con el fin de dar insumos sobre cómo pensar y realizar este cambio estructural y con miras siempre hacia una transformación social radical. Lo que hemos querido plantear en este ensayo es que la pedagogía práxica que vamos desarrollando aporta hacia un modelo universitario que asume plenamente la dimensión política de la educación pública superior.

Cerramos este ensayo con una última aclaración con respecto a la propuesta que hemos descrito en estas páginas. Quisiéramos pensar nuestra metodología como una pedagogía contra-hegemónica.[41] Reiteramos que está pensada en pos de contribuir a la transformación radical social. A nuestro parecer, nuestra práctica pedagógica permite a la universidad participar en lo que Chantal Mouffe y Ernesto Laclau llaman articulación, esa parte fundamental del ejercicio de la hegemonía, especialmente si queremos posibilitar una democracia radical. En otras palabras, una pedagogía así abre la posibilidad de que la universidad sea orgánica. Cuando la universidad se convierte en punto articulador de diferentes sectores del cuerpo político, puede influir en la construcción del sujeto/bloque histórico y nos mueve hacia lo que Enrique Dussel llama la transformación radical y crítica de lo político.[42] Esto se logra porque se inclina para escuchar al otro excluido y después de haberlo escuchado modifica su propia estructura. Pensamos que este modelo puede ser traducido en una

41 En su libro, *Entramando: Pedagogías críticas latinoamericanas*, Fabian Cabaluz Ducasse plantea que una pedagogía crítica cumple con tres elementos: 1) son levantadas desde abajo y desde adentro; 2) parten de un proceso de concienciación; y 3) son omnilaterales en cuanto buscan el desarrollo de todas las facultades humanas (Cabaluz, 2015: 41-42).

42 "Debemos alcanzar *consenso crítico*, en primer lugar, *por la participación real y en condiciones simétricas de los oprimidos y excluidos*, de las víctimas del sistema político, porque son los más afectados por las decisiones que se acordaron en el pasado institucionalmente" (Dussel, 2006: 75).

práctica institucional y que permitiría que la Universidad de las Artes incida en la construcción real de una conciencia crítica que es capaz de transformar la matriz productiva cultural y artística para así hacer un mundo más justo.

A pesar de todo esto, nuestra propuesta es joven y hay mucho que mejorar. Por ende, y pidiendo prestado el término de Roberto Fernández Retamar, pensamos que nuestro proyecto es mejor entendido como una pedagogía *de transición*, una pedagogía de tránsito.[43]

BIBLIOGRAFÍA

"Acerca de la UArtes" en <http://www.uartes.edu.ec/acercade.html> acceso 8 de julio de 2017.

Cabaluz, F. D. 2015 *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario* (Santiago de Chile: Quimantú).

Castro-Gómez, S. 2007 "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero" en Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Siglo del Hombre).

Chaves, M. E. 1998 "La mujer esclava y sus estrategias de libertad en el mundo hispano colonial de fines del siglo XVIII" en *Anales* (Goteborg) N° 1, II ejemplar dedicado a género, poder, etnicidad.

43 En el libro *El intelectual y la sociedad*, un grupo de pensadores vinculados con la revolución cubana pregunta cuál ha sido y es su papel como intelectuales en la revolución. Por su parte, Carlos María Gutiérrez recurre al concepto utilizado por Roberto Fernández Retamar en uno de sus poemas como una metáfora para explicar que el intelectual en esta etapa de la revolución siempre será de transición: "Sostengo que con nuestra formación no podremos aspirar nunca, porque el proceso dialéctico de la sociedad nos lo niega, a ser intelectuales socialistas en el sentido pleno del término; somos y seremos intelectuales de transición, que preparamos el parto de la nueva sociedad que hemos soñado" (Dalton *et al.*, 1969: 110).

Dalton, R.; Depestre, R.; Desnoes, E. Fernández Retamar, R.; Fornet, A.; Gutiérrez, C. M. 1969 *El intelectual y la sociedad* (México: Siglo XXI).

Dussel, E. 2006 *20 tesis de política* (México: Siglo XXI; CREAL).

Ellacuría, I. 1975 "Hacia una fundación filosófica del método teológico latinoamericano" en *Estudios Centroamericanos* (España) N° 322-323.

Ellacuría, I. 2007 *Filosofía de la realidad histórica* (San Salvador: UCA).

Ellacuría, I.; Ayala, E. (eds.) 1999 *Escritos universitarios* (San Salvador: UCA).

Escobar, A. 2016 "Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América" en Gudynas, E. (ed.) *Rescatar la esperanza: más allá del neoliberalismo y progresismo* (Barcelona: Entrepueblos).

Gray, J. 2013 *El silencio de los animales. Sobre el progreso y otros mitos modernos* (México: Sexto piso).

Hinkelammert, F. 1984 *Crítica a la razón utópica* (San José de Costa Rica: DEI).

Kingman, M. 2006 "Apuntes para una historia del gremio de albañiles de Quito. Ciudad y Cultura Popular" en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia* (Quito) N° 24(1), II semestre.

Kingman, M. 2012 *Arte contemporáneo y cultura popular: el caso de Quito*. (Quito: FLACSO).

Laclau, E.; Mouffe, C. 1985 *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics* (New York: Verso).

Lema, L. 2017 "Educación e interculturalidad", Ponencia presentada en II Jornadas de Oralidad y Docencia, 23 a 25 de agosto.

Martín-Baró, I. 2012 *Acción e ideología. Psicología social desde centroamérica* (San Salvador: UCA).

Mouffe, C. 2000 *The Democratic Paradox* (New York: Verso).

Quijano, A. 2007a "Colonialidad del poder y clasificación social" en Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (eds.) *El giro decolonial:*

reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (Bogotá: Siglo de Hombre).

Rodríguez, I. 1998 "Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante" en Castro-Gómez, S.; Mendieta, E. (coords.) *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (México: University of San Francisco; Miguel Ángel Porrúa).

Rodríguez, I. 2008 "Ciudadanías abyectas: intervención de la memoria cultural y testimonial en la *res publica*" en Rodríguez, I.; Szurmuk, M. (eds.) *Memoria, cultura y ciudadanía* (Santiago: Cuarto Propio).

Schweitzer de Palacios, D. 2008 "Shamanes, Bellezas y Copas Mundial, de la selva al campo de fútbol" en *Anthropos* (Anthropos Institute) pp. 127-138.

Spivak, G. C. 1988 "Subaltern Studies: Deconstructing Historiography" en *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics* (New York: Routledge).

Spivak, G. C. 2003 "¿Puede hablar el subalterno?" en *Revista Colombiana de Antropología* (Bogotá) Vol. 39, enero-diciembre.

Tedesco, J. C. 2003 "Los pilares de la educación del futuro", Ponencia presentada en el ciclo Debates de Educación organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, 20 de octubre. En <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Walsh, C. 2009 *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala).

Walsh, C. 2011 "Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial" en Mayorga Balcazar, L. (ed.) *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina* (Lima, Perú: Centro de Desarrollo Étnico).

Walsh, C.; García Salazar, J. 2015 "Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana" en *Cuadernos de Literatura* (Bogotá) N° XIX(38), julio-diciembre.

Žižek, S. 2008 *Violence* (New York: Picador).

DOCUMENTOS OFICIALES

Constitución política del Ecuador, 2008.

Reglamento del régimen académico, 2012.

MÁS ALLÁ DE COLONIALIDAD. LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR Y LA UNIVERSIDAD AMAWTAY WASI

Javier Maximiliano Salatino

INTRODUCCIÓN

El movimiento indígena ecuatoriano ligado a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) fue uno de los agentes políticos más importante de la escena ecuatoriana durante la década de 1990. Como parte de su estrategia política, desarrolló un proyecto de universidad intercultural enmarcado en las reivindicaciones de los conocimientos interculturales e indígenas. El proyecto Amawtay Wasi fue así un eje importante de la disputa por el reconocimiento y la construcción de capital político entre los gobiernos y la CONAIE en relación a quién ostentaba la legitimidad sobre la organización de la educación intercultural en territorio ecuatoriano. La complejidad de la institucionalización de la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas —Amawtay Wasi— (UINPI-AW) y las tensiones circundantes al proceso de evaluación y acreditación universitaria son el eje de observación del presente trabajo.

A partir de una aproximación desde la dependencia académica se procurará reflexionar sobre los desafíos de pensar los

conocimientos indígenas en clave intercultural.[1] En este sentido, el trabajo se centrará en la creación y consolidación de un caso particular de universidad intercultural. Siendo la UNPI-AW un caso paradigmático por su constitución y bases político-epistemológicas, se adentrará en el complejo dilema histórico que ha atravesado los polos del indigenismo/indianismo, en relación a los procesos de construcción política y social del movimiento indígena ecuatoriano. Particularmente porque dicho movimiento y su principal organización, la CONAIE, fueron los hacedores y principales impulsores de la UNPI-AW.

Al ser Ecuador un estado de gran diversidad étnica, las discusiones acerca de la educación intercultural y bilingüe han signado los debates gubernamentales en materia de educación a lo largo de su historia. La introducción de una propuesta de educación superior indígena en este entramado a mediados de 1990 complejiza el estado de articulación de referencias hacia lo intercultural. En especial, por la trayectoria de las discusiones y la recurrente significación de lo intercultural indígena como integración clasista y nacional en determinados espacios de afectación estatal. Por ello, muchas de las referencias en estas discusiones se circunscriben a la figura de los principales dirigentes de aquellas organizaciones que lograron una articulación de intereses lo suficientemente fuerte y estable para ser considerada como un agente de la sociedad civil. El quiebre fundamental en esta trayectoria fue presentada por la movilización del Inti Raymi de 1990. La participación de la CONAIE ya no como agente de la sociedad civil sino como un agente político de movilización y con acumulación de capital político, viabilizó la discusión de

1 La problemática de la interculturalidad cruza tangencialmente todo el trabajo. Una aproximación a su conceptualización y discusiones contemporáneas son fundamentales a la hora de comprender los saberes y prácticas de conocimiento indígenas que el proyecto Amawtay Wasi pretendía institucionalizar. El tratamiento de la interculturalidad como discusión teórica no es objeto de este trabajo, sino que se busca plantear algunas líneas interpretativas que son consideradas esclarecedoras para interpretar un proyecto intercultural concreto.

la interculturalidad de la educación como un reclamo de bases políticas con un ordenamiento programático.

La movilización organizada por la CONAIE durante la década de 1990 logró condensar muchos años de discusiones sobre el estatus epistemológico de los conocimientos no tradicionales indígenas en Ecuador promoviendo una discusión acerca de la interculturalidad más allá de la educación primaria. El proyecto Amawtay Wasi de creación de una Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador dentro de un sistema nacional de educación superior occidental donde la "ciencia" es el pasaporte de acceso significó una muestra de los límites del mismo estado ecuatoriano y la heterogeneidad hacia el interior mismo del movimiento. El proyecto Amawtay Wasi se convirtió así en la resignificación de una propuesta programática política en una esfera monopolizada por el estado como es la educación.

La complejización de la articulación de demandas de la CONAIE en el marco del debate de refundación del estado ecuatoriano evidenció tensiones que han sido ampliamente discutidas en espacios académicos pero que, sin embargo, se sustancian en instancias de incidencia política. La larga tradición del movimiento indígena ecuatoriano, las discusiones en espacios académicos (latinoamericanos y anglosajones) y las políticas públicas del Estado ecuatoriano conforman, de alguna manera, el punto de partida desde el cual se efectiviza esta aproximación a estudiar las relaciones de colonialismo en la institucionalización de la Universidad Amawtay Wasi.

SOBRE LA COLONIALIDAD Y SUS LIMITACIONES

Las discusiones acerca de los campos académicos latinoamericanos son amplios e incluyen aportes desde las historias de las ideas hasta la sociología. En este sentido, podemos advertir un horizonte de sentido común bajo las críticas a la construcción eurocéntrica y parroquial de las ciencias. Estos debates han sido frecuentes en la región desde mediados de siglo XIX y continúan generando importantes aportes. Parte de las contribuciones académicas en este sentido se vinculan con el objetivo de comprender desde diferentes perspectivas a los conocimientos y saberes de grupos subalternos.

Es importante destacar que la radicalidad de las críticas a la construcción de ideas desde América Latina tuvo particular ligazón con los desarrollos a nivel del sistema-mundo. El descubrimiento de América Latina produjo en las sociedades indígenas americanas un quiebre que algunos autores han considerado como el inicio de la *herida colonial* (Walsh 2002; 2006; 2009; Mignolo, 2000; 2005). La aparición de América Latina en la economía-mundo capitalista dio comienzo a un proceso de constitución y re-constitución de dicho sistema histórico. Quijano y Wallerstein (1992) afirman que, sin América, no hubiese existido la expansión geocultural mundial del sistema. Frente a estas afirmaciones, se suele considerar a la *colonialidad* como el *lado oscuro de la modernidad* (Dussel, 1994; Mignolo, 2005; Grosfoguel, 2007). En función de lo anterior, se puede afirmar que, desde los centros del sistema académico mundial, se suele desconocer las consecuencias socio-históricas de la dominación y del colonialismo a los que los pueblos originarios de América Latina fueron sometidos. Franz Fanon (2009 [1961]) en los condenados de la tierra expresa que:

> No se ha demostrado suficientemente quizá que el colonialismo no se contenta con imponer su ley al presente y al futuro del país dominado. El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro del colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado del oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. (Fanon, 2009 [1961]: 192)

Amplias producciones de intelectuales y militantes de los movimientos indígenas han sentado las bases críticas a la modernidad y a los valores cristiano-occidentales a partir de la emergencia de diferentes organizaciones que condesaron años de luchas. La década de 1960 y 1970 serán testigos, especialmente en la región andina, de la consolidación de prácticas materiales y simbólicas propiamente indianistas de reivindicación (Salatino, 2012; 2013; 2014). A partir de la insurgencia indígena en la región andina en la década de 1990 y el alzamiento del *Ejército Zapatista de Liberación*

Nacional en Chiapas en 1994, ríos de tinta han abordado las formas de organización de los indígenas y sus luchas reivindicativas desde América Latina. Estas discusiones han abogado por una revalidación de los conocimientos indígenas y aquellos propiamente producidos en Latinoamérica poniendo especial énfasis en la crítica de la referencialidad eurocéntrica y parroquial de las ciencias sociales (Salatino, 2012; 2013; 2014).

Al tiempo que las luchas indígenas tuvieron un giro organizativo hacia la década de 1980, surgieron algunos intelectuales que buscaron dar cuenta de la situacionalidad de América Latina a partir de su posicionamiento histórico en relación a las consecuencias del colonialismo y la colonialidad. Uno de los pensadores clásicos, es el peruano Aníbal Quijano, quien a partir de sus aportes a las teorías de la dependencia se ocupó de trastocar los relatos más lineales acerca del colonialismo. En su trabajo de 1989, "*Modernidad y colonialidad/racionalidad*" sentó las bases a partir de la cual, la noción de raza se convertiría en el eje de las discusiones acerca de las relaciones de dominación en nuestro continente. La *racialización de la dominación*, según Quijano, constituyó un conjunto de prácticas vitales para la consolidación de la conquista y, por tanto, un elemento fundamental de su éxito.

Ya a principios de siglo XXI, tras una década de 1990 paradigmática por la depredación neoliberal y, por otro lado, con la sustanciación de múltiples proyectos de indígenas, dio a luz una publicación fundamental, tanto por su contenido conceptual como también por la inauguración de un ciclo de controversias y debates muy fructíferos y que perduran hasta la actualidad. Nos referimos a "*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*", texto coordinado por el venezolano Edgardo Lander (2000) y que tuvo las contribuciones de figuras tales como Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Walter Mignolo y hasta el mismo Aníbal Quijano. A partir de aquí, eurocentrismo y colonialidad del saber serán ligados a las bases del patrón de dominación del sistema-mundo, siendo la idea de Quijano de colonialidad del poder un eje fundamental.

Sin embargo, y como bien destaca Catherine Walsh (2002; 2006; 2009), la arremetida crítica desde la academia latinoamericana se ha

situado desde el indigenismo para explicar los desarrollos de la colonialidad del poder y del saber en América Latina. La autora ecuatoriana destaca que los estudios de la negritud y de los movimientos afroandinos todavía siguen relegados en el estudio y el análisis de sus mecanismos y prácticas de resistencia. Franz Fanon demostró en las primeras páginas de *"Pieles negras, máscaras blancas"* que la subjetividad y la lengua colonial implicaron un efecto totalizador por sobre la historia de los esclavos africanos y el problema de los negros y su idioma (Fanon, 1951). En esta misma línea de pensamiento, los estudios afroandinos han consolidado una discusión acerca de las posibilidades de reactivación de sus propios saberes y de su propia memoria. En este sentido se reivindican nociones como las de *ancestro* y lo propio como estructuras de pensamiento contrapuestas a las ideas de historia eurocéntrica lineal y de sus consecuencias en la conformación de la herida colonial (Walsh & García, 2002). Este tipo de discursos se vinculan con una serie de estudios acerca de la revolución haitiana como la primera revolución de ruptura con las metrópolis imperiales del continente y que a pesar de ello ha sido relegada a segundos planos en los estudios acerca de la colonialidad (Salatino, 2012; 2013; 2014).

Todas estas contribuciones se vinculan en tanto crítica, pero poseen diferentes lugares de enunciación. La amplia circulación de los estudios culturales, el pensamiento crítico anti-neoliberal, el socialismo del siglo XXI, las producciones de intelectuales indígenas y afroamericanos, entre otros, suelen dar cuenta de las mismas problemáticas.

En el proceso de construcción de las principales categorías explicativas de este trabajo y en el proceso de indagación de la literatura disponible sobre colonialidad del saber, del poder, poscolonialismo latinoamericano, etc., emergió en determinado momento textos clásicos sobre el colonialismo como los de Césaire, Senghor y especialmente Fanon que teorizaron tempranamente los problemas del colonialismo en relación a la cultura, los saberes/prácticas y la historia de los pueblos colonizados. Ideas que posteriormente en la década de 1990 fueron retomadas y analizadas a partir de la difusión y crítica de los estudios culturales latinoamericanos

enclazando estas problemáticas en términos de colonialidad y no colonialismo (Salatino, 2014).

Reafirmando las principales líneas argumentales, se considera que los aportes teóricos que de muchas maneras logran significar los actuales procesos de colonialismo provienen de reflexiones situadas desde la experiencia de los procesos de *racialización* y que indican con fuerza la participación de los grupos subalternos como sujetos de dominación y no tanto como objetos de conocimiento. En este sentido, las conceptualizaciones de los primeros escritos sobre colonialismo —Fanon y Césaire— permiten echar luz sobre procesos asociados a la dimensión política de la dominación de los pueblos y nacionalidades indígenas y, a la presencia incuestionable de la violencia en las relaciones "*interculturales*" del siglo XXI.

Siguiendo con el objetivo de actualizar en el siglo XXI las discusiones acerca del colonialismo y su inserción en los espacios académicos, se hará referencia a los primigenios aportes de Aimé Césaire y Franz Fanon en búsqueda de líneas interpretativas. Se tiene en cuenta que las discusiones de ambos autores a mediados de la década de 1950 corresponden al proceso de descolonización de África y su referencialidad histórica precisamente se vinculaba con estas problemáticas. Sin embargo, se considera de importancia algunas ideas planteadas para ser analizadas y reinterpretadas a partir de una categoría latinoamericana, el *colonialismo interno*. Césaire afirma que "la colonización trabaja para descivilizar al colonizador, para embrutecerlo en el sentido literal de la palabra, para degradarlo, para despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral" (2006 [1950]: 15).

Para Césaire, el colonialismo representa la cosificación del colonizado. Cosificación sustanciada en la pérdida de formas de existencia, de saber y ser en el mundo, de la dignidad y el futuro de los pueblos subyugados. La dominación no es solo entendida en términos de pérdida de autonomía política sino un doble proceso en donde el mismo colonizador se deshumaniza convirtiendo a su civilización en salvaje. Franz Fanon ahonda el argumento incluyendo dentro de la dominación con sus dos caras del colonialismo a la

destrucción del acervo cultural de los pueblos dominados. En este sentido las tradiciones, costumbres e historia de los pueblos es reconfigurada y desvalorizada, pues

> el colonialismo no se contenta con imponer su ley al presente y al futuro del país dominado. El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro del colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión lógica, se orienta hacia el pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. (Fanon, 1963: 192)

La afectación concreta de mecanismos racistas y colonialistas por sobre las poblaciones originarias en América Latina nos ha llevado a considerar al concepto de *colonialismo* por sobre el de *colonialidad* para referirnos a las problemáticas históricas de lucha y reivindicación de los prácticas y saberes de dichos pueblos. Es ampliamente aceptado que la noción de *colonialismo* refiere a la efectiva ocupación militar-territorial por parte de potencias imperialistas por sobre territorios *otros*, en este sentido, se sostiene que el colonialismo finalizó concretamente en el período independentista para el caso latinoamericano. Intentaremos en este capítulo reconceptualizar las problemáticas de dominación y explotación académica-científica a partir de un resignificación del colonialismo en el siglo XXI.

Luego del período post-independentista y durante la construcción de las repúblicas latinoamericanas puede constatar que la dependencia intelectual ha sido un tema recurrente en América Latina, al menos desde la mitad del siglo XIX (Beigel, 2009). La preocupación por la problemática de la dependencia intelectual fue iniciada a partir de los movimientos de emancipación mental seguidos de las ideas de la segunda independencia y los escritos de José Martí. Ya en las primeras décadas del siglo XX, el ensayismo social y las diferentes corrientes de las vanguardias estético-políticas ocuparon un importante lugar en las reflexiones acerca de la dependencia y la dominación, en especial a partir de los escritos de José Carlos Mariátegui y Caio Prado Junior. Beigel (2009) destaca

que el panorama de la dependencia intelectual cambia a partir de 1950. En Latinoamérica emerge un vigoroso circuito regional de circulación de las ideas junto con la consolidación del sistema universitario lo que propició la irrupción de corrientes académicas críticas de las mismas cátedras de sociología como así también de los teóricos de la dependencia, del análisis sobre la marginalidad y los estudios coloniales. La institucionalización de las ciencias sociales en la región junto con los procesos de modernización del sistema de educación superior y la emergencia de las agencias nacionales de investigación dio un marco de transformación a los estudios de la dependencia. Por tanto, a las preocupaciones de la dependencia intelectual a mediados de siglo XX le continuaron los estudios acerca de la naciente dependencia académica. Es relevante destacar que estos estudios se diferencian, según Beigel:

> de los debates en torno a la noción de dependencia intelectual –que suponían un colonialismo mental capaz de reproducir conocimientos bajo influencia foránea- porque se sostienen sobre la premisa de que no existe una relación vertical, del tipo *import/export* en la producción y circulación de los productos científicos latinoamericanos, puesto que no son un simple reflejo de lo que se produce en los centros. (Beigel, 2011: 22)

El peruano Aníbal Quijano ha dado una de las más lúcidas críticas a la constitución eurocéntrica del saber en América Latina. Quijano destaca la inescindible relación entre la conformación colonial/eurocéntrica del mundo y la idea de raza. La raza es entendida como una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo (Quijano, 2000). En realidad, los aportes de Quijano se remontan a sus primeros años de participación en los acalorados debates iniciados por la teoría de la dependencia en los setenta. En un artículo de 1989 (reimpreso en 1992) "*Colonialidad y modernidad-racionalidad*", Quijano explícitamente vincula colonialidad del poder en las esferas políticas y económica con la colonialidad

y concluye su argumento central aduciendo un recorrido hacia la descolonización del conocimiento.

La idea de raza y los proceso de racialización operan más allá de un simple mecanismo de dominación ya que ejercieron disposiciones de clasificación social lo suficientemente fuertes para estructurar la sociedad colonial (Quijano, 2000a; 2000b). En dicho proceso, la racialización formó parte de la constitución eurocentrada del patrón mundial de poder, naturalizando las relaciones de dominación. Fue así como el mundo se dividió a partir de la instauración de una geopolítica del conocimiento demarcando espacios muy específicos.

En esta instancia, se analizará la idea de *colonialismo interno* resignificada por la intelectual boliviana Silvia Rivera Cusicanqui que junto con las apreciaciones sobre los dilemas de la *racialización* planteada por Aníbal Quijano permitirán aproximarnos a conceptualizar la idea de *colonialismo académico-científico* a la luz del proyecto Amawtay Wasi.

La idea de colonialismo interno refiere a un conjunto de estructuras y relaciones sociales que insertas en territorios de una tradición colonializada ha visto reforzado sus mecanismos de dominación. La *cuestión colonial* en las repúblicas latinoamericanas fue analizada a partir de esta categoría, principalmente, por el autor mexicano Pablo González Casanova en 1965 y 1969. La idea de *colonialismo interno* explica las articulaciones globales y locales de la estructura de dominación colonial; en el sentido de la dimensión espacial de la dominación no es homogénea ni aplicable de igual manera en diferentes contextos.

Para el caso concreto de América Latina, a partir de la estructuración de la dominación colonial se diferenció un sector dominado (los pueblos indígenas y afrodescendientes) y un sector dominante conformado por los españoles y las clases criollas acomodadas. Como puede observarse, esta estructuración se perpetuó en el confinamiento de los pueblos dominados y en su explotación material y simbólica. La emergencia de sociedades duales o plurales en la región fue reflejo de las relaciones de dominación existentes sobre grupos sociales que preexistían al armado político-institucional de los estados latinoamericanos.

Como consecuencia de la dominación colonial se articuló un sistema de explotación que relegó a los pueblos indígenas a una suerte de subdesarrollo nacional, en donde, las clases blancas, criollas y mestizas garantizaban su posicionamiento político y económico a sus costas. Esta reproducción de una estructura de dominación capitalista en el seno de las colonias puede pensarse como un reflejo de los patrones del colonialismo imperial (González Casanova, 1965; 1969). Por su parte Stavenhagen (1969) ancló estas discusiones a la *cuestión étnica*. Fue por la condición de indígenas de los pueblos colonizados que se pudo desarrollar esta doble estructuración de dominación; de las potencias imperiales sobre las colonias, y de los criollos/blancos/mestizos sobre los pueblos originarios.

El colonialismo interno fue una idea profusamente utilizada sobre todo en la década de 1970 para caracterizar la constitución societal de los Estados-Nacionales con fuerte presencia indígena, específicamente fue utilizado para describir las formaciones sociales de México, Bolivia, Ecuador y en menor medida de Perú y Guatemala. En el resto de los países latinoamericanos la noción no tuvo mayor transcendencia. En la actualidad colonialismo interno es utilizado aún por algunos pocos colectivos intelectuales (Salatino, 2012; 2013; 2014).

Por su parte, Silvia Rivera Cusicanqui propone una ampliación y adecuación de las discusiones sobre el colonialismo interno en el siglo XXI. La complejización propuesta se basa en expandir la idea de reductos o fronteras de la dominación colonial hacia las múltiples y concomitantes facetas del colonialismo. Es importante destacar que la época en la que se realizan las investigaciones y publicaciones de Silvia Rivera Cusicanqui (desde mediados de la década de 1970 y principios de 1980) es la época en la que el foco de atención en las ciencias sociales, en América Latina, está orientado primero a la teoría de la dependencia y, desde finales de los años 1970 durante toda la década de 1980, el interés se desplazó hacia los análisis de la transición hacia la democracia y los procesos de democratización en la región. Tal producción teórica estuvo geo-políticamente ligada a los centros académicos regionales (Brasil,

México y Argentina principalmente) relegando a las producciones de la región andina de la circulación regional (Salatino, 2014).

Se puede apreciar, a través de los trabajos de Silvia Rivera Cusicanqui y del Taller de Historia Oral Andina, que mientras el desplazamiento de la teoría de la dependencia a la transición a la democracia implicó el abandono de los problemas histórico-estructurales que había introducido la teoría de la dependencia, en la región Andina nunca abandonaron la dimensión histórico-estructural. Aún mejor, concibieron la dimensión histórica como dimensión colonial, dimensión que estuvo ausente en la teoría de la dependencia, la cual suponía como marco histórico desde el período de construcción nacional en el siglo XIX hasta la década de 1960 (Rivera Cusicanqui, 1990; 1992).

Los debates del colonialismo y el mestizaje tuvieron en Silvia Rivera una ligazón con las dinámicas socio-políticas de la región andina que permitió la inserción de reflexiones acerca de la dominación de los saberes y prácticas de conocimiento de pueblos y nacionalidades indígenas que recién a fines de la década de 1990 serán retomadas por los diferentes grupos de estudios des/de/pos/coloniales de América Latina. Un claro ejemplo es la masiva difusión de la idea de colonialidad del saber tras la publicación del libro de CLACSO editado por Edgardo Lander en 2000. Libro en el cual publican Mignolo, Coronil, Castro-Gómez, Quijano, entre otros, y que conceptualizan nociones e ideas presentes en las discusiones del Taller de Historia Oral Andina dirigido por Rivera Cusicanqui desde la década de 1980 (Rivera Cusicanqui, 1990; 1992).

Asimismo, la conceptualización de colonialismo interno en Rivera es una reinterpretación de lo que Zavaleta identificó como "*abigarramiento*": fragmentación y conflicto de elementos abigarrados que se sustancian en las diferentes relaciones y modos de producción presentes en Bolivia. Rivera considera que el horizonte de estructurador de los elementos abigarrados no es el capitalismo como para Zavaleta sino un horizonte colonial.

En su libro "*Oprimidos, pero no vencidos*" (1984) aplica estas conceptualizaciones para historiar las luchas y reivindicaciones

de los pueblos y nacionalidades indígenas en Bolivia. Desarrolla sus conceptos de ciclos de luchas y resistencias en tres momentos concomitantes y abigarrados, el ciclo de dominación colonial, de dominación oligárquica y de dominación populista. El horizonte sería la dominación colonial, pero para Rivera con el advenimiento de las repúblicas se constituyeron articulaciones de explotación que enmarcaraban antiguas prácticas de subyugación. Asimismo, con el dominio de las oligarquías y tras la revolución de 1952, la fase populista del MNR, se instauraron nuevos arreglos institucionales que profundizaron la dominación sobre las prácticas y saberes de los indígenas. Estos horizontes recientes han conseguido refuncionalizar las estructuras coloniales de larga duración, convirtiéndolas en modalidades de colonialismo interno que continúan siendo cruciales a la hora de explicar la estratificación interna de la sociedad boliviana, sus contradicciones fundamentales y los mecanismos específicos de exclusión-segregación que caracterizan la estructura política y estatal del país y que están en la base de las formas de violencia estructural más profundas y latentes (Rivera Cusicanqui, 2010 [1984]). Arreglos institucionales-políticos y la violencia estructural se convierten así en emergentes de estructuras históricas de dominación vigentes en el siglo XXI que hace evidente sus prácticas en las políticas públicas de los estados, por ejemplo.

En su idea de colonialismo interno, Rivera incorpora a las diferentes fases/modalidades de explotación y la dominación del patriarcado por sobre las indígenas. En este sentido la refuncionalización del colonialismo interno estaría integrada por la percepción de la dominación y la violencia no solo por cuestiones étnicas, de clase o por procesos de racialización sino también por el género y el sexo. Esta expansión la llevó a criticar el pensamiento indigenista predominante que idealiza las relaciones de género en la sociedad andina (Rivera Cusicanqui, 1996).

En una publicación reciente titulada *Ch'ixinakax utxiwa —una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores—*, Silvia Rivera presenta una síntesis potente de sus principales producciones contemporáneas acerca de las problemáticas de

la colonialidad y sus derivas. En especial enarbola una fuerte crítica a los autores decoloniales:

> Las elites bolivianas son una caricatura de occidente, y al hablar de ellas no me refiero solo a las clases políticas o a la burocracia estatal, también a la intelectualidad que adopta poses postmodernas y hasta postcoloniales: a la academia gringa y a sus seguidores, que construyen estructuras piramidales de poder y capital simbólicos: triángulos sin base que atan verticalmente a algunas universidades de América Latina, y forma redes clientelares entre los intelectuales indígenas y afrodescendientes. (Rivera Cusicanqui, 2010: 57)

De esta manera, Rivera reivindica toda una tradición de discurso que en la región andina ha sido prolífica pero que es desconocida para la mayoría de los circuitos en donde los *estudios culturales o interculturales* son ampliamente difundidos. La apropiación de la reflexión desde la lucha y la insubordinación hacen de los aportes de Rivera su principal bastión presentando una discusión enraizada con prácticas concretas de dominación. En este sentido Rivera explica:

> Los departamentos de estudios culturales de muchas universidades norteamericanas han adoptado a los estudios postcoloniales en sus currículas, pero con un sello culturalista y academicista, desprovisto del sentido de urgencia política que caracterizó las búsquedas intelectuales de los colegas de la India... Sin alterar para nada la relación de fuerzas en los palacios del imperio, los estudios culturales de las universidades norteamericanas han adoptado las ideas de los estudios de la subalternidad y han lanzado debates en América Latina, creando una jerga, un aparato conceptual y formas de referencia y contrarreferencia que han alejado la disquisición académica de los compromisos y diálogos con las fuerzas sociales insurgentes. Los Mignolo y compañía han construido un pequeño imperio dentro del imperio, recuperando estratégicamente los aportes de la escuela de los estudios de la subalternidad de la India y de múltiples vertientes latinoamericanas

> de reflexión crítica sobre la colonización y la descolonización. (Rivera Cusicanqui, 2010: 57)

En esta extensa cita, Rivera hace evidente su posicionamiento que se comparte en esta investigación, en relación la proliferación de conceptos atribuibles a las perspectivas que sea afincan en la colonialidad del saber. Los esfuerzos sostenidos por Silvia Rivera como tanto otros intelectuales se sitúan a partir de una raigambre material de dominación que claramente no se encuentra presente en las discusiones culturalistas de los estudios de la des/de/pos colonialidad.[2]

En este sentido, se diferencia una tradición de discurso vinculada por las marcas teóricas de la racialización de las relaciones sociales que permite incorporar un conjunto de referencias conceptuales vinculadas a un creciente proceso de indianización del conocimiento dentro de las esferas de la educación, especialmente en el ámbito de la educación superior.

Hasta aquí, se ha realizado una revisión de los aportes de Aníbal Quijano y de Silvia Rivera Cusicanqui como referente al colonialismo interno. Este trabajo de investigación tiene como objeto de estudio una experiencia de educación superior intercultural indígena, por lo que a continuación se analizarán las problemáticas referentes al campo científico-universitario ecuatoriano con el fin de situar y contextualizar las principales determinantes del proyecto Amawtay Wasi.

LA IMBRICACIÓN ENTRE LA DEPENDENCIA ACADÉMICA Y EL COLONIALISMO

En lo que sigue, se busca identificar en los estudios de la dependencia académica un modelo analítico que permita situar este caso particular de educación superior. Por su parte, los aportes provenientes

2 No se considera en este trabajo de investigación a Silvia Rivera Cusicanqui como una "intelectual indígena". Los debates en torno a la intelectualidad indígena son profusos, aunque, no son directamente parte de nuestro objeto de investigación. Un conjunto muy interesante de aportes en esta línea fue publicado en Quito recientemente, véanse: Kowii (2005) y Zapata (2007b).

del colonialismo interno contribuirán a la identificación dentro del campo científico-universitario de las experiencias interculturales de educación superior permitiendo su diferenciación. En este sentido, se singularizará al Proyecto Amawtay Wasi como una experiencia en la cual se vislumbra un doble mecanismo de subyugación, por un lado, el campo científico-universitario ecuatoriano por su posición periférica es sujeto de las asimetrías existentes a nivel del sistema académico-mundial; por otro lado, el Proyecto Amawtay Wasi como experiencia indígena de educación superior es situado en los márgenes de la institucionalización del sistema universitario ecuatoriano regido por normas y estándares occidentales de organización. En este sentido, la UINPI-AW es sujeto de determinantes nacionales e internacionales que impidieron su institucionalización efectiva.

En relación a la evaluación llevada a cabo por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), Fernando Sarango (Rector de la UINPI-AW) recordaba:

> Nosotros propusimos un diálogo de saberes, pero en serio. No ese diálogo de saberes que como la interculturalidad o el *Sumak Kawsay* usan todos y no significa nada. Me dan hablando lo que yo tengo que decir, eso no es diálogo de saberes. Si sigue habiendo una cultura oficial del estado uninacional, lo que va a haber es un diálogo del poder frente a los oprimidos. (Fernando Sarango, entrevistas personales, 17 de julio de 2012)

Se encuentran muy presentes en la actualidad de las discusiones acerca del status epistemológico de los saberes, prácticas y conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas a partir de una batería de conceptos muy amplia. Cosmopolitismo subalterno, razón indolente, ecología de saberes, pensamiento postabismal, diálogo de saberes, epistemologías desde el sur, sociología de las ausencias, sociología de las emergencias, entre otros, son ideas propias del campo académico que, interpeladas a partir de los comentarios de Fernando Sarango en las entrevistas realizadas, poco pueden referir a procesos sociales concretos.

Buscamos a partir de la adopción de los estudios sobre la dependencia académica localizar una situación concreta de dependencia, una situación específica que nos permita iluminar desigualdades y asimetrías en el campo universitario ecuatoriano. Los debates acerca de la dependencia académica refieren a la estructura desigual de la producción y circulación de conocimiento que existe en el sistema académico mundial, y que ha sido una preocupación recurrente en las comunidades científicas periféricas. Se puede identificar como fuentes teóricas de los estudios sobre a la dependencia académica a los análisis de los teóricos de la dependencia y al debate sobre el imperialismo cultural.[3]

La institucionalización de las ciencias en la región, junto a los procesos de modernización del sistema de educación superior y la emergencia de las agencias nacionales de investigación, dieron un marco de transformación a los estudios de la dependencia. Por tanto, a las preocupaciones de la dependencia intelectual de mediados de siglo XX, le continuaron los estudios acerca de la naciente dependencia académica. Es relevante destacar que estos estudios se diferencian, según Beigel,

> de los debates en torno a la noción de dependencia intelectual —que suponían un colonialismo mental capaz de reproducir conocimientos bajo influencia foránea— porque se sostienen sobre

3 El enfoque de la dependencia surgió en los años sesenta como un problema teórico que intentaba re-conceptualizar el subdesarrollo a partir de una reflexión colectiva e interdisciplinaria. Así, la dependencia fue definida como una situación histórica, acontecida bajo determinadas condiciones nacionales e internacionales, como resultado de la estructura global del subdesarrollo. De esta manera, no fue considerada únicamente como una imposición externa, sino como una relación entre países industrializados y periféricos. Los dependentistas contribuyeron a re-pensar el concepto de subdesarrollo y enriquecieron el método estructuralista de diagnóstico histórico (Cardoso & Faletto, 1969; Frank, 1967; Furtado, 1975; Sunkel, 1970; Dos Santos, 1968; Quijano, 1970). El imperialismo cultural y el eurocentrismo emergieron, al mismo tiempo, como problemáticas para las ciencias sociales en el Tercer Mundo y, en este marco, se han realizado relevantes contribuciones (Fanon, 1974; Mattelart & Dorfman, 1972; Said, 1993; Amín, 1989; entre otros).

> la premisa de que no existe una relación vertical, del tipo *import/export* en la producción y circulación de los productos científicos latinoamericanos, puesto que no son un simple reflejo de lo que se produce en los centros. (2011: 22)

Uno de los principales referentes de los estudios sobre la dependencia académica es el autor y pensador malayo Syed Farid Alatas. Concretamente, Alatas (2003) define a la dependencia académica como el proceso mediante el cual las ciencias, en las sociedades intelectualmente dependientes, son dependientes de las instituciones e ideas de las ciencias sociales occidentales tales como las agendas de investigación, la definición de áreas y problemas, métodos de investigación y estándares de excelencia. A su vez, para Beigel (2013), la noción de dependencia académica se refiere a la estructura desigual de producción y circulación de conocimiento en el sistema científico mundial que ha sido una preocupación recurrente en las comunidades intelectuales periféricas. En efecto, señala la autora que se trata de un campo de estudios constituido recientemente (Alatas, 2003; 2008), y que se nutre de la tradición dependentista latinoamericana, los estudios sociales de la ciencia (Vessuri, 1984; 2007) y la circulación internacional de las ideas (Bourdieu, 1998).

Siguiendo a Beigel y Sabea (2014), "el estudio de los procesos a través de los cuales la dominación se inserta dentro de la producción de conocimientos converge de manera crítica con la tradición dependentista y el estructuralismo latinoamericano —dos tradiciones originariamente preocupadas por la economía y la política—" (2014: 17). Vessuri (2014) sostiene que:

> la globalización es representada como un mundo totalmente integrado e interdependiente, en el que distinciones tales como Norte/Sur, centro/periferia/semiperiferia, supuestamente se diluyen y desaparecen. Sin embargo, las desigualdades entre el Norte y el Sur, los nuevos centros álgidos del pensamiento y los desiertos lúgubres de la vida intelectual se han multiplicado en las últimas dos décadas. (2014: 45)

Desde una perspectiva periférica, la dependencia académica no puede ser comprendida simplemente como un vínculo vertical que relaciona productores activos y reproductores pasivos. Aun cuando los conocimientos producidos en las comunidades periféricas tienen bajos niveles de circulación en el sistema académico internacional; lo que no implica que su producción sea —o haya siempre sido— el resultado de la importación masiva de conceptos y recursos externos. En el caso de las ciencias sociales latinoamericanas, se alcanzaron en los años sesenta altos estándares de desarrollo institucional y autonomía intelectual. De esta manera, se creó un vigoroso circuito subregional, se consolidaron grandes sistemas de universidades públicas y emergieron "*centros académicos periféricos*" como Brasil, México, Argentina y Chile. En esta fase de la historia de las ciencias sociales en la región, la producción de conocimiento redujo de manera significativa las referencias externas, alentando la creación de tradiciones académicas endógenas (Beigel, 2009).

Todo ello revela que hay múltiples niveles de dependencia académica y permite visualizar la existencia de diferentes nociones de autonomía/heteronomía que deben ser distinguidas: la autonomía intelectual (respecto de tradiciones europeas y norteamericanas o modelos conceptuales dominantes), la autonomía institucional (en relación con el Estado) y la dependencia académica (en relación con la ayuda externa, los estándares "internacionales" para la publicación y/o la construcción de carreras académicas). Aunque se haya reconocido que existen variaciones al interior del norte (tal como sucede en el sur), los problemas que generalmente enfrentan los académicos en las comunidades periféricas son de una naturaleza diferente de aquellos encarados en las academias dominantes (Beigel, 2013b).

Las problemáticas de la dependencia académica son multifacéticas. Es imposible reducir la situación estructural de dependencia a un juego unilateral de centro-periferia. La articulación de la dupla conceptual es útil a la hora de iniciar la reflexión, es un punto de partida, no de llegada. Especialmente, porque abundan explicaciones en donde la unilateralidad y la idea del reflejo es aún

fuerte. Y a partir de allí, se esboza un discurso desarrollista del sistema académico socavando las posibilidades concretas de originalidad en la producción de conocimiento científico desde América Latina. Estas afirmaciones tienen por lo pronto dos dificultades. Por un lado, no reconocen los debates de la dependencia intelectual, los estudios coloniales y los de la teoría de la dependencia como antecedentes del análisis actual del campo académico latinoamericano. La reducción del análisis a las posibilidades concretas de la academia latinoamericana en el sistema académico mundial es una desventaja que desconoce las potencialidades de un pensamiento situado histórico y geopolíticamente. Por otro lado, los desafíos neo-estructuralistas y neo-desarrollistas junto con la actual hegemonía de apertura de las ciencias sociales hacia regiones poco desarrolladas a través del *assesing research capacities* propone una mirada de la ciencia, su producción y divulgación en términos neo-rowstonianos.

Entender a la dependencia académica partiendo de situaciones concretas de dependencia brinda una salida al reduccionismo que analiza la dominación y la colonialidad como una imposición meramente externa. Vislumbrar la multiplicidad de causas de dependencia en su contexto histórico de emergencia posibilita una aproximación más compleja pero más fructífera en términos de entender a lo académico a partir de la idea de campo. Además, situar a la dependencia académica en casos de estudio permite comprender los vínculos entre lo internacional y lo nacional en las dinámicas de producción, circulación y evaluación del conocimiento científico.

Estas perspectivas que analizan las asimetrías de la internacionalización de las ciencias presentan desafíos para la academia latinoamericana en términos de búsqueda de autonomía e inserción internacional. Es paradójico el posicionamiento, pero por un lado el movimiento mundial lleva a que tanto científicos como sus producciones se adapten al proceso asimétrico de internacionalización de las ciencias sociales; y por otro, desarrollen en tensión capacidades de investigación y producción de conocimiento de manera autónoma.

La tensión global/local también se refleja en las nuevas modalidades de evaluación de las producciones científica y las universidades como espacios hegemónicos del espacio intelectual. La competencia internacional de las ciencias sociales en la esfera de las universidades y organismos de investigación ha llevado al desarrollo de mecanismos de medición de su impacto y relevancia. Los rankings de universidades y el desarrollo de la cienciometría son parte fundamental del estado actual de competencia en las ciencias sociales. Muchos autores destacan las limitaciones de dichos rankings y de las restricciones de la cienciometría, pero a pesar de ello, ambas herramientas continúan una senda de consolidación a la hora de analizar las ciencias sociales a nivel del sistema académico mundial.

La dinámica de internacionalización asimétrica de las ciencias sociales es un aspecto que afecta al campo académico latinoamericano en ámbitos que exceden a lo institucional o a los procesos de profesionalización. Wiebke Keim destaca que "a pesar de los desafíos políticos y de resistencia a la dominación del Norte, existe un problema fundamental que es epistemológico" (*World Social Science Report*, 2010: 169). Una verdadera internacionalización de las disciplinas necesita una dinámica de intercambios más equitativa entre el Norte y el Sur. Pero para ello es necesario un replanteo de las bases en las que se fundan las ciencias sociales.

En este contexto, el presente trabajo se propone situar al proyecto Amawtay Wasi en su doble dimensionalidad: *dependiente en el contexto del sistema académico mundial y como fenómeno de colonialismo académico-científico en el marco del campo universitario ecuatoriano*.

Como se hizo referencia anteriormente, en América Latina existen diversos niveles y dimensiones de dependencia académica. Con claridad, la región andina ha sido sujeto de múltiples determinantes a la hora de institucionalizar su sistema científico y académico. En esta dirección, las experiencias de educación superior indígena han sido víctimas de marginalización y violencia simbólica.

Los aportes provenientes del colonialismo interno permiten dimensionar una serie de articulaciones jurídico-políticas

que se generan en el campo estatal y que afectan en su carácter de legitimación a las experiencias de educación superior interculturales. El proceso de modernización del estado ecuatoriano llevado a cabo por Rafael Correa incidió fuertemente en la regulación y organización de la educación superior, en especial, tras la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior y la creación del SE.

A partir de allí, se generaron una serie de reglamentaciones, evaluaciones y acreditaciones basadas en estándares *internacionales* de *excelencia y calidad*. Cabe destacar, que previamente a la LOES el sistema universitario ecuatoriano carecía de regulaciones y su institucionalización desordenada permitió la aparición de múltiples anomalías. En su afán por regular y organizar el sistema, la revolución ciudadana Correísta homogeneizó la evaluación y acreditación universitaria en base a criterios y parámetros provenientes de los países centrales. En esta doble lógica regulatoria y de imposición, el sistema científico-universitario ecuatoriano se ligó indefectiblemente a las asimetrías del sistema académico-mundial, y por su parte, el Proyecto Amawtay Wasi experimentó mecanismos regulatorios identificados en este trabajo bajo la idea de *colonialismo académico-científico*.

El *colonialismo académico-científico* es entendido como los mecanismos y modalidades de subyugación de las experiencias de educación superior (y en otras instancias institucionales) provenientes de pueblos y nacionalidades indígenas en el marco jurídico-político de los estados latinoamericanos. El rescatar la idea de colonialismo remite al actual ejercicio de violencia política-institucional que la academia y los estados latinoamericanos ejercen sobre las diferentes prácticas y saberes subalternos. Las universidades, los ministerios de educación, los ministerios de ciencia y técnica, entre otros espacios gubernamentales, son los responsables de dar viabilidad a proyectos basados en *conocimientos otros*. Es allí, donde la perpetuación del colonialismo se hace visible en prácticas políticas concretas y no una mera retórica culturalista o academicista.

EL VUELCO INDIANISTA EN ECUADOR Y LA EMERGENCIA DEL PROYECTO AMAWTAY WASI

Ecuador, como otros países de la región andina, posee una historia signada por dinámicas particulares de las formaciones económicas y sociales de producción y, la presencia de una gran diversidad étnico-cultural. Más de 13 pueblos y 12 nacionalidades indígenas componen el entramado societal de Ecuador, más de 12 en Bolivia y Perú. La diversidad étnica y cultural del Ecuador es un rasgo estructural del país. En este acápite nos encomendamos a describir las demandas por la educación intercultural bilingüe de los pueblos y nacionalidades indígenas en Ecuador, en especial, con el objetivo de rescatar su larga tradición de luchas y reivindicaciones a lo largo y ancho del país.

Como destacan Ansaldi y Giordano (2012a), las matrices societales[4] de organización del trabajo y de la vida de estos pueblos estuvo sujeta a las condiciones socio-geopolíticas de la región. Sierra, Amazonía, Valle, Altiplano y Costa son dimensiones territoriales que enmarcan complejidades intra-estatales que repercutirán en las formas de accionar políticas de estos movimientos. A las tres matrices societales que los autores identifican e América Latina, agregan una cuarta matriz, constituida por comunidades indígenas, al respecto mencionan: "tiene características que la hicieron parte, al mismo tiempo, de los mecanismo de dominación (sobre todo de la colonial) y de resistencia ((larvada y más cultural que política) de los pueblos originarios… surgió en el siglo XVI y persiste todavía hoy, con un momento de inflexión a mediados del siglo XIX, cuando comenzaron a producirse transformaciones varias, tanto en su interior como en las relaciones con el conjunto de la sociedad nacional, particularmente en el mundo andino" (Ansaldi & Giordano, 2012a: 105).

4 Según Ansaldi y Giordano: "las sociedades latinoamericanas se constituyeron sobre la base de tres matrices que se correspondieron, a su vez, con sendas unidades de producción económica establecidas durante la dominación colonial: la plantación con trabajo esclavista, la hacienda como trabajo semiservil y la estancia con trabajo asalariado" (Ansaldi & Giordano, 2012: 105-106).

Si se considera lo anterior, se puede situar la emergencia organizativa de las diferentes comunidades indígenas ecuatorianas a partir de su inserción regional en el territorio. La heterogeneidad presente hacia dentro del mundo indígena, obliga a considerar una serie de cuestiones. En primer término, cada comunidad, cada instancia organizativa, cada forma institucional de las comunidades son diferentes; esto implica un abordaje a su proceso organizativo que plantee matices en argumentación, ya que, lo que puede ser un factor explicativo para un pueblo o nacionalidad, no necesariamente, sea adecuado para otras. En segundo lugar, la cuestión lingüística y su permeabilidad sobre la educación intercultural y formal posee aristas necesarias de ser explicitadas. Muchas de las lenguas que buscan resignificarse desde el siglo XXI poseen una tradición oral muy importante, y como por ejemplo para el caso del quechua, la adecuación a la cultura escrita trae consigo un sinnúmero de complejidades.[5] En tercer lugar, hay que considerar que más allá de que las matrices societales del siglo XX han signado el desarrollo de estos pueblos, con el advenimiento del nuevo milenio, las relaciones de producción se han transformado. Así cómo es posible encontrar, comunidades e indígenas asociados a determinadas actividades empresariales hasta otros, que poseen como actividad principal su trabajo agrícola.[6] La constitución heterogénea del Ecuador como espacio social asimismo induce a complejizar cada vez más la relación entre los indígenas y su asunción como campesinos.

Retomando las formas en que las comunidades se organizaron, desde finales del siglo XIX y hasta mediados de siglo XX, fueron los partidos de izquierda (en sus diferentes modalidades político-históricas) los que interpelaron a las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas por su carácter campesino y su

5 Al respecto, véanse Almeida (2005); Potosí (2005); Conejo Arellano (2005).

6 Por ejemplo, en el norte de Ecuador, la comunidad otavaleña ha desarrollado diferentes emprendimientos empresariales y comerciales asociadas con nuevas formas de organización del trabajo y con la profundización de las relaciones capitalistas de producción. Al respecto, véase Kyle (2003).

territorialidad mayoritariamente rural. La distinción de clase fue el eje articulador de las primeras experiencias organizativas. El caso ecuatoriano, en contraste con otras experiencias de la región andina, fue ejemplo de una articulación entre el partido comunista y las primeras experiencias organizativas del movimiento como constataremos más adelante.

Los clivajes de clase/nación serán el basamento argumental de los posicionamientos del emergente movimiento y sus accionar político hasta casi finales de siglo XX. Esta condensación histórica de luchas y reivindicaciones, llena de avances y retrocesos, afirmaciones y contradicciones, se materializará en una organización de alcance nacional que dará lugar a la etapa indianista de organización. Será la CONAIE quien enmarcará los principales reclamos y capacidad de movilización de las innumerables organización socio-territoriales indias. El legado de la lucha indigenista, las alianzas del Partido Comunista ecuatoriano con la Federación Ecuatoriana de indios, el reformismo militar que llevó adelante las dos reformas agrarias del país, entre otros hitos, sintetizaron formas organizativas propias que fueron reconocidas regionalmente con la gran movilización del Inti Raymi en 1990 cuando más de 2 millones de indígenas paralizaron Ecuador.

A partir de allí, el movimiento indígena alineado a la CONAIE se convirtió en el actor político de mayor relevancia hasta principios de siglo XXI tras el fracaso de la alianza con Lucio Gutiérrez. La revolución ciudadana y la consolidación de Rafael Correa al frente del gobierno ecuatoriano impactó fuertemente en la capacidad organizacional y de movilización de la CONAIE provocando desarticulaciones con sus bases socio-territoriales. En este sentido, los desafíos políticos del movimiento indígena fueron reconvertidos a través de diferentes reivindicaciones, siendo el *Sumak Kawsay* y la defensa de los bienes comunes de la naturaleza las principales.

Especialmente desde finales de la década de 1960 y el inicio de la década de 1970, se dio en Ecuador, el paso de un movimiento indígena ligado a la Iglesia Católica (Salesianos particularmente), al Partido Comunista Ecuatoriano y a la administración estatal (con una incidencia disímil según la región), al inicio de una trayectoria

meramente *indianista* de organización. El desarrollo del movimiento a partir de la sindicalización en adelante estuvo conducido por agentes que no pertenecía a los pueblos y nacionalidades indígenas, pero si permitió el avance de las comunidades en términos organizativos y políticos.

El indigenismo y sus derivas ha sido un tema de reflexión frecuente en América Latina. Según Svampa (2016): "El indigenismo incluye diferentes perspectivas, entre ellas, el positivista racialista, el indigenismo romántico o el discurso por lo autóctono, el indigenismo social y, fundamentalmente, el indigenismo integracionista-estatal" (Svampa, 2016: 34). Esta fue una preocupación constante en la región durante buena parte del siglo XX. Para Wade (2009) el indigenismo es una noción que implica que los indígenas necesitan del patrocinio y un reconocimiento especial, y que incluso, se les asignan valores particulares. Muy a menudo se trataba de un simbolismo exótico y romántico, basado en la glorificación de los ancestros indígenas precolombinos. Desde esta perspectiva el futuro nacional se concebía a partir del mestizaje y la integración. En consecuencia, estos debates principalmente, tuvieron un anclaje nacional en las regiones más diversas de América Latina con connotaciones paternalistas y civilizatorias. Y a nivel internacional, fue una preocupación en el contexto de las ciencias sociales y la antropología, particularmente (Wade, 2009).

A partir de la década de 1970, se configuró una serie de articulaciones institucionales en el campo organizativo de los pueblos y nacionalidades indígenas. La Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (ECUARUNARI) se creó en 1972 con una orientación vinculada a las proclamas y protestas de las haciendas coloniales y a las empresas agropecuarias de la sierra ecuatoriana. Se hizo evidente hacia esa época que la nacionalidad kichwa, no poseía una forma de organización propia anclada en su autogestión. Esta fase indianista de organización fue la que posibilitó que las demandas y reclamos reivindicatorios de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador lograran sustanciarse en proyectos nacionales de incidencia política en Quito.

Por su parte ya en 1980, los pueblos y nacionalidades de la Amazonía fundaron la Confederación de las Nacionalidades Indígenas

de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENAIE). Fue viabilizado principalmente por la nacionalidad shuar que buscaba detener y controlar el avance en el uso de la tierra sobre sus territorios quienes ya desde 1964 habían creado la Federación Shuar. Desde sus inicios, la CONFENAIE, tuvo una práctica política de organización muy desarrollada a partir de la generación de escuelas políticas, la creación de cuadros y la militancia activa de las comunidades.

Estas dos organizaciones, la ECUARUNARI y la CONFENAIAE, fueron las primeras grandes organizaciones el movimiento indígena. Hasta aquí los proyectos organizativos propios eran muy localmente situados con un espacio de injerencia casi comunal. A partir de esta época, la organización regional y nacional del movimiento motivó y dinamizó sus luchas y reivindicaciones a escala nacional. Estas organizaciones crearon en 1980 el antecedente institucional más directo a la CONAIE, el Consejo de Coordinación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONACNIE). También en 1980, se fundó la FEINE (Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos) quien de alguna manera logró conciliara las demandas de los pueblos y nacionalidades en relación sus iglesias evangélicas (Tuaza Castro, 2011).

En 1986, se creó la Confederación Nacional de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) la organización a nivel nacional más importante de la región andina. Durante la década de 1980, el movimiento indígena ecuatoriano representado por la CONAIE centró su accionar entorno a las demandas étnicas. Su plataforma de lucha se orientó hacia la exigencia del reconocimiento de la diversidad étnica y la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) que promueva la educación en las lenguas y culturas indígenas dirigidas por las organizaciones indígenas (Ansaldi & Giordano, 2012b). La creación de la DINEIB[7] en 1988 permitió el afianzamiento del movimiento indígena a nivel nacional y la posibilidad de la instauración de un

7 Mediante el Decreto Ejecutivo N° 203, el presidente Rodrigo Borja, creo la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural con el objetivo principal de elaborar un currículo apropiado para primario y bachillerato (Amawtay Wasi, 2004).

sistema educativo que tome en cuenta los valores culturales indígenas y la valoración de la lengua kichwa. Al mismo tiempo, dio paso al fortalecimiento de los procesos de cuestionamiento de la estructura del Estado monocultural, a fin de construir un Estado plurinacional. A partir de 1988, la interculturalidad y la plurinacionalidad se convertirían en las banderas reivindicatorias de la CONAIE en la década de 1990.

El inicio organizativo del movimiento en los setenta produjo un vuelco indianista en su estructura. Para Svampa (2016): "uno de los motivos principales fue el desencanto respecto de los modelos políticos reformistas. Pese a las políticas de ciudanización impulsados en décadas anteriores, la brecha de desigualdades —sociales, de género y, por supuesto, étnicas— se ampliaron" (Svampa, 2016:83). Este impulso indianista además estuvo sujeto al avance de revolucionario en la región donde la idea de ruptura y autorganziación se hizo presente en territorio ecuatoriano de diversas maneras. La presencia de la Iglesia Católica y de la Alianza por el Progreso permitieron la emergencia indianista, aunque sus objetivos estratégicos fueran en otras direcciones. Asimismo, ya a partir de estas décadas, en toda la región, pero especialmente en Ecuador, se inició un proceso de urbanización de los indígenas. Este proceso de urbanización y migratorio dio por el piso con las interpelaciones políticas ligadas a la idea de clase (indígena-campesino), raza y a la ruralización de sus actividades sociales.

El vuelco indianista fue un proceso generado desde las bases que tuvo una politización muy alta durante la década de 1980. Fue desde entonces que las banderas de la interculturalidad y la plurinacionalidad signaron los discursos de las organizaciones más importantes del Ecuador marcando un antes y un después en la escena nacional. Este *indianismo político intercultural*, como es denominado en esta tesis, tuvo en la lucha por la educación intercultural bilingüe la primera de sus victorias.

Con la llegada de la década de 1990, el movimiento indígena ecuatoriano representado mayormente por la CONAIE poseía una acumulación de capital político y militante consolidado. La creación de la DINEIB, la firma en 1989 del Convenio 169 de la

Organización Internacional del Trabajo y la influencia del contexto internacional permitió la aparición en la agenda de la CONAIE su participación política con el fin de establecer la bandera de la interculturalidad y la plurinacionalidad en todo el Ecuador.

La distribución territorial de la CONAIE no tuvo antecedentes. Su organización se afincó en instituciones de base, cantonales, provinciales y subregionales. Junto con estas experiencias organizativas se dinamizó un ciclo de protestas muy importante al punto tal que, para la década de 1990, el movimiento indígena ecuatoriana era considerado el más importante de Latinoamérica.

El primer levantamiento indígena de 1990 logró la masiva participación de las comunidades indígenas tras la consigna y demanda del estado plurinacional, el reconocimiento de los territorios indígenas y la educación intercultural. El levantamiento del Inti Raymi posibilitó la participación como agente político en la escena nacional del movimiento indígena alineado en la CONAIE que posteriormente, en 1996, crearía su brazo político a través del partido *Pachakutik* (donde lograron sus primeros diputados o curules). La articulación de demandas desde las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas hacia la CONAIE posibilitó durante la década de 1990 el inicio de un proceso de desconstrucción del racismo y lazos coloniales de poder que perduraban desde hacía décadas. El solo hecho de presentar en la agenda pública las demandas indígenas llevó a la CONAIE a ser el representante de un Ecuador altamente diverso y pocas veces discutido desde el estado y la academia (Salatino, 2014).

Pachakutik es un partido que se creó como brazo político de la CONAIE en 1996. Larrea Maldonado (2004: 69) afirma que:

> en el nacimiento de Pachakutik confluyen tres tendencias: la propuesta de las organizaciones amazónicas de crear un movimiento político exclusivamente indígena; el planteamiento de las organizaciones serranas y la izquierda política de contar con un movimiento político multiétnico, y la idea de generar alianzas más amplias con tendencias progresistas, promovida por actores

> sociales urbanos del sur del país. El nombre Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País refleja esas tres vertientes. (Ansaldi & Giordano, 2012b: 627)

Tras una década de movilización, el segundo acto fue la rebelión de Quito, en enero de 2000 que profundizó la crisis en la que estaba inmerso el gobierno de Yamil Mahuad. En marzo de 1999, el gobierno había congelado los depósitos bancarios y en enero de 2000 se había dolarizado la economía. Se trataba de una respuesta a la crisis económica que, fundamentalmente, beneficiaba al sistema de corrupción y exclusión dominante. En este contexto, el movimiento indígena ganó las calles y la CONAIE levantó la consigna de la salida de los tres poderes del estado, al tiempo que se establecieron Parlamentos del Pueblo en varias provincias (Ansaldi & Giordano, 2012b).

El 19 de enero de 2000, una masiva marcha indígena avanzó sobre Quito y virtualmente tomó la ciudad, ocupando dos días después el Congreso y el Palacio de Justicia.[8] Un número significativo de coroneles, oficiales y soldados se sumó espontáneamente al movimiento indígena, permitiendo la formación de una Junta de Salvación Nacional integrada por un militar, el coronel Lucio Gutiérrez, un dirigente indígena, Antonio Vargas, presidente de la CONAIE, y un político, Carlos Solórzano Constantine, un expresidente de justicia con no muy buenos antecedentes. El triunvirato duró unas horas, pero contó con la presencia de un indígena en el gobierno, que las clases dominantes consideraban inadmisible (Ansaldi y Giordano, 2012b).

---

8 Alejandra Ciriza testigo del levantamiento en Quito menciona: "La irregularidad de lo que se ha dado en llamar el levantamiento indígena del 21 de enero consiste en que se trató de la primera vez en la historia del Ecuador en que una wipala, erigida en el emblema de la poderosa Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), ondeaba en el palacio de Carondelet (el barón ilustrado que en el siglo XVIII se encargara de poner en marcha la modernización borbónica). En la sede de la antigua Real Audiencia de Quito, un maravilloso edificio del siglo XVIII, de cara a una plaza donde se eleva el monumento a los héroes del 10 de agosto, una multitud bizarra entonaba el himno nacional del Ecuador después de haber derrocado al presidente Mahuad" (Ciriza, 2010: 6).

Un año más tarde, en enero y febrero de 2001, se produjo la segunda rebelión de Quito. Era un nuevo levantamiento indígena de alcance nacional y con cierre de carreteras, movilizaciones rurales, bloqueos de ciudades y nueva toma de la capital del país, en protesta por las medidas económicas adoptadas en diciembre de 2000. El proceso de desestabilización se profundizó en 2002, "cuando el gobierno reemplazó el sucre por el dólar norteamericano, con una secuela de espectacular incremento de la pobreza" (Ansaldi & Giordano, 2012b: 519).

En las elecciones de 2002 resultó electo el coronel Lucio Gutiérrez a través de la alianza de dos nuevas fuerzas políticas, la Sociedad Patriótica 21 de enero y el Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País. No obstante, la alianza duró seis meses. Gutiérrez una vez asumido el poder dejó de lado las ofertas de cambios estructurales, asumiendo las políticas neoliberales, aliándose con los partidos de la derecha y declarándose ser pro Estados Unidos.

Es importante destacar los vaivenes organizativos e institucionales del movimiento indígena durante la primera década del siglo XXI. La ruptura con Lucio Gutiérrez en 2002 inició un proceso de desvinculación de las reivindicaciones institucionales de la CONAIE con las comunidades y un marcado proceso de diferenciación entre las mismas organizaciones que componen a la confederación.

Ahondando en lo que se denomina como crisis del movimiento indígena, José Sánchez-Parga (2007) señala que en estos últimos años aparece el debilitamiento de las organizaciones indígenas. Entre las principales causas señaladas por este autor está la "descomunalización" de la comunidad andina, la individualización de los indígenas en divergencia con las formas comunitarias de acción, la inserción del movimiento en los espacios estatales, las decisiones tomadas por los dirigentes desde la ciudad, la conversión de las organizaciones indígenas en agentes de negociación de los proyectos de desarrollo con el Gobierno y las organizaciones no gubernamentales, la absorción de las juntas parroquiales de la autoridad que antes tenían los cabildos, la deslegitimación de las protestas,

rupturas y confrontaciones entre las organizaciones, la captación clientelar, la posibilidad de organización en los espacios donde existen el financiamiento económico y el distanciamiento de los dirigentes de las bases.

Como contrapunto, Ángel Medina dejó claro en su testimonio la diferenciación entre el movimiento indígena, la CONAIE y el Movimiento Pachakutik:

> no nos confundamos, la CONAIE no es el Pachakutic, no lo es. La apuesta electoral es una parte de las estrategias, el desgaste se da cuando se intenta jugar con sus reglas. El movimiento Pachakutik no es el movimiento indígena tampoco... nosotros creemos que la participación política suma, pero no nos definimos por la participación electoral. (Ángel Medina, entrevista personal, julio de 2012)

La llegada de Rafael Correa al Palacio Carondolet estuvo signado por un vuelco postneoliberal en América Latina. Tras dos décadas de implementación de políticas neoliberales que posibilitaron la desregulación y apertura de la economía emergieron en el continente propuestas progresistas de diversa índole. Hugo Chávez y la revolución bolivariana en Venezuela, el gobierno del PT en Brasil de la mano de Luiz Ignacio Lula Da Silva, el kirchnerismo en Argentina y la presidencia del primer indígena en la región en Bolivia por parte de Evo Morales, marcó un rumbo ideológico que dependiendo de sus particularidades nacionales ejercieron una influencia latinoamericanista de gran envergadura.[9]

Para Ansaldi y Giordano*: "*el triunfo de Rafael Correa al frente de Alianza País de algún modo fue corolario del ciclo de

9 Para Svampa, se ha dado un proceso dinamizador donde los movimientos sociales en América Latina tuvieron un rol protagónico. En este contexto, identifica como principales dimensiones a: "la territorialidad como espacio de resistencia y resignificación de prácticas comunitarias; la participación directa como forma organizativa de lucha; la democracia directa como modelo horizontalista y no jerarquizado de participación; y, la demanda de autonomía" (Svampa, 2008, 79).

movilización social que en 2005 había llevado a la destitución del presidente Lucio Gutiérrez" (Ansaldi & Giordano, 2012b: 649). Correa revolucionó Ecuador. La historia política de Ecuador es una historia de inestabilidades e interrupciones, salvo por la presencia de Velasco Ibarra entre 1952 y 1972, sin un sistema de partidos institucionalizada y con una tradición de personalismo fuertes. Tras una década de 1990 con crisis económicas cíclicas y una constante inestabilidad político-electoral, la llegada de Correa a Carondolet significó la puesta en marcha de un programa de gobierno modernizador en muchos sentidos. En primer lugar, su apuesta fue la conducción de la Asamblea Constituyente: "Con un Congreso mayoritariamente de derecha, opuesto firmemente a la reforma constitucional, Correa hizo efectiva su apuesta de instituir un cambio estructural, aunque el proceso no fue fácil. En abril de 2007, mediante consulta popular, el pueblo se manifestó abrumadoramente a favor de la reforma constitucional (82%), resultado que dio por tierra con los clivajes de clase y regionales (la histórica brecha costa-sierra). La Asamblea se inauguró el 29 de noviembre de 2007 y de los 130 escaños, 80 correspondieron a Alianza País. Con el control de la Asamblea por parte del oficialismo, la oposición echó mano de los medios de comunicación, que ella controlaba, para canalizar sus expresiones disidentes y descalificadoras del proceso en marcha. Con todo, el nuevo texto constitucional estuvo listo a mediados del ario siguiente y fue aprobado por referéndum el 28 de septiembre de 2008 (con el 63,9% de los votos). La Constitución de 1998 había sido el respaldo institucional para la transformación neoliberal del país: privatización de los servicios públicos y de los recursos naturales; mercantilización de la salud, de la educación y de la seguridad social; precarización laboral y aumento extremo de la pobreza. En este plano, la propuesta de Correa y de la Constituyente fue refundar el Estado a través de cambios económicos, políticos y sociales claves" (Ansaldi & Giordano, 2012b: 649-650).

Por su parte, Svampa (2016) define al proceso ecuatoriano como un *populismo de clases medias* tal como sucedió en Argentina, en tanto que denomina a *populismos plebeyos* a los casos

bolivianos y venezolanos. Según la autora argentina: "se trata de gobiernos que, pese a haberse montado sobre movilizaciones plebeyas, están nutridos por una desconfianza originaria en las movilizaciones potencialmente autónoma de las masas, a las que buscan tutelar e incorporar de diversas maneras, sea a través de la descorporativización —Ecuador— o a través de la estrategia al llamado a la inclusión —Argentina— "(Svampa, 2016: 467).

En sus primeros años de gobierno, Correa permitió el normal funcionamiento de instituciones ligadas al movimiento indígena tales como la DINEIB, la Dirección de Salud Indígena, el CODENPE[10] y la justicia y las fiscalías indígenas. Todas estas iniciativas se enmarcaron en los preceptos de la Constitución de 2008 que incluían las demandas indígenas incorporando el reconocimiento del carácter plurinacional del Estado y la posibilidad de establecer las circunscripciones territoriales indígenas (Tuaza Castro, 2011).

Sin embargo, la puesta en práctica de los preceptos constitucionales es una cuestión diferente que tiene que ver más con la coalición de fuerzas existentes hacia el interior del estado. Al respecto, Sarango enuncia: "El estado ecuatoriano es uninacional más allá de la constitución. Es solo una cuestión del artículo 1° la plurinacionalidad. Si pedimos que se aplique el artículo 1 nos meten a la cárcel, nos tratan de terroristas" (Fernando Sarango. Rector. UINPI, entrevistas personales, 17 de julio de 2012).

La presión e injerencia política de la CONAIE durante la década de 1990 logró institucionalizar muchas de sus demandas y reivindicaciones que se sustanciarían en la Constitución de Montecristi. En este sentido, es importante destacar que con la llegada de Rafael Correa al Palacio de Carondelet se inició una interesante lucha político-institucional que afectaría y finalmente escindiría a la CONAIE con sus bases comunitarias.

---

10 El caso de creación del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) ha sido fruto de muchos debates por su constitución organizativa y financiamiento. Fue creado durante el gobierno de Durán Ballén y tuvo el patrocinio del Banco Mundial (Almeida *et al.*, 2005).

Correa planteó una política modernizadora del estado ecuatoriano. Llevó a cabo una serie de reformas que tuvo en política sociales redistributivas y asistencialistas sus ejes de gestión. Rafael Correa, tras ganar con casi del 52% de los votos las elecciones presidenciales de 2009, profundizó una serie de intervenciones estratégicas en el Ecuador que le permitieron gozar durante esos años de una posición política hegemónica. Se reorganizó el aparato estatal y burocrático, se crearon nuevas secretarias y ministerios, dentro del cual se encuentra, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Estado (SENPLADES) organismo modernizador por antonomasia de la revolución ciudadana.

Para Svampa (2016) el proceso de construcción hegemónica de la Revolución Ciudadana se guio por una doble estrategia, "por un lado, reforzar la autoridad presidencial, claramente debilitada luego del largo período de inestabilidad. El presidencialismo fue acompañado por una fuerte dosis de decisionismo. Y, por otro lado, esta estrategia tuvo como complemento la descorporativización de la sociedad, que, si bien apuntaba a neutralizar la política de presión de diferentes grupos particulares, en un contexto de crisis y de necesaria construcción de la autoridad presidencial y, fomentar los valores ciudadanos o republicanos, también se constituyó en la piedra de toque privilegiada para desprestigiar a los líderes de los movimientos sociales" (Svampa, 2016: 471).

En el caso concreto de las relaciones entre el correísmo y la CONAIE se pueden diferenciar dos momentos. Al inicio de su gobierno, Rafael Correa contó con el apoyo y participación activa de la CONAIE, hasta se logró discutir una alianza electoral. Sin embargo, a partir de la promulgación de la Constitución de Montecristi la separación política entre la CONAIE y el gobierno se ha acrecentado a punto tal de que el conflicto se ha manifestado en el pedido de evacuación de la sede histórica de la CONAIE en diciembre de 2014. Esta separación y conflicto con el movimiento indígena tuvo como ejes principales, la disputa por la *cuestión intercultural* y la crítica al modelo desarrollista neoextractivista.

Posterior a la aprobación de la Constitución se hicieron evidentes el distanciamiento del presidente Correa y el movimiento indígena presidido por la CONAIE, que durante el año 2009 se intensificaron hasta concluir en una relación antagónica y conflictiva. A decir de Martínez Novo:

> el conflicto entre Correa y la CONAIE, está centrado principalmente en dos temas: la derogación de la autonomía de las organizaciones indígenas para manejar el sistema de educación intercultural bilingüe y otras instituciones estatales que se enfocan en el desarrollo indígena, y las nuevas leyes minera y de agua que según la CONAIE han sido diseñadas sin la participación de los movimientos sociales y que refuerza el papel del Estado central en el manejo de los recursos naturales a expensas de las comunidades. (2010: 1).

En efecto, en el mes de febrero de 2009, a través del Decreto Ejecutivo 1585,[11] el Gobierno de Correa abolió la autonomía de las organizaciones indígenas para elegir a las autoridades de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Además, el Ministerio de Educación acusó también de racista, en cuanto que este organismo educativo estaría orientado solo a la población indígena sin tomar en cuenta a los mestizos y afroecuatorianos. Con esto el Gobierno desconoció el derecho de los pueblos indígenas a una educación de calidad en su propia lengua y cultura, tal como garantiza la Constitución en el artículo 49. Posteriormente, con el Decreto 196 del 29 de diciembre de 2009, el Gobierno ratificó todo lo establecido en el Decreto 1585.[12]

La pérdida de autonomía de designar a las autoridades de la DINEIB, causó malestar e inconformismo de la CONAIE y las organizaciones filiales que amenazaron con realizar levantamientos y

11 Presidencia de la República (2009). "Decreto Ejecutivo 1585". Documento electrónico disponible en <www.presidencia.gov.ec>.

12 Presidencia de la República (2009). "Decreto Ejecutivo 196". Documento electrónico disponible en <www.presidencia.gov.ec>.

marchas de protesta, considerando al Decreto 1585 como un "decreto neoliberal" (CONAIE, 2009), al mismo tiempo exigieron, el respeto al derecho de la administración con autonomía del Consejo Nacional de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), la DINEIB, Secretaría Nacional de Salud de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador y el Fondo de Desarrollo de los Pueblos Indígenas, conforme a los derechos contemplados en la Constitución Política del Estado y las leyes, el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del mundo (CONAIE, 2009: 1-2). No obstante, no hubo el pronunciamiento de la FEINE, FEI y FENOCIN (Martínez Novo, 2009; Bretón, 2009; Tuaza Castro 2011).

La experiencia política de este desencuentro político y programático, al acentuar el faccionalismo interno de la CONAIE, tiende a reforzar las tradiciones de descentralización y autonomía de las organizaciones indígenas locales y de sus dirigentes (Lalander, 2008; Lalander & Ospina, 2012). De acuerdo a sus condiciones, lecturas y negociaciones particulares, cada una de esas organizaciones y cada uno de esos dirigentes, establece alianzas y toma decisiones políticas sobre la relación con el gobierno. Esto no es nada nuevo, la descentralización y autonomía local de las organizaciones de la CONAIE son características organizativas desde sus primeros años; pero ante un gobierno más fuerte que la mayoría de gobiernos anteriores, esto se hace más extendido. Sin embargo, el grueso de las organizaciones se aleja cada vez más del gobierno de la Revolución Ciudadana. La negativa gubernamental a negociar su programa de gobierno con los movimientos sociales organizados sigue siendo el principal obstáculo a cualquier acuerdo duradero (Lalander, 2008; Lalander & Ospina, 2012).

En este entramado político-institucional se inserta el Proyecto Amawtay Wasi como campo de lucha entre las competencias regulatorias y de legitimación del estado ecuatoriano. Frente a décadas de reivindicación de educación intercultural en 1996 se presentó el proyecto de la primera universidad intercultural indígena de Ecuador, proyecto que fue evaluado, rechazado, reformulado y posteriormente aprobado en 2004, año de creación de la Universidad

Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador Amawtay Wasi.[13]

LA UNIVERSIDAD AMAWTAY WASI

La extensión del estado a partir de un programa de gobierno autodefinido como "revolución ciudadana" trajo consigo su intervención en la mayoría de las esferas de la vida social ecuatoriana. Entre ellas, la educación superior. Este es un campo donde, por falta de lineamientos estatales, durante la década de 1990 proliferaron una serie de experiencias de dudosa procedencia. Se multiplicaron las universidades privadas que, en algunos casos, se encontraban vinculadas con otro tipo de actividades, hasta ilícitas, y, se desfinanciaron las universidades públicas. La desregulación de la educación superior y una institucionalización tardía, en relación a otros países de la región, tuvo consecuencia la puesta en marcha de un plan de modernización. La sanción de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en 2010 tomando en consideración el Mandato 14 de la Constitución de Montecristi fueron la respuesta de la revolución ciudadana. Este es el contexto a partir del cual, la idea de interculturalidad comenzó a ser disputada en el seno de la educación superior.

En este estudio, se plantea que las discusiones referidas a la idea de interculturalidad deben ser ancladas históricamente y territorialmente para dar cuenta de procesos y relaciones sociales concretas. Frente a una gran cantidad de interesantes debates en América Latina y, particularmente en Ecuador, acerca de la diversidad cultural, proliferaron discusiones acerca de la definición de lo *intercultural* desde un plano *culturalista* y muy anclado en cuestiones referidas al ámbito estrictamente *educativo*. Estos debates han tenido una caja de resonancia muy importante en el campo académico regional, ampliando los debates desde la definición de

13 El proyecto diversidad e interculturalidad de la educación superior en América Latina identificó para el 2009, 22 experiencias de instituciones indígenas de educación superior de entre centenares de experiencias impulsadas a través de diversos tipos de arreglos interinstitucionales (Mato, 2009, 18).

la *cultura latinoamericana* hasta su interpelación muy específica a *comunidades subalternas*.[14]

La singularización de la *cuestión intercultural* será abordada a partir de su consideración política, como un tipo de capital especial del campo estatal ecuatoriano, en el seno específico de la disputa por la *legitimidad* del proyecto Amawtay Wasi en el campo académico. La *cuestión intercultural* es cultural, sí pero también, y tal vez principalmente, política y colonial.[15]

Sarango sostenía en relación al concepto y uso de la interculturalidad:

> La interculturalidad no tiene sentido. Está estropeada, no tiene sentido, está mal usada. Lo que hay es una folclorización desde arriba hacia abajo. Que metan a dos o tres indígenas en el gobierno no es interculturalidad. Usan la interculturalidad como algo folclórico. Más que un uso es un abuso. (Fernando Sarango. Rector. UINPI, entrevistas personales, 17 de julio de 2012).

---

14 Los debates sobre la interculturalidad son amplios y poseen décadas de desarrollo en la región. Su tratamiento no forma parte específica del presente estudio ya que hemos optado por una mirada analítica de la cuestión a partir de la idea de *cuestión intercultural* que posee una perspectiva eminentemente política. En relación a la interculturalidad, véanse Mignolo (2001b; 2002a); Sabariego (2002); Tubino (2004); Vélez Verdugo (2006); Walsh (2001; 2002a; 2002b; 2004; 2005a; 2008b; 2010a; 2010b); Walsh, García Linero & Mignolo (2006).

15 Stefanoni (2012) plantea para el caso del movimiento indígena boliviano un conjunto de contradicciones internas acerca de las ideas de *buen vivir* en relación a las prácticas contemporáneas de la población indígena (urbanización, uso de tecnologías, transformación de la vida comunitaria, entre otros). Podemos observar que para el caso del movimiento indígena ecuatoriano también se pueden singularizar una serie de contradicciones o percepciones en relación a las ideas de interculturalidad y plurinacionalidad. Los movimientos sociales son espacios altamente heterogéneos con diversidades étnicas internas, reclamos y reivindicaciones singulares, lenguas distintas y tradiciones políticas de organización propias. La situacionalidad de estos espacios en el siglo XXI complejiza aún más el asunto. Esto no implica que debido a una nueva *interpelación de clase* o anclada en las prácticas y consumos culturales de los indígenas en este siglo no haya *indios*; la misma forma de estar y ser en el mundo de los *indios* se ha transformado.

A partir de la implementación del modelo neoliberal en el Ecuador, el movimiento indígena se erigió como un referente sustancial no solamente para la región andina, sino también para el resto de América Latina. Además, al incorporar en sus demandas a la interculturalidad como una herramienta que ha sido construida desde las bases e incorporada en su proyecto político como un principio ideológico, ha dejado ver, a partir de su implementación estratégica, una manera de entender el mundo y, sobretodo, una vía para transformarlo (Mato, 2009).

La constitución ideológica de la interculturalidad por parte de la CONAIE tuvo sus consecuencias concretas en el plano político y electoral. Y como menciona Mato, tuvo consecuencias a escala regional. Se debe recordar que desde las agencias internacionales y sus consecuentes brazos políticos locales ligados a organizaciones de la sociedad civil, se apelaba a la interculturalidad a partir del respeto a las *diferencias*, la búsqueda de *igualdad* y el *respeto de tradiciones* de las comunidades. La incidencia de este tipo de agenda buscó apropiarse de la *cuestión intercultural,* que, para el caso ecuatoriano, la CONAIE había logrado determinado consenso social.

Con la llegada de la *revolución ciudadana* el panorama nacional cambió rápidamente. Se ha podido advertir que la visión oficial originada detrás de los escritorios- entre audiencias y oficios de los despachos gubernamentales- parte de presunciones que se venían interponiendo al *problema indígena*",[16] que brotaban desde una institucionalidad política atravesando por profundas dificultades, en el marco del establecimiento de la globalización neoliberal

16 Esta denominación: "ha sido utilizada como un eslogan que refleja el sentido homogeneizante de los Estados nacionales de la región; ha tenido la capacidad de subsistir a todos los períodos, la Colonia, la República, así como todas las tendencias ideológicas y etapas como la modernidad, posmodernidad, etc. Esta concepción ha servido para justificar y mantener la situación de opresión, explotación y deterioro de los pueblos indígenas y afroecuatorianos, así como en la construcción de discursos y propuestas teóricas orientadas a conseguir los mismos fines" (Kowii, 2005: 7).

en Ecuador (Lalander, 2008; Lalander & Ospina, 2012). De manera que parte de estas ideas, consistían en asumir la interculturalidad como un componente del proyecto político estatal definido como *multiculturalismo*.

Svampa (2016) refiere que el multiculturalismo en América Latina es lo opuesto a: "aquéllos procesos ligaos a una dinámica autónoma que proviene desde abajo, propia de movimientos y organizaciones sociales orientados a la reinvención de la indianidad. Dicho de otro modo, desde esta perspectiva no hay espacio para pensar el multiculturalismo crítico o contrahegemónico" (Svampa, 2016:99).

Sarango nos decía al respecto:

> Dentro de un estado uninacional es super jodido una propuesta alternativa. Todas sus propuestas vienen de su matriz civilizatoria. El proyecto de la universidad viene de la matriz milenaria de los pueblos originarios. Si en la educación se habla castellano, si tenemos que usar el pizarrón, si tenemos que estar en las aulas, si tenemos que hacer cuadros sinópticos eso no es interculturalidad; lo de ellos es pura imposición. (Fernando Sarango. Rector. UINPI, entrevistas personales, 17 de julio de 2012)

Este multiculturalismo oficial inició su desarrollo a partir de la injerencia del estado en organizaciones e instituciones específica que estaban en manos de las organizaciones indígenas. En principio, se puede advertir, en la pérdida de autonomía de la DINEIB, la organización quizás, más relevante, del entramado político de la cuestión intercultural. Como se mencionó con anterioridad, a partir de la creación de la DINEIB en 1988 fueron las organizaciones indígena más importantes (CONAIE, FEI y FENOCIN) estuvieron en control de la institución.

Al respecto, Fernando Sarango mencionó:

> el problema aquí es que se piensa la educación bilingüe intercultural solo para los indios. Yo desde chiquito fui a la escuela en mi cantón, era una escuela indígena, pero también iban los hijos de

> los blancos. Correa cree que quitando recursos debilita el movimiento, lo que debilita al movimiento es esta actitud mezquina. La escuela y la universidad intercultural debe ser para todos, blancos, indios, negros. (Fernando Sarango. Rector. UINPI, entrevistas personales, 17 de julio de 2012)

La idea sobre la cual reposa la intervención de algunos agentes del movimiento indígena es el rescate de la *cuestión intercultural* como respuesta a los desafíos impuestos por la organización criollo-mestiza del estado ecuatoriano. Allí es donde la educación juega un rol fundamental ya que permite un proceso de deconstrucción de estructuras eurocéntricas propias de las herencias coloniales en la región.

Ángel Medina, Secretario General del CODENPE, considera que la interculturalidad:

> Se tiene poca comprensión acerca de la interculturalidad. El gobierno nos mira desde la globalización y el mercantilismo. Esa mirada occidental hace que el proyecto de la interculturalidad de los pueblos se haga cuesta arriba. Es cada vez más difícil de lograrlo. (Ángel Medina. Secretario General del CODENPE, entrevista personal, 22 de julio de 2012)

Diferenciándose, el movimiento indígena ha venido identificando en la interculturalidad un principio político e ideológico sobre el cual ha ido avanzando en la construcción de alternativas que no se limitaban exclusivamente al ámbito de lo político o de las transformaciones en la estructura estatal (Walsh, 2002). En este sentido, la lucha del movimiento indígena a partir de la construcción de la interculturalidad era más que una lucha identitaria, apostaba por una modificación de la sociedad en su conjunto, empezando desde los cambios en la mentalidad y las estructuras sociales.

En su desarrollo, el debate iba dejando expuesta la tensión que existía entre proyectos de interculturalidad opuestos. De esta forma, desde el gobierno, la interculturalidad se aprovechaba y se capitaliza a la luz de las demandas, y con ello, el enfoque multiculturalista estatal se fue incorporando, prácticamente en la totalidad de los

proyectos políticos, sociales y culturales. Desde la perspectiva del estado, había que incorporarlo, y había que hacerlo ante la irrupción del movimiento indígena en el escenario nacional. Es así, como desde el estado, el movimiento indígena y el campo académico se inició un proceso de disputa por la interpelación nacional de la *cuestión intercultural*. Lo que había sido una bandera organizativa de la CONAIE durante la década de 1990 se transformó en un *capital específico* de disputa en el siglo XXI.

En el ámbito estatal a partir del escenario planteado por las elecciones de 2002, se inició una etapa de incorporación a diversos órganos del gobierno de indígenas. Esto provocó un paulatino proceso de diversificación de los cuadros de la revolución ciudadana que apeló al integracionismo como estrategia política. Frente esta interpelación desde el estado, muchas comunidades y organizaciones apoyaron abiertamente al gobierno de Correa, lo que produjo un resquebrajamiento de la representatividad de la CONAIE y el inicio de una serie de complicaciones organizacionales, principalmente, con la FENOCIN.

Se ponía en marcha la interculturalidad que, como principio político e ideológico, se venía construyendo. Sin embargo, una parte fundamental de esta construcción, consiste en los procesos educativos indígenas que, desde el sistema oficial, solamente vienen ofreciendo posibilidades de inserción en la educación formal hasta el nivel medio dentro del marco del Sistema Intercultural Bilingüe. En este sentido, la incorporación de los líderes indígenas en la dimensión estatal, no solamente venía interpelando las categorías y los referentes multiculturales de la visión oficial, sino que, además, venían identificando una ausencia relevante dentro del panorama político.

En este contexto problemático, la CONAIE y sus principales dirigentes tuvieron desde 1987 el proyecto de una universidad indígena. Durante toda la etapa de autoorganización y altamente movilizada de la década de 1990, la disputa por la interculturalidad de alguna manera estructuró una forma de hacer política, reivindicativa, anclada en los saberes y conocimientos indígenas. Ya con la revolución ciudadana, y con la idea de interculturalidad en disputa con el estado y la academia, el movimiento indígena ligado a

la CONAIE volvió sobre la educación intercultural, en este caso de educación superior, para dar una nueva lucha.

En este sentido, Mato (2009) en referencia a las experiencias de instituciones interculturales de educación superior en América Latina,[17] refiere que el carácter cultural de este tipo de instituciones no es simplemente reflejo de diversidad de su organización sino también y, en primer lugar, de currículum. Dávalos (2005) menciona que el proyecto Amawtay Wasi es parte de proyecto político y estratégico del movimiento indígena ecuatoriano; la creación de este espacio es básicamente una tarea política que tiene una pretensión epistemológica. En el horizonte del proyecto se buscó la generación de un espacio institucionalizado de formación de grado y posgrado con el fin de dar sentido legitimante a las prácticas interculturales indígenas. La formación de formadores, de cuadros técnicos especializados y el desarrollo de investigaciones propias son tres instancias de gran importancia para el desarrollo de un proyecto emancipatorio. Pues

17 Desde julio de 2007, UNESCO-IESALC ha desarrollado el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, el cual parte de la necesidad de insistir en el plano de las realizaciones prácticas para profundizar los avances hacia la valoración de la diversidad cultural y el reconocimiento del carácter pluricultural de las sociedades, así como de la relevancia histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región. El Proyecto está orientado a documentar y analizar experiencias de instituciones de Educación Superior de América Latina dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de estos pueblos, así como a sentar bases para recomendaciones de políticas en la materia, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores, identificar temáticas para nuevas investigaciones, y contribuir a desarrollar mecanismos sostenibles de colaboración entre las instituciones estudiadas y otras con intereses afines. El Proyecto ha completado tres etapas de trabajo, durante las cuales ha contado con la valiosa colaboración de 67 investigadores(as) de 11 países latinoamericanos y de una especialista en teletrabajo y entornos virtuales de aprendizaje, labores que han sido coordinadas por el Dr. Daniel Mato y enriquecidas por contribuciones puntuales de numerosas personas e instituciones interesadas en el desarrollo de este campo (Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, UNESCO-IESALC, 2012).

claro, estas tres instancias, pueden ser vistas como herramientas de construcción de capital político en el marco de una sociedad altamente diversa inserta en un desarrollo de relaciones socioeconómicas de crisis cíclicas.

El proyecto Amawtay Wasi surge en 1987 como parte de las discusiones hacia el interior de la CONAIE acerca de la institucionalización de la educación bilingüe intercultural (Amawtay Wasi, 2004). Sería recién con llegada de los primeros cinco diputados del movimiento a la Asamblea Nacional en 1996, entre ellos Luis Macas y Leonidas Iza,18 que se creó el anteproyecto de ley. Este primer esfuerzo tuvo que ser re-elaborado tras la sanción de la Constitución de 1998 y la Ley Orgánica de Educación Superior de 2000. Hacia finales de ese mismo año, el Proyecto Amawtay Wasi fue presentado ante el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), órgano responsable sobre la materia en aquel momento (Amawtay Wasi, 2004). Los organismos indígenas responsables del proyecto fueron la CONAIE y el ICCI (Instituto Científico de Culturas Indígenas).

En el año 2001, los agentes responsables del proyecto (Luis Macas y Fernando Sarango) presentaron ante el CONESUP las mallas curriculares de las carreras presentadas. El CONESUP pidió la evaluación externa de dos Universidades quienes estaban encargadas de presentar informes técnicos acerca del proyecto. Se escogió la Universidad Central del Ecuador y la Universidad Estatal de Cuenca, esta última, solicitó la reformulación del proyecto que finalmente fue nuevamente presentado en junio de 2003 (Amawtay Wasi, 2001; 2004). En 2004, el CONESUP aprobó el proyecto y la Universidad dio inicios de actividades en 2005.[19]

---

18 El 12 de noviembre de 1996 se desarrolló la primera reunión de trabajo en la oficina de Luis Macas, donde se designaron comisiones para diseñar el perfil del proyecto, la metodología y estrategias. A partir de marzo de 1997 se organizaron comisiones y tres talleres con la participación de muchas organizaciones indígenas y académicas, que contó con la participación de personalidades políticas, intelectuales y referentes en el área (Amawtay Wasi, 2001).

19 Ley de creación N° 2004-40 del 28 de julio de 2004 y publicada en el registro oficial n° 393 el 05 de agosto de 2004.

Los programas de educación formal constaban de dos tramos, uno de pregrado y otro de postgrado. Las carreras ofertadas de grado eran: Arquitectura con mención en arquitectura ancestral; Agroecología (Ingeniería); Ciencias de la educación con mención en pedagogía intercultural y; Turismo comunitario (Ingeniería). En relación a la oferta de postgrado, se impartía el diplomado en Investigación intercultural y la maestría en Derechos Humanos y pueblos indígenas. Dentro del programa de educación informal denominado *comunidades de aprendizaje* se contaba con el ciclo de promotores en: agroecología y liderazgo, liderazgo y turismo comunitario y comunicación intercultural y comunitaria.

A partir de su conformación, la UINPI atravesó por distintas dificultades que fueron desde la falta de recursos económicos, hasta la precariedad de las instalaciones disponibles para la impartición de las clases. La CONESUP no otorgó financiamiento público a la Universidad por lo que en su encuadre jurídico se trató de una Universidad particular —privado—. La consecuencia del proceso de institucionalización derivadas de su carácter privado trajo consigo la falta de capacidades institucionales de gestión, administración y académicas. El sustento y supervivencia de la UINPI-AW se ligó a la participación de algunas agencias regionales de cooperación y a la matrícula de sus estudiantes.

Una cuestión importante a destacar puede ser comprendida a partir del testimonio de Ángel Medina: "la Universidad es muy importante para nosotros. Hace falta procesos académicos para descolonizar la mente. Es necesario tener centros de educación propios, pero siempre considerando la ciencia y la tecnología" (Ángel Medina, Secretario Ejecutivo CODENDPE, entrevista personal, julio de 2012).

Cabe preguntarse al respecto ¿por qué los indígenas quieren una universidad? La respuesta más rápida se relaciona con el proyecto político de la CONAIE y la utilización como herramienta a la UINPI-AW para su propio espacio organizativo. Sin embargo, y tal vez más importante, consideramos que la institucionalización dentro del marco del campo académico ecuatoriano de una experiencia de educación indígena intercultural presenta desafíos en

el plano estatal a considerar. Las luchas y tensiones en el seno del estado han sido parte constituyente de buen parte del siglo XX en todo el continente, y en este siglo XXI, se encuentran más vigentes que nunca. Los debates en torno a la *cuestión intercultural* en relación al proyecto Amawtay Wasi permiten apreciar las complejidades de la institucionalización de estas demandas.

LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR

En los apartados precedentes se analizó el estado de situación del proceso de institucionalización del Proyecto Amawtay Wasi en el contexto del sistema de educación superior ecuatoriano[20] y sus consecuencias políticas. Los relatos acerca de la interculturalidad se han afincado en diferentes espacios siendo su definición una articulación ideológica y política que se ha sustanciado en diversas prácticas sociales. Asimismo, como hemos explicado, la turbulenta relación entre el movimiento indígena ligado a la CONAIE con el correísmo ha provocado que las instancias de evaluación y acreditación universitaria resulte el núcleo duro de objetivación de sus disputas en torno al Proyecto Amawtay Wasi.

A continuación, se indagará el recorrido que ha tenido la acreditación y evaluación del proyecto Amawtay Wasi en el marco de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Mediante el análisis de los documentos de la SENECYT, CEAACES, las demandas presentadas por el Rector Fernando Sarango y las sentencias de la Corte

20 Cuji, en un estudio específico sobre las instituciones interculturales y programas universitarios en Ecuador identificó 8 arreglos institucionales: el programa de diversidad étnica de la Universidad San Francisco de Quito; la Universidad Técnica Particular de Loja y la Universidad Estatal de Bolívar tienen abiertas sus inscripciones para la población indígena; la FLACSO Ecuador desarrolló un Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos; la Universidad Intercultural Kawsay; la Universidad Andina Simón Bolívar tiene un componente intercultural muy desarrollado; la Universidad de Cuenca ofrece el Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Universidad Politécnica Salesiana posee la carrera en Educación Intercultural Bilingüe (Cuji, 2011: 216).

Suprema de Justicia, y los testimonios de los agentes, se aproximará al meollo de los cuestionamientos de este trabajo. Es decir, los alcances del diálogo de saberes en un espacio institucionalizado de educación superior donde el legitimador es el estado y la propuesta de creación de la universidad proviene del movimiento indígena.

Tras la sanción de la LOES en 2010, con la consideración del Mandato 14 de la Constitución de Montecristi, el estado ecuatoriano dio marcha a un proceso de control y regulación de la educación superior, especialmente a través de primero el CONESUP, luego SENECYT y el CEAACES. El primer tramo de este proceso de evaluación del sistema de educación superior del Ecuador tuvo lugar en el 2009.

Fernando Sarango y Felipe Quizhpe Quizhpe, en calidad de rector y procurador de la Universidad Amawtay Wasi presentaron ante la Corte Constitucional ecuatoriana un recurso de amparo frente a la evaluación planificada por la SENECYT en el marco de la implementación de la LOES con el fin de manifestar su disconformidad acerca del proceso y los términos planteados por el organismo. Las autoridades de la Universidad Amawtay Wasi presentaron un análisis detallado de las condiciones de existencia de la institución apelando especialmente al ordenamiento jurídico y reglamentario. En este sentido, el estatuto Orgánico de la Universidad aprobado por el CONESUP el 30 de noviembre del 2005, en el artículo 1, al describir la naturaleza, señala: "descentralizada, de plena autonomía para organizarse y cumplir sus fines esenciales"; el artículo 2 inciso 2 dice: "Tienen su domicilio principal en la ciudad de Quito Distrito metropolitano, su ámbito de acción es a nivel nacional, de acuerdo a su cosmovisión organizacional ajustándose a los términos descritos en este estatuto"; el artículo 9, al referirse a la Sede, no contempla la obligatoriedad de hacer actividades académicas en la ciudad de Quito. En concordancia con el carácter descentralizado señala:

> La Sede Central de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, está en la ciudad de Quito, distrito Metropolitano, constituye una comunidad intercultural que orienta el trabajo académico, investigativo, administrativo y financiero en una constante interrelación con las diferentes Sedes Universitarias Interculturales SUIs, inspirada en los valores

> culturales de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas. (Sentencia Corte Constitucional, 2009)

Las autoridades de la UINPI-AW apelaron al respecto de las normas internacionales ratificadas por el estado ecuatoriano tales como el Convenio 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes., ratificado por el Ecuador, en los numerales 1 y 3 del artículo 27 señala:

> 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
> 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados para tal fin. (Convenio 169 OIT, 1991)

Asimismo, La Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada el 13 de septiembre del 2007, en el numeral 1 del artículo 14 dice: "Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje" (ONU, 2007). La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 04 al 06 de junio del 2008, con el auspicio del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), en el que participó la delegación del CONESUP, al pronunciarse sobre la diversidad cultural y la necesidad de ampliar la cobertura de la educación superior, en su resolución señala:

> Cobertura y modelos educativos e institucionales. 2- Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación

> Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y Afrodescendientes, personas, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables. 3- se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, Afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciados en las instituciones tal cual existe en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el dialogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. (CRES, 2008)

A partir de la observancia de estas tratados y convenios internacionales ratificados por el estado ecuatoriano, Fernando Sarango menciona:

> en la preparación del documento intentamos mirar hacia adelante, vio. Se sabe que para los indígenas en este país todo cuesta el triple. Tenemos que hacer mucho más esfuerzo, no solo para que nos respeten, sino para que nos escuchen. Los del SENECYT si nos escuchaban nos escuchaban desde el estado uninacional. (Fernando Sarango, Rector de la UINPI-AW, entrevistas personales, julio de 2012)

Las autoridades de la UINPI-AW anclaron su argumentación en la vigencia de los artículos 57 numerales 14, 29 y 347 de la Constitución de Montecristi. Allí se reconocen los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas de manera distintiva, con especial mención, a la educación intercultural bilingüe.[21]

---

21 Asimismo, las autoridades de la Universidad señalaron que con estos he-

Sarango afirma que tras la sanción de la LOES se tuvo que modificar y atenuar las categorías propias de la cosmovisión indígena sobre la cual se basó el proyecto Amawtay Wasi y, por tanto, su organización misma. Sus formas de enseñanza, el valor de las explicaciones orales, el rol de los mayores en el aprendizaje, la relación de la educación en el territorio, en las comunidades, fueron todas instancias que necesitaron una adecuación. Al respecto, Sarango explica:

> con dos kichwas hablantes y lingüística quieren venir a hacer la evaluación desde el gobierno. Ellos piensan que integrando indígenas al proceso se hace más intercultural esta evaluación, pues eso no es así. Nuestro proyecto se encorsetó en su cosmovisión. Tuvimos que crear la carrera de pedagogía intercultural, para nosotros la pedagogía no existe; lo mismo con la arquitectura, le agregamos lo ancestral así a ellos le suena a algo… así le doramos la píldora porque si usábamos nuestros nombres nos decían que no existían. (Fernando Sarango, entrevistas personales, julio de 2012)

Un eje de disputa en la evaluación llevada a cabo por el CONESUP se planteó a partir de las actividades de la Universidad en las comunidades. Según su ley de creación, la UINPI es descentralizada con base en la ciudad de Quito. Al momento de que las autoridades de la Universidad en ejercicio de su autonomía propusieron la apertura en territorio de tres sedes (Saraguro, Cañar y Morona Santiago) el

---

chos se han violado e incumplido las siguientes disposiciones constitucionales y legales: artículo 1, 26, 27, 28, 29, 57, numeral 14, 347 numerales 3, 9, 10, 11; 350, 351, 355, 356, 425, 426 y 427 de la Constitución; artículo 27, numeral 1 y 3 del Convenio 169 de la OIT; artículo 14, numeral 1 de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas; artículo 20 de la Ley Orgánica de Educación Superior; la Ley de Creación de la universidad "Amawtay Wasi" (Nº 2004–40); la Resolución del CONESUP RCP.S19. N° 493.03 del 26 de noviembre del 2003, recomendación 1; Los artículos 2, inciso 2, y artículo 9 del Estatuto Orgánico de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" (Sentencia Corte Constitucional, 2009).

CONESUP dispuso mediante oficio Nº 004060 CONESUP-DA del 28 de octubre del 2008:

> 4. La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi", no cumple con el período de cinco años de funcionamiento legal, para ampliar su oferta académica de pregrado, en otras áreas del conocimiento, en otras modalidades de estudios, en otros niveles de formación y fuera de su ámbito de acción. Por tanto, una vez que la Universidad cumpla con este requerimiento, podrá presentar el o los proyectos académicos de tal manera que permita ampliar su oferta académica, en los diferentes niveles de formación y modalidades de estudios, en su ámbito de acción o fuera de ella.

Según la resolución del CONESUP, la limitante de la cantidad de años de funcionamiento impedía a la universidad su extensión en el territorio, Quizhpe Quizhpe menciona que tuvieron una charla con el Presidente del organismo del 02 de febrero de 2009 sin resultados positivos. Lo paradójico de la resolución del CONESUP se centra en dos cuestiones. En primer lugar, las mismas actividades de la UINPI fueron pensadas para desarrollar una estrategia territorial de formación con el objetivo específico de contribuir a la solución de problemas locales. En segundo lugar, muchas de la trazas o caminos de los programas educativos propuestos centraban su desarrollo en las comunidades, tales como la mayoría de las trazas de la carrera de agroecología. El condicionamiento impuesto por el CONESUP para el normal desarrollo de las actividades de la UINPI-AW marcó un camino que no tuvo retorno.

Fernando Sarango señala que el CONESUP al considerar y tratar a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi como una universidad de tipo convencional, pese al régimen especial que le asiste y en virtud del cual fue creada, de las normas constantes en el Capítulo Cuarto, Titulo Segundo, artículo 56 y 57 de la Constitución de la República del Ecuador, referentes a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, así como las normas del Convenio 169 de la OIT

Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, estaría incumpliendo con los artículos 4 de la Ley de Creación de la Universidad Amawtay Wasi y artículo 31 de su estatuto.

En relación al inicio de la primera evaluación, Sarango comenta:

> Nosotros planteamos el nombre de pluriversidad; ellos nos dijeron que estábamos locos, que eso no existía. Desde el principio nos pusieron en la camisa de fuerza de la Universidad. Pero lo aceptamos sabemos que, con nuestros conocimientos, nuestros saberes, nuestros mayores, solucionamos problemas y eso es suficiente. No queremos caer en la literatura, vamos a los hechos fundamentalmente. (Fernando Sarango, entrevistas personales, julio de 2012)

El CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) fue el órgano creado tras la puesta en marcha de la LOES. A partir del acta de creación de su Consejo Directivo del 09 de octubre de 2012 inició con la tarea completa de evaluación de la educación superior en el Ecuador.

El CEAACES diseñó un plan sistemático de diagnóstico para la generación de mecanismo institucionales de evaluación propios. Cabe destacar que hasta entonces, el estado no había tenido una clara reglamentación y control sobre las instituciones de educación superior. El eje fundamental del CEAACES fue la garantización de la calidad de las instituciones de educación superior.

El organismo tuvo en su creación una mirada sobre el mundo académico desde una lógica modernizadora. Se buscó identificar las anomalías del sistema y corregirlas. La mirada estaba puesta en los procesos universitarios y científicos planteados por los centros del sistema académico mundial. Ya desde el Proceso de Bologna se inició un proceso de reconfiguración de la educación superior orientado principalmente por una lógica globalizadora e inserta en los mecanismos productivos del capitalismo. En este sentido, el horizonte de sentido fueron las experiencias francesas e italianas, así como también, se observó mediante consultorías con el London School of Economics.

En relación a la calidad, Sarango expresa:

> ellos venían con la idea de la calidad, ¿qué es la calidad? Esa palabra no es nuestra, no forma parte de nuestra cosmovisión, es extranjera. Es una imposición más del estado uninacional. Esa palabra sirve para el mercado, la revolución ciudadana apuesta al mercado, está preparando gente para el mercado, eso lo tienen que decir clarito… ellos dicen que los indígenas no queremos la calidad, en realidad, nosotros hablamos de otro concepto. Nuestros mayores dicen haz bien las cosas, aprende a hacer bien las cosas. Ese aprender bien tiene un 90% de ética, cosa que la calidad no. (Sarango, entrevista personal, julio de 2012)

Esta experiencia marca un contrapunto muy importante que tiene que ver con las cuestiones más profundas del objeto de estudio, la diferencia entre una universidad tradicional y una universidad intercultural proveniente del movimiento indígena ecuatoriano. Estas diferencias se plasmaron con claridad en el modelo de evaluación como veremos más adelante.

El CEAACES, en consideración delas resoluciones de la CONEA (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior que funcionó hasta la creación del CEAACES) de 2009, afirmaba que el deterioro académico de buena parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) ecuatorianas vino acompañado de un alarmante debilitamiento de su institucionalidad.

El punto más conflictivo de este proceso coincidió con las múltiples denuncias sobre actos de corrupción y "venta de títulos" por parte de la Universidad Cooperativa de Colombia. De este modo, en el seno de la Asamblea Constituyente de Montecristi, fueron ganando peso las voces de quienes llamaban a detener este proceso de deterioro de la *calidad* en las universidades ecuatorianas. En este contexto, el 7 de agosto de 2008, la Asamblea expidió el Mandato Constituyente No 14 a través del cual se dieron por terminadas las actividades de la Universidad Cooperativa de Colombia y, en sus disposiciones transitorias, se determinaba al Consejo Nacional Educación Superior, CONESUP, y al Consejo

Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEA, la realización de una evaluación institucional de todas las IES ecuatorianas, con el objetivo de depuración del sistema y de aseguramiento de su calidad (CONEA, 2009b) .

En noviembre de 2009, la Asamblea Nacional recibió el informe de la CONEA. Allí se jerarquizó a las universidades evaluadas (71 entre universidades y escuelas politécnicas) en 5 niveles (entre un A para las universidades de mejor desempeño hasta un nivel E para las instituciones peormente valoradas).

El 12 de octubre de 2010 entró en vigencia la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), cuya Disposición Transitoria Tercera establece, en la parte pertinente, que:

> En cumplimiento al Mandato Constituyente número 14 (M-14), las instituciones de educación superior que se ubicaron en la categoría E por el informe CONEA, deberán ser evaluadas dentro de los 18 meses posteriores a la promulgación de esta Ley [...] Las Universidades y Escuelas Politécnicas que no cumplieren los parámetros de calidad exigidos por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en esta evaluación, quedarán definitivamente suspendidas. Será obligación de la Asamblea Nacional expedir inmediatamente la Ley derogatoria de las leyes de creación de estas Universidades y Escuelas Politécnicas.

El 29 de agosto de 2011 se instaló el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), arrancando con ello el proceso de evaluación de las IES a las que se refiere la Disposición Transitoria Tercera.

Para la ejecución del proceso de evaluación de las instituciones de educación superior que se ubicaron en la categoría E por el informe CONEA, además de las normas constitucionales, legales y reglamentarias correspondientes, el CEAACES aprobó dos reglamentos internos: El "*Reglamento del Proceso de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior ubicadas en la categoría 'E' por el informe realizado por el CONEA en cumplimiento del Mandato*

14", y el "*Reglamento de Suspensión de las Universidades y Escuelas Politécnicas ubicadas en la categoría E, de sus sedes, extensiones, programas, paralelos y modalidades de estudio, en cumplimiento de la Disposición Transitoria Tercera de la Ley Orgánica de Educación Superior*" (CEAACES, 2012).

El Artículo 2 del Reglamento del Proceso de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior ubicadas en la categoría 'E' por el informe realizado por el CONEA en cumplimiento del Mandato 14 establece:

> En la evaluación de la Universidad intercultural Amawtay Wasi, en aplicación del Convenio 169 de la OIT, se verificará el cumplimiento de normas mínimas de calidad, aplicando principios, criterios y procedimientos con perspectiva intercultural, según la cultura y la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas que participan de sus programas y carreras.

El CEAACES menciona en su resolución de 2012, que se creó una comisión Ad-Hoc para la evaluación del UINPI-AW con el fin de garantizar la vigencia de los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas. Es así como se desarrolló un procedimiento de consulta y adecuación de las grillas con *criterio intercultural*.

En este sentido, el procedimiento de evaluación de la calidad de la educación superior de la Universidad lntercultural Amawtay Wasi contempló un conjunto de acciones institucionales, tales como:

- Reuniones de acercamiento entre los equipos técnicos del CEAACES y los directivos de la Universidad Amawtay Wasi.
- Aprobación del "Reglamento del Proceso de Evaluación de las Universidades de Categoría 'E' por el informe realizado por el CONEA en cumplimiento del Mandato 14", incluyendo normas que garantizan la evaluación de la calidad de la Universidad Amawtay Wasi con criterios de interculturalidad.
- Reunión entre los directivos de la Universidad Amawtay Wasi y el Presidente del CEAACES.

- Reuniones de trabajo entre los equipos técnicos de evaluación y la Universidad Amawtay Wasi, a las que también asistió un técnico del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE).
- Modificación de los formatos de los formularios del SNIESE para ingreso de información, en coordinación con el equipo técnico de la Universidad.
- Elaboración y aprobación por parte del Pleno del Consejo del CEAACES de documentos técnicos para la evaluación, como el documento "Lineamientos para la evaluación de la calidad de la educación superior de la Universidad lntercultural Amawtay Wasi", elaborado sobre la base de las diferentes reuniones de trabajo sostenidas entre los directivos y los equipos técnicos de ambas instituciones. El mencionado documento establece el marco general aplicable al proceso de evaluación de la calidad de la educación superior de la Institución que representa y establece claramente que "Para determinar la calidad de la educación superior impartida por la Universidad lntercultural Amawtay Wasi, se evaluará los aspectos: institucional (gestión administrativa), académico (programas, carreras, currículo, investigación), infraestructura (área adecuadas, bibliotecas, laboratorios)", lo que incluye criterios, subcriterios, parámetros e indicadores de carácter intercultural.
- Modificaciones al modelo de evaluación general, incluyendo descriptores, indicadores y ponderadores de dimensión intercultural
- Contratación de tres evaluadores especializados: dos quichwas hablantes y un lingüista de reconocida trayectoria.
- Elaboración conjunta del cronograma de visitas in situ de los evaluadores del CEAACES. Revisión interna de documentos técnicos y publicaciones de la Universidad.
- Adicionalmente, y con el ánimo de abundar en argumentos pertinentes para la evaluación de instituciones educativas de carácter intercultural, el CEAACES realizó una visita a la Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe

> Nicaragüense (URACCAN) así como al Consejo de Universidades de Nicaragua y al Consejo de Evaluación y Acreditación del mismo país (CEAACES, 2012).

Como se puede observar, el uso de la idea de interculturalidad se vincula con prácticas de integración al armado político del estado para su posterior intervención en el campo académico. La interculturalidad es presentada como un parámetro condicionante del proceso, perceptible en la adecuación de los parámetros de evaluación, derivado de la interpelación directa de un órgano del estado a través de una *grilla cuantitativa de evaluación*.

Luego de los resultados arrojados por las 26 universidades que aplicaron las pruebas realizadas por el CEAACES, el Gobierno de Ecuador cerró 14 instituciones de educación superior y escuelas politécnicas por su "*baja calidad académica*" y ordenó su inmediata intervención.

El Dr. Guillaume Long, expresidente del CEAACES, declaró en rueda de prensa que:

> hoy es un día muy importante para darle fin al fraude académico para que la Educación Superior sea lo que siempre se ha querido, una educación pura y de calidad. Hemos sido víctimas de una mentira social, la que frecuentemente ha sido una estafa basada en acumular riquezas y que no ha sido una fuente emancipadora. Hemos cumplido con la Ley Transitoria de la Educación Superior para evaluar a las universidades de la categoría "E", en un lapso de 7 meses y 15 días, realizando una evaluación rigurosa a estas 26 universidades.[22]

De acuerdo al procedimiento desarrollado, se establecieron 3 grupos de universidades, por los 3 tipos de resultados que arrojaron las pruebas realizadas por los estudiantes el 4 de marzo de 2009. "El primer grupo es denominado "Aceptables", el segundo está

22 Conferencia de Prensa de Guillermo Long. En <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2897:informe-final-de-ceaases-concluyo-con-14-universidades-cerradas&catid=100&Itemid=449&lang=es>.

integrado por las universidades "Parcialmente Aceptables", y el tercero "No Aceptables".

Las universidades del primer grupo superaron la evaluación del CEAACES. Por su parte, las "Parcialmente Aceptables", subieron de renglón, ubicándose en la categoría "D", lo que se tradujo en que no podrán ofertar matrículas, clases a larga distancia, establecer convenios con otras universidades y tampoco podrán ofertar matrículas de las carreras en las que en la prueba no hayan sacado más de 450 puntos en el examen. Finalmente, las del tercer grupo serán suspendidas por completo. En el informe definitivo del CEAACES, se totalizó que solo 3 universidades integran al primer grupo, 8 parcialmente con depuración interna son las que pertenecen al segundo y 14 universidades forman parte del tercer grupo que deberán ser suspendidas (CEAACES, 2012).

Sin dudas, el largo proceso de evaluación de las instituciones de educación superior era más que necesario en el campo académico ecuatoriano. La proliferación de irregularidades no solo afectaba la *calidad* de la educación sino en las posibilidades de desarrollo de una matriz científico-técnica nacional. La cuestión problemática radica en que este tipo de evaluación, cuantitativa basada en la adaptación de parámetros, puede ser legítima para las universidades tradicionales, aunque no así para una universidad intercultural como la UINPI-AW.

Como hemos mencionado la UINPI-AW quedó categorizada como "E", es decir, dentro del grupo de universidades que debían aceptar y adaptar su organización institucional a los criterios adoptados por el CEAACES. El 11 de abril del 2012, en sesión extraordinaria, el Pleno del Consejo del CEAACES comunicó el informe técnico de evaluación de la Universidad intercultural Amawtay Wasi, encontrando que los resultados de la evaluación no son lo suficientemente concluyentes desde el punto de vista intercultural, pese a que el CEAACES implementó un proceso ad-hoc que implicó acciones tales como: consulta y diálogo con las principales instancias directivas de la Universidad; revisión y análisis de material técnico-institucional de la Universidad; coordinación con el SNIESE para modificar los formularios de datos; aprobación de normas

y lineamientos interculturales para la evaluación; modificación del modelo general de evaluación incluyendo criterios, sub-criterios, parámetros e indicadores de carácter intercultural.

El CEAACES informó que según el cumplimiento de las normas constitucionales y legales y de la decisión jurisdiccional aludida, se hizo necesario ampliar el plazo de evaluación de la Universidad lntercultural de Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi, con el fin de implementar un modelo intercultural integral de evaluación de la calidad de la educación superior, no obstante las obligaciones establecidas en el artículo 42 del Reglamento del proceso de evaluación de las Instituciones de Educación Superior ubicadas en la Categoría E por el informe realizado por el CONEA en cumplimiento del Mandato 14, y el artículo 9 del Reglamento de Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas ubicadas en la Categoría "E", de sus sedes, extensiones, programas, paralelos y modalidades de estudio, en cumplimiento de la Disposición Transitoria Tercera de la Ley Orgánica de Educación Superior (CEAACES, 2012).

Sarango refiere al respecto:

> estamos en terapia intensiva. Yo les dije al Consejo del CEAACES en pleno, les dije que nos cierren si quieren, que lo hagan porque es claro que no tienen intención de hacer las cosas bien. La evaluación y la categoría E nos dejaron en terapia intensiva, estamos esperando que nos desconecten de la vida artificial. La evaluación es una trampa. (Sarango, entrevista personal, julio de 2012)

En relación a lo anterior, el CEACCES, decidió ampliar a doce meses a partir del 12 de abril de 2012, el proceso de evaluación de la UINPI-AW. A partir de abril de 2013 se inició una nueva evaluación, que será descripta a continuación, basado en la cual el CEACCES sentenció el cierre definitivo del Proyecto Amawtay Wasi.

LA EVALUACIÓN INTERCULTURAL CUANTITATIVA

La transformación del sistema de educación superior, motivada por un Mandato Constitucional y por la LOES, implica un cambio desde

un laxo enfoque de evaluación de la educación, con un bajo nivel de impacto en las instituciones de educación superior del Ecuador, hacia la implantación de un sistema de aseguramiento de la calidad en términos "internacionales". Como se revisó anteriormente, la fuerza regulatoria del Mandato 14 y la promulgación de la LOES en 2010 promovió la regularización de una serie de situaciones anómalas presentes en el sistema universitario ecuatoriano (CEACCES, 2012). Tal es así, que luego de la auditoría llevada a cabo por la CONEA y el CES más de 10 funcionarios de distintas universidades fueron procesados por estafas.[23]

Cabe retomar en estas instancias el análisis propuesto en el capítulo uno entorno a los estudios sobre dependencia académica y la conceptualización de la idea de colonialismo interno. En este apartado se analizará en profundidad las características de los parámetros y criterios de evaluación llevada a cabo por el CEAACES durante 2012 y 2013. Como se mencionó anteriormente, el CEAACES definió esta evaluación en relación a estándares internacionales y reguló el campo universitario ecuatoriano con una evaluación y acreditación universitaria altamente heterónoma.

A continuación, se planteará el análisis de la evaluación del CEAACES en relación a sus dimensiones: entorno de aprendizaje y resultados de aprendizaje. En el estudio de sus indicadores se detectarán aquellos elementos que plantean claros ejemplos de dependencia académica hacia el interior del campo universitario ecuatoriano. Y que en relación a la UINPI-AW, se manifiesta en una extensión del colonialismo interno al campo académico denominado en este trabajo como colonialismo académico-científico.

El modelo elegido por el CEAACES para llevar adelante la evaluación se basó en la adecuación de la enseñanza a los a los objetivos y misión de la universidad, y el enfoque basado en el cumplimiento de requisitos legales y de la satisfacción de estándares aceptables de *calidad* (CEAACES, 2012).

23 *Diario el Universo*. Los detenidos son rectores, docentes y administrativos. 16 de junio de 2012.

Se conceptualizó como resultados de aprendizaje al conjunto de parámetros definidos por el CEAACES vinculados con el cuerpo docente, el desarrollo del área de investigación, la infraestructura académica y el diseño del curriculum. Como segunda dimensión de la evaluación, se denominó entorno de aprendizaje al conjunto de criterios referidos al el equipamiento y mobiliario, la biblioteca, los recursos informáticos y la prestación de diferentes servicios a los estudiantes.

La puesta en funcionamiento de la evaluación fue muy sencilla. Se creó una planilla con los criterios para el entorno de aprendizaje y se le asignó una escala específica. A cada sección del entorno de aprendizaje se le dio un peso específico y se decidió un valor mínimo para considerar la aprobación o no de la UINPI-AW.

Para el análisis de datos y la toma de decisiones sobre la evaluación, el CEAACES decidió utilizar el método de análisis de utilidades, usado anteriormente por el CONEA en la evaluación dispuesta por el Mandato 14. Según el CEAACES, el método contempló incorporar el componente intercultural, de modo que se creó un modelo exclusivo para la Universidad lntercultural Amawtay Wasi, cambiando los parámetros y realizando una evaluación que tiene como componentes: evaluación de entorno de aprendizaje en un 70% y en aprendizaje que se basa en las competencias generales tomadas en las evaluaciones se ha considerado un 30%. Nuevamente y como se refleja en las resoluciones del CEAACES, el tratamiento de la adecuación de la evaluación a la cosmovisión, saberes, conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas se realizó a través de la incorporación del componente *cultural*.

Como se plantea a continuación en el análisis de los documentos emitidos por la CEAACES y el testimonio de los agentes involucrados, el enfoque intercultural del método ha sido fuertemente cuestionado por su concepción y posterior implementación.

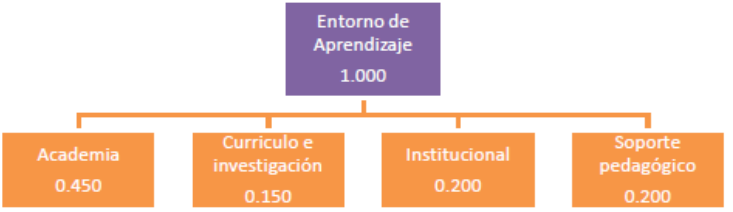
Sarango menciona al respecto de la evaluación basado en el método de utilidades

> El problema son los expertos, los antropólogos, los expertos en indios que asesoran al gobierno. La evaluación disolvió lo específico

> de la Universidad, se disolvió lo específico con lo universal. Esa es una idea del estado liberal colonialista, esto de que todos somos iguales. En nombre de la igualdad eliminemos las diferencias. (Fernando Sarango. Rector. UINPI, entrevistas personales, 17 de julio de 2012)

La evaluación del entorno de aprendizaje aborda a las instituciones de educación superior como proyectos académicos, estructurados alrededor de cuadro dimensiones básicas, ejes o criterios, que sirven de soporte para la articulación de las actividades de gestión y acumulación del conocimiento. Estos criterios, ordenados en una estructura jerárquica de evaluación, corresponden a: la academia universitaria, el currículo y la investigación, el soporte pedagógico, y la gestión y política institucional (CEAACES, 2012).

Esquema 2. Criterio entorno de aprendizaje



Fuente: CEAACES, 2012.

Cada uno de estos criterios fue desagregado en subcriterios y estos a su vez en otros subcriterios y así sucesivamente hasta alcanzar el nivel de indicadores relevantes definidos por el CEAACES para la evaluación. En otras palabras, el objetivo general de la evaluación (asegurar una *educación de calidad*) se descompone sucesivamente en objetivos parciales y de nivel más específico, configurando una estructura de tipo arborescente en la que los elementos de cada nivel jerárquico, pueden ser vistos como los medios para alcanzar objetivos definidos por el nivel jerárquico superior (CEAACES, 2012).

El criterio de academia alude a las condiciones fundamentales para el ejercicio de una docencia universitaria de calidad según el CEA-ACES. Justamente la denominación de "Academia" tiene por objetivo establecer distinciones con docentes de otros niveles de enseñanza del sistema educativo ecuatoriano (básica y bachillerato o sus equivalentes), así como tomar en cuenta la idea de que la docencia universitaria debe constituirse en una verdadera "*comunidad científica, profesional y artística con autoridad, reconocimiento, legitimidad y debida protección en su medio*" (CONEA, 2009a).

El modelo de evaluación parte de la idea de que la calidad de la enseñanza impartida en las instituciones de educación superior está relacionada con la formación académica de los docentes, su tiempo de dedicación y nivel de interacción con los estudiantes, y los derechos de los docentes y sus modalidades y condiciones de vinculación con la universidad. De esta manera, la calidad de la enseñanza a través de estos criterios se podría ver en:

- La más alta formación académica de los profesores, lo que significa no solo cumplir requisitos mínimos para seguir la carrera académica en términos de formación teórica y práctica científica, sino alcanzar las máximas posiciones dentro de dicha trayectoria.
- Una adecuada interacción entre el cuerpo de profesores y los estudiantes, lo que permitiría garantizar el seguimiento a los estudiantes, sus resultados educativos y ayudar a canalizar sus expectativas de desarrollo profesional y académicas futuras; en definitiva, una atención personalizada hacia los alumnos y el seguimiento de su recorrido educativo superior.
- Una adecuada relación entre el cuerpo de profesores y la institución. Esto resulta fundamental para construir no solo lazos de pertenencia con la comunidad universitaria, sino también para brindar sustento institucional a las múltiples actividades académicas desarrolladas por los profesores.
- La garantía de condiciones para que los docentes puedan dedicarse a actividades no docentes y que resultan fundamentales para seguir enriqueciendo su labor de enseñanza tales como

tutorías, dirección de tesis, revisión de las mallas curriculares, desarrollo de materiales de cátedra, proyectos de investigación científica, divulgación de su producción investigativa, etc. En definitiva, para alcanzar este tipo de vínculo e interacción, es vital alcanzar una proporción determinada de docentes a dedicación de tipo exclusiva o a tiempo completo.

- Disponer de una normativa que garantice de manera clara y no arbitraria los derechos de los docentes y su carrera docente, a efectos de terminar con la precarización de los sistemas de contratación docente ya identificados en el Informe CONEA del Mandato 14. Esto incluye la participación de los docentes en el gobierno universitario, la asignación salarial y los aspectos remunerativos, a fin de brindar incentivos para la labor educativa e investigativa. Por último, hay que tratar las acciones de las IES respecto a los ascensos y la evaluación permanente del desempeño docente, como parte de un proceso de retroalimentación y mejoramiento sistemático. No pueden crearse y consolidarse las redes del conocimiento sin procesos meritocráticos de selección y sin la necesaria estabilidad laboral que permita el crecimiento profesional del talento humano, núcleo de cualquier proceso académico (CEAACES, 2012).

El análisis del criterio *academia* es fiel reflejo de los sistemas universitarios contemporáneos. Se consideraron todas aquellas características de las formaciones occidentales de educación superior para evaluar una experiencia de educación intercultural indígena. La verticalidad del proceso se asocia con una estrategia por parte del CEAACES y, por ende, del gobierno ecuatoriano de desprestigiar en términos *científicos* las actividades de la UINPI-AW. Si la Amawtay Wasi no es científica o académica en relación a la calidad de su educación, sus actividades deben cesar.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el modelo de evaluación del entorno de aprendizaje incorpora el criterio academia, desagregado en un conjunto de subcriterios e indicadores organizados en una estructura jerárquica donde, además, se identifican los pesos locales, para cada uno de los niveles del árbol.

El primer criterio, denominado *Calidad Docente*, se traduce en tres subcriterios: Dedicación, Formación y Pertinencia. Dedicación "mide" el grado de atención que la institución otorga al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo de actividades complementarias (no docentes) que mejoran esa labor. La garantía de condiciones para que los docentes puedan dedicarse a actividades no docentes para seguir enriqueciendo su labor de enseñanza, tales como, tutorías, consultas de los estudiantes, seguimiento a las pasantías y prácticas que deben realizar los estudiantes, se asegura en el modelo a través de cuatro indicadores que permiten precisar el espacio de oportunidades existente para una interacción directa docente-alumno (CEAACES, 2012):

- Carga horaria de docentes o tiempo completo: el número promedio de horas de clase semanales dictadas por un docente a tiempo completo.
- Carga horaria de docentes a tiempo parcial: el número promedio de horas de clase por semana dictadas por un docente a tiempo parcial.
- Disponibilidad: el tiempo de la docencia dedicado a atender consultas o tutorías a los estudiantes y se mide a través del número de estudiantes por docente a tiempo completo.
- Docentes a tiempo completo: el porcentaje de docentes de la IES con dedicación a tiempo completo.

El segundo subcriterio de calidad de la academia está centrado en la f*ormación* de los docentes dentro de cada institución. Se distingue entre el porcentaje de profesores que cuentan con título de Maestría y los que tienen el grado de PhD o su equivalente. Por razones académicas y legales (LOES), estos indicadores dan cuenta de la construcción de una comunidad académica profesionalizada con base en estándares formativos internacionales para la educación superior.

El tercer subcriterio de calidad de la academia, *pertinencia*, expresa, por una parte, la cobertura docente en función del número de carreras, programas o especialidades que ofrece la IES y,

por otra, la congruencia de las exigencias de la cátedra universitaria con la especialización académica de los docentes. Dos indicadores se utilizaron para medir el nivel de pertinencia académica (CEAACES, 2012):

- Cobertura: número de docentes a tiempo completo por carrera/especialización que oferta la IES.
- Especialización: Porcentaje de docentes con título de Maestría o PhD que ejercen la cátedra en el área de su especialización.

El segundo criterio de evaluación de la Academia está centrado en la Carrera docente que alude a las condiciones fundamentales para la existencia de una comunidad docente estable, académicamente preparada, con obligaciones y derechos reconocidos y con las condiciones para la dedicación necesaria que garantice una enseñanza de calidad (CEAACES, 2012). Este criterio, a su vez, se divide en tres subcriterios: contratación de los docentes, derechos de los docentes y remuneración, que permiten sintetizar estas condiciones.

El Subcriterio Contratación se refiere a la existencia y aplicación de estatutos y reglamentos que garantizan de manera clara y no arbitraria los derechos de los docentes y las condiciones de permanencia en la IES. Esto involucra tanto los mecanismos de selección de los docentes como las oportunidades de una carrera docente que ofrece y aplica la IES a sus docentes. Dos indicadores permiten aprehender estos mecanismos (CEAACES, 2012):

- Escalafón: indicador que evalúa la existencia y aplicación de un reglamento de escalafón dentro de un plan de carrera docente. Define las categorías de los docentes estables, las responsabilidades y dedicación respecto a la docencia, investigación y vinculación con la colectividad y los requisitos académicos para cada categoría. Se define el indicador como el porcentaje de docentes amparados por los reglamentos de escalafón y carrera docente, debidamente comprobado con las evidencias del caso.

- Selección: Porcentaje de docentes que han ingresado a la IES bajo la modalidad de concurso de méritos y oposición. Este es un estándar de calidad y no de carácter jurídico.

El segundo subcriterio, Derechos de los docentes, se centra en la Institucionalización de la docencia universitaria a través del reconocimiento de su prerrogativa para participar en los órganos colegiados de dirección, la existencia de normas que reglamenten su promoción y oportunidades de actualización, la práctica de políticas y la existencia de reglas que aseguren la igualdad de género tanto en la docencia como en los puestos de dirección, los siguientes indicadores son considerados al respecto:

- Actualización: Porcentaje de docentes de la IES que han recibido algún tipo de auspicio (económico, licencia, etc.) para realizar cursos, seminarios, eventos de actualización en su especialidad (no se consideran eventos dictados en la propia universidad).
- Cogobierno: Indicador de carácter cualitativo que valora la existencia y aplicación de reglamentos claros y precisos sobre la participación de los docentes en los órganos de dirección de la institución como son: organismo académico superior, consejo de facultad y demás órganos de gestión académica y administrativa de la IES.
- Género: Porcentaje de mujeres en la planta docente de la IES.
- Género en dirección: Porcentaje de mujeres docentes en puestos de dirección académica de la IES. El indicador expresa la igualdad de género en los cargos de dirección de la IES. Los cargos de dirección considerados son: rector/a, vicerrector/a, decano/a, subdecano/a y director/a de departamentos académicos o de carreras.
- Promoción: Porcentaje de docentes promovidos/ascendidos de acuerdo a los reglamentos/normas de promoción y ascensos de la IES.

Por último, el subcriterio *remuneración* hace referencia a uno de los puntos determinantes en la precarización de la docencia universitaria, como es aquel de las condiciones económicas del ejercicio de la docencia. Dos indicadores reflejan los niveles de remuneración de la docencia:

- Remuneración tiempo completo: nivel de remuneración mensual promedio de los docentes a tiempo completo (profesores de 30-40 horas).
- Remuneración tiempo parcial: remuneración promedio por hora de clase dictada por un docente a tiempo parcial.

En el análisis de la dimensión "*academia*", sus criterios y subcriterios de medición es importante destacar algunas cuestiones para comprender al campo universitario ecuatoriano. La institucionalización de la educación superior en el país es reciente y en consecuencia de la promulgación de la LOES se inició un proceso de regularización. Debido a esto, el campo universitario hasta 2010 era poco institucionalizado y altamente heterogéneo.

Sylvie Didou Aupetit afirma que los datos indican que tanto los estudiantes que poseen títulos doctorales como los que aspiran tenerlo en América Latina continúan caracterizados por un alto nivel de dependencia bilateral e internacional, a pesar de la consolidación de las oportunidades nacionales (*World Social Science Report*, 2010: 122). La búsqueda de prestigio y reconocimiento en el campo académico de la región es pensada, principalmente, por la internacionalización de los títulos de posgrado y las posibilidades de publicación en revistas de renombre mundial. Estas tendencias sensibilizan el análisis, especialmente si tenemos en consideración la creciente globalidad de las relaciones académicas, tanto virtuales como físicas, en el marco de la profundización de las relaciones de asimetría norte-sur.

La situación de los docentes en áreas de pregrado y posgrado es ejemplificadora. De acuerdo al CEAACES es altamente estimado los profesores con título de PhD full time. Para un sistema universitario de desarrollo reciente es un criterio que no se adecúa con la realidad del Ecuador. La oferta de posgrado es muy escasa siendo solo

tres instituciones las que expiden títulos de doctorado, entre ellas se encuentra FLACSO Ecuador. El de FLACSO es un buen ejemplo para dimensionar el carácter internacionalista y heterónomo de la evaluación del CEAACES. FLACSO sede Ecuador es miembro de la red FLACSO Internacional radicada en América Latina desde 1956 fomentada por la UNESCO. La sede Ecuador fue creada en 1974 e ingresó al sistema de educación superior recién en el año 2000. Fue categorizada A por el CEAACES en 2013 y posee un 82% de su plantel docente con título de doctorado y full time; de dicho plantel, solo 5 profesores se doctoraron en Ecuador. La institución líder financiada internacionalmente es ejemplo de las dificultades propias del sistema universitario ecuatoriano para adecuarse a la noción de calidad sostenida por el CEAACES.

En relación a la dedicación docente el CEAACES promueve los cargos full time. No es difícil percibir que dentro de un campo universitario donde la financiación privada es mayoritaria los cargos dedicación exclusiva son muy pocos por las debilidades estructurales propias de un campo en pleno desarrollo. Las instituciones de educación superior más pobres y con menor financiamiento público se encuentran en clara desventaja a la hora de la evaluación de su calidad académica. Una comparación con otros campos universitarios latinoamericanos demuestra rápidamente que ni un sistema universitario como el argentino de una larga tradición e institucionalización, los cargos dedicación exclusiva son una minoría dentro de los escalafones docentes.

El criterio academia tal como lo definió el CEAACES tiene un anclaje en el currículum y en la investigación. Para el primero, las autoridades de la universidad Amawtay Wasi presentaron una serie de documentos en donde consta la visión ancestral y epistemológica de la definición de las trazas, caminos y centros de saber.[24] Como veremos más adelante, los subcriterios referidos al currículum son plenamente occidentales.

24 La Universidad Amawtay Wasi junto con la UNESCO publicó en 2014 un libro donde se sistematiza todas las dimensiones tenidas en cuenta para su desarrollo. Fue publicada en kichwa, inglés y español.

En cuanto a la investigación el CEAACES (2012) consideró:

- Fondos para investigación: el porcentaje del presupuesto de la IES destinado al financiamiento de actividades de investigación. Recuérdese que la LOES establece que las IES deben fijar un mínimo del 6 % del presupuesto para investigación, becas y bibliografía.
- Investigadores: el número de investigador por carrera que ofrece la IES.
- Proyectos de investigación: el número de proyectos en ejecución, sobre el número de carreras. Un proyecto en ejecución debe mostrar evidencias técnicas y legales de la contratación de su personal académico, el uso y/o adquisición de bibliografía, software, equipamientos o reactivos, así como evidenciar los avances y resultados del desarrollo de la investigación.
- Publicaciones de libros: mide los resultados de las actividades de investigación formativa o catedrática mediante el volumen de publicaciones de libros de docentes/investigadores de planta. El indicador se refiere a la publicación de libros revisados o no. No incluye folletos o guías para uso de sus estudiantes.
- Publicaciones de artículos: incluye los artículos publicados en revistas científicas, indexadas o revisadas por pares y de artículos en revistas académicas, no revisadas por pares. Tanto en este caso como en el anterior interesa medir las publicaciones de la planta docente estable y continua de la IES, por lo que no se incluyen docentes invitados nacionales y extranjeros que colaboran por períodos cortos. Esto evita la distorsión de este ítem en detrimento de las IES que demuestran su producción académica, estrictamente a través de docentes e investigadores de planta.

Uno de los desafíos para los cientistas sociales latinoamericanos es el acceso al mundo de las publicaciones con la condición fundamental de la total hegemonía del inglés. Ulrich Ammon sostiene que aceptar al inglés como lingua franca de las ciencias sociales trae consigo afirmar la asimetría de una lengua global cuyos beneficios

son distribuidos inequitativamente *(World Social Science Report*, 2010: 155). Esto promueve un flujo anglófono de comunicación de información y un sentido anglófono de la percepción del éxito científico. Renato Ortiz destaca que publicar y ser citado en inglés no sería el resultado de la expansión de un circuito, de su ampliación territorial, sino la condición primera del pensamiento (de allí que los autores anglonorteamericano se hayan adaptado tan bien al monolingüismo; después de todo, casi no existiría relevancia científica fuera de su égida) (Ortiz, 2009: 204).En este sentido, las lenguas que compiten en términos de desigualdad con el inglés tienen desafíos que no se reducen a lo lingüístico. Si en este esquema, planteamos el estatus de las lenguas de los pueblos y nacionalidades indígenas tenemos un indicador muy potente de *colonialismo académico-científico*.

Si pensamos en los mecanismos e instrumentos que históricamente se han utilizado como vías de divulgación del conocimiento científico es claro que a partir del período de posguerra las publicaciones periódicas iniciaron un fuerte camino de consolidación. En el contexto mundial de institucionalización y creciente regionalización del conocimiento científico, las revistas lograron transformarse en uno de los principales órganos de la comunicación científica. Paulatinamente, este rol comenzó a tensionarse a partir de la consideración de las revistas como "*gatekeepers*" de la ciencia. Es decir, se transformaron en instrumentos que actúan como llaves de acceso a ciertos y determinados mecanismos de visibilidad, autoridad y prestigio. El hecho de que una institución edite una revista considerada en su campo como "prestigiosa" trae beneficios (materiales y simbólicos) tanto a la institución en sí como a sus agentes y más directamente a su editor/a. Este posicionamiento de las revistas en el mundo de la ciencia se complejizó al punto de valorar la práctica científica en relación a su publicación. La ciencia es ciencia publicada y la competencia inherente a esa práctica se tradujo en la búsqueda de generar espacios de publicación de "excelencia".

La idea de "*gatekeeping*" en la ciencia fue primeramente utilizada en los estudios de Crane (1964; 1965; 1967) para referir las relaciones entre las ideas científicas y sus audiencias. En el seno de

esta relación Crane analizó los mecanismos sociales e institucionales mediante los cuales las ideas circulan. Estos mecanismos o canales son controlados por personas o instituciones quienes controlan la admisión de manuscritos dentro del mundo editorial demarcando lo "publicable" de lo "no publicable".

Si enmarcamos estas nociones en el contexto de la desigual constitución del sistema académico mundial, las revistas científicas se han transformado en las últimas décadas fuertemente influenciadas por las tecnologías de la información y comunicación. Desde una perspectiva editorial, los procesos de edición, evaluación y publicación han adoptado nuevas metodologías y se han visto insertas en nuevas modalidades de circulación. Asimismo, nuevos agentes han intervenido en el mundo editorial reconfigurando la estructura de la comunicación científica. La gestión de la edición y evaluación científica dejó de ser simplemente un trabajo del editor y la editorial sino un engranaje de un proceso más amplio y complejo. El fin primero de las publicaciones periódicas que por siglos tuvo como objetivo la comunicación y divulgación de resultados de investigación se vio trastocado al transformarse en la actualidad en un instrumento de consagración académica vinculado a criterios universales de excelencia.

A partir de mediados del siglo XX, las modalidades de concentración y acumulación de capital científico se transformaron. En ese proceso, las publicaciones periódicas formaron parte de una estrategia corporativa sustanciada en un nuevo régimen de evaluación de los científicos y sus producciones. En este sentido, la evaluación de la producción científica comenzó a instalarse fuertemente como indicador de "excelencia", por tanto, como indicador fundamental de prestigio y autoridad científica. En el siglo XXI, la expansión de las tecnologías de la comunicación y la información profundizó estos procesos a nivel mundial modificando las modalidades en que la ciencia se comunica. Los cambios en las vías de comunicación científica, la expansión de experiencias de trabajo colaborativas, la constitución de un sistema editorial oligopólico, el posicionamiento de la "cultura del *paper*", la expansión de la digitalización y más concretamente, la expansión de recursos cienciométricos de

evaluación de la producción científica basada en rankings e índices de impacto y citación produjeron cambios estructurales que plantearon nuevas reglas en la relación entre el sistema de publicaciones y las leyes del mercado científico.[25]

La estructura jerárquica y desigual del mundo científico se constituyó a partir de la creación de las grandes corporaciones editoriales que se encargaron de constituir una ingeniería de parámetros de evaluación de la ciencia a partir de la cual se inició una categorización de la "excelencia" por sobre la "calidad" de una revista (Vessuri, Guédon & Cetto, 2014). En este sentido, los criterios de evaluación adoptados por el Institute for Scientific Information (ISI-WoS) creado por Eugene Garfield en 1959 iniciaron un proceso de universalización que constituyó las bases fundantes de la cienciometría. Alrededor de ISI-WoS se forjó una suerte de acumulación primitiva de prestigio científico que benefició a ciertas zonas geográficas, grupos idiomáticos y disciplinas, al tiempo que fue ampliando la distancia con áreas "periféricas" cada vez más desprovistas de reconocimiento internacional (Beigel, 2014).

Es importante destacar que la constitución del sistema académico mundial se debió a una serie amplia de procesos históricos desarrollados en diversos "centros" de la economía-mundo

25 Existen muchos estudios disponibles que se han ocupado de analizar la expansión geométrica del número de publicaciones y revistas en las últimas décadas y su posterior "utilización" ya sea a partir de nociones como las de visibilidad, acceso, circulación o citación. Melho (2006) afirma que el 90% de los artículos publicados no son citados y el 50% solo han sido leídos por el/la autor/a, los árbitros y el equipo editorial. Por su parte, Larivière y Gingras (2009) sostienen que el porcentaje de citación sobre el número total de publicaciones, basados en datos de WoS, varían según disciplina. Es así como alrededor del 22% de los artículos en medicina, el 80% para las humanidades, el 27% para las ciencias naturales y el 32% para las ciencias sociales nunca han sido citados.
Asimismo, bajo el concepto de "bellas durmientes" un grupo de trabajos han analizado un conjunto de investigaciones que recién han sido "utilizadas" y "reconocidas" muchas décadas después de su publicación (Kulkarni & Stough, 2017).

capitalista que respondieron a la constitución de una esfera relativamente autónoma de normas, instituciones y valores hechas carne por agentes científicos en diferentes "prácticas". Esta constitución tuvo como eje la formación de un circuito *mainstream* de producción y circulación de conocimiento científico, aunque no fue el único. Existieron además esfuerzos denodados para instaurar un modelo de instituciones de educación superior que respondiera a las necesidades del mundo privado vinculado a la formulación de estrategias tecnológicas, la generación de redes de colaboración científica vinculada a una división internacional del trabajo académico, el fortalecimiento de redes de financiamiento para la ciencia anclada en las estrategias de varios organismos internacionales, entre otros.

Frente al marco internacional y regional presentado, son discutible las posibilidades de evaluación de la calidad en la investigación y las publicaciones en el campo universitario periférico como el ecuatoriano. La imposición de pautas y criterios para la evaluación y promoción de la producción y agentes científico-universitarios en América Latina se encuentran constreñidos por las asimetrías existentes en el sistema académico mundial. Beigel (2014b) ha demostrado como en un campo de temprana institucionalización como el argentino, las pautas de evaluación y acreditación científico-universitaria es altamente heterónoma en la cual la valoración de la calidad e indexación de las publicaciones de alguna manera funcionan como "gatekeepers" del sistema.

Si estos mecanismos de evaluación se utilizan como reguladores de la actividad científica en las universidades tradicionales y pueden ser observados como mecanismo de dependencia académica, si se considera la evaluación de una universidad intercultural indígena bajo estos mismos dispositivos se puede apreciar el mecanismo de doble subyugación existente en el proyecto Amawtay Wasi.

El criterio Soporte Pedagógico permite abordar las condiciones que ofrecen las universidades para la realización del trabajo académico y está focalizado en las características de las instalaciones y facilidades pedagógicas consideradas como esenciales para

facilitar a los docentes y estudiantes el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Tres subcriterios permiten aprehender estas condiciones: bienestar estudiantil, equipamiento en laboratorios y bibliotecas, y las facilidades de espacio para la labor docente (CEAACES, 2012).

El criterio Bienestar estudiantil es evaluado a través de dos indicadores cualitativos:

- Accesibilidad: criterio que muestra la existencia de facilidades de acceso y movilidad para personas con capacidades diferentes.
- Espacios de bienestar: este criterio incluye la existencia de espacios de bienestar no directamente relacionados con la docencia (espacios de socialización, facilidades para actividades culturales y recreativas y otras instalaciones que tienen que ver con el confort, la salud y seguridad estudiantiles).

El criterio Equipamiento se evaluó a través de las facilidades de bibliotecas y laboratorios que debe ofrecer la IES para los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Cuatro indicadores son considerados en este ámbito: la existencia del equipamiento y servicios para consulta y estudio de los estudiantes, el acervo bibliográfico con el que cuenta la universidad, el servicio de bibliotecas virtuales y los registros de consulta son las características que permiten evaluar la calidad y pertinencia del servicio de Bibliotecas.

- Acervo bibliotecario: número de títulos disponibles en las bibliotecas por alumno de la IES.
- Bibliotecas virtuales: subscripción de la IES al servicio de bibliotecas virtuales ofertado por SENESCYT o entidades de prestigio académico.
- Espacio de bibliotecas: número de estudiantes por espacio de trabajo disponible en las salas de bibliotecas de la IES.
- Registro bibliotecario: verificación de la existencia de un registro bibliotecario informatizado y automatizado para efectos de la consulta rápida y amigable por parte de los estudiantes

En lo referente a Laboratorios, su disponibilidad y adecuación a la oferta académica de la IES son evaluadas mediante dos indicadores:

- Funcionalidad: indicador de carácter cualitativo sobre las características básicas de los laboratorios
- Suficiencia: indicador de carácter cualitativo sobre la correspondencia de los laboratorios con los requerimientos de las carreras y programas que se imparten en la IES.

El tercer subcriterio bajo Soporte Pedagógico se refiere a las Facilidades para la Docencia y concierne a las condiciones físicas tanto para el trabajo individual de los docentes, como para las labores de enseñanza. Se asume que la atención docente a los estudiantes, y por supuesto el trabajo de los docentes, requiere de espacios adecuados para la preparación de clases, consultas de los estudiantes y, en general, para el desarrollo de las actividades de investigación docente. Estos requerimientos son evaluados bajo el subcriterio Espacios docentes que incluye dos indicadores:

- Oficinas docentes tiempo completo: mide la disponibilidad de espacio de trabajo para los docentes a tiempo completo y se evalúa a través del número de docentes por oficina o cubículo de trabajo, siempre y cuando dichos espacios cuenten con los elementos físicos y tecnológicos para el trabajo riguroso de un académico que debe permanecer gran parte de su tiempo de trabajo en dicho cubículo.
- Oficinas docentes tiempo parcial: mide la disponibilidad de salas o cubículos disponibles para los docentes a tiempo parcial.

El segundo subcriterio bajo Facilidades para la docencia concierne la disponibilidad y calidad de las Aulas. Dos indicadores son propuestos al respecto:

- Funcionalidad de las aulas: cumplimiento de las aulas con estándares funcionales para la docencia.

- Suficiencia de aulas: verificación de un número suficiente de aulas de acuerdo a las carreras y programas que imparte la IES.

Finalmente, se analizó el patrimonio por carrera, como expresión de la solvencia de la IES para sostener una carrera. En este caso, al igual que en los demás que involucran la variable "carrera" se parte del supuesto de que se trata de una carrera que se dicta en un solo campus. Esto impide distorsionar los resultados cuando, por ejemplo, una IES cuenta con el mismo programa académico en distintos lugares geográficos y, a veces, bajo diferentes modalidades de enseñanza.

Como se indicó anteriormente, el CEAACES ha evaluado dos grandes componentes: Entorno de Aprendizaje y Resultados del Aprendizaje. Para el caso de la Universidad lntercultural Amawtay Wasi, se modificaron los formularios de información del SNIESE, se modificó terminología, se contrató evaluadores con conocimiento de educación intercultural y se elaboraron guías específicas, en diálogo con las autoridades de la IES evaluada (CEAACES, 2012).

La heteronomía de la evaluación llevada a cabo por el CEAACES fue evidenciada por la aplicación de cada uno de los criterios y subcriterios del entorno de aprendizaje mencionados. La incidencia de criterios y parámetros internacionales de evaluación y su efectiva aplicación como política pública en el campo universitario ecuatoriano produjo la acentuación de las asimetrías ya existentes. Las universidades con financiamiento privado y con planta de profesores con PhD obtenidos en el exterior fueron posicionadas en la cúspide del ranking producido por el CEAACES; ranking en donde las universidades de reciente creación y con debilidades financieras estructurales fueron categorizadas "D" y "E".

El caso de la UINPI-AW es paradigmático. No se debe olvidar que esta evaluación fue implementada en un país altamente diverso con una multiplicidad de experiencias interculturales de pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos, montubios, entre otros. Para el caso de los indígenas como se explicó en el segundo apartado, la reivindicación por una educación intercultural proviene de las entrañas de sus fuerzas organizativas y data desde

las primeras décadas del siglo XX. La necesidad de estos pueblos de ser formados y de formar a su gente desde un punto de vista intercultural fue extendida en los inicios del siglo XXI a espacios de educación superior. El proyecto Amawtay Wasi es el caso icónico de estas luchas y responde a los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas de obtener educación respetando sus cosmovisiones, tradiciones y expresiones artísticas.

Para el caso concreto de la evaluación del proyecto Amawtay Wasi, originalmente se definieron 66 variables para el componente Entorno del Aprendizaje del modelo. La mayor parte de estos datos fue verificada in situ, más otra fue consignada directamente a partir de lo ingresado por las IES en el SNIESE. En el transcurso de la validación de datos, y el proceso de respuestas a las solicitudes, apelaciones y audiencias públicas, se eliminaron 2 variables (CEAACES, 2012).

El CEACCES determinó que en relación a los resultados de currículum e investigación poseen valore aceptables, el resto se encuentran dentro de un rango no aceptable (CEAACES, 2012). También es evidente según el CEACCES que algunos aspectos reflejan o expresan opciones educativas que parecen responder a dimensiones de pertenencia cultural, otros expresan habilidades para solventar dificultades, y otros reflejan serias debilidades del modelo educativo de la Universidad Amawtay Wasi.

Si se observan los resultados cuantitativos de los parámetros referidos al cuerpo docente, en la mayoría de ellos se les asignó un valor muy bajo y hasta cero puntos. La falta de docentes a tiempo completo fue una debilidad muy importante para la UINPI-AW, así como la falta de regulaciones institucionales para el acceso a los cargos. Se evaluó y mensuró el financiamiento de la Universidad a los profesores para realizar ciclos de actualización y estadías de investigación. Asimismo, se tuvo en consideración si los docentes poseían títulos de PhD o si dictaban seminarios de posgrado en otras universidades.

Uno de los objetivos principales de creación de la universidad fue la formación de formadores. Es decir, la creación de un espacio universitario que otorgue docentes formados específicamente

en especialidades comunitarias. Fue muy corto el proceso de desarrollo normal de la universidad para que los primeros graduados se transformen en docentes o se formen en estudios de posgrados. Las publicaciones de libros y artículos también formaron parte de los parámetros evaluados, como se mencionó anteriormente, en el estado actual de los circuitos de publicación y la cienciometría a nivel del sistema académico mundial, resulta un completo absurdo evaluar este tipo de cuestiones en una universidad no tradicional.

En relación a la infraestructura de la universidad, por su carácter particular o privada, tuvo desde sus inicios que lidiar con la precariedad de su presupuesto. El estado ecuatoriano no dio financiamiento al proyecto Amawtay Wasi por lo que su sustento se basó principalmente en las matrículas de los estudiantes. Esto se tradujo en la falta de oficinas, cubículos, salas de profesores, laboratorios, salas de informáticas, etc. A las limitaciones edilicias se le suma que hubo parámetros que evaluaron el desarrollo informático (salas de informática, conexión a internet, cantidad de computadoras, etcétera).

Frente las limitaciones y precariedades en las que funciona la Universidad según el CEAACES, sus directivos han acudido a medios no convencionales como el autofinanciamiento, la militancia docente, el apoyo institucional, el uso compartido de espacios, para cubrir sus necesidades. Lo que, según la CEAACES, no llega a ser ni suficiente ni apropiado para el adecuado funcionamiento de la institución. Lo que si demuestra es la persistencia que han tenido sus directivos en sostener la institución pesa a que no arroje rédito económico alguno. Este es un dato significativo si consideramos que uno de los problemas que enfrenta la universidad ecuatoriana es la visión economicista con la que se crearon y se mantienen algunas entidades educativas (CEAACES, 2012).

Entre los aspectos que reflejan debilidades del modelo institucional el informe del CEAACES presenta:

- Las condiciones laborales y contractuales del 100% de los docentes-facilitadores, así como su falta de titulación de cuarto nivel, lo que tiene una incidencia directa tanto en la consoli-

dación de su modelo institucional como de sus propuestas pedagógicas.

- La falta de financiamiento que garantice un funcionamiento adecuado que cubra adecuadamente las necesidades institucionales y académicas.
- La ausencia de políticas afirmativas de género y la falta de facilidades para personas con capacidades diferentes.

La Universidad Amawtay Wasi según el CEAACES, más que reflejar una dimensión cultural, refleja una falta de capacidades institucionales para garantizar mínimas condiciones para el proceso de enseñanza aprendizaje. Frente a los resultados obtenidos en el proceso de evaluación, el CEAACES recomendó un nuevo proceso de evaluación a la Universidad Amawtay Wasi prorrogando la categorización E por un año más, hasta abril de 2013, para su adecuación a su condición de intercultural.

Desde la Universidad, a partir de los resultados arrojados por el informe del CEAACES, se presentó ante diferentes instancias apelaciones a la formulación de criterios, metodología e indicadores de evaluación del proyecto Amawtay Wasi apelando a una contradictoria concepción intercultural sostenida por el Consejo. Fernando Sarango, en su segunda entrevista, menciona:

> Nosotros vamos a apelar, no hay forma que la primera universidad indígena del país a 5 años de su fundación tenga indígenas con título de PhD. La LOES obliga a que nuestra Universidad contrate doctores mestizos. Sabemos que la próxima evaluación continuará siendo negativa, vamos a apelar frente a la Corte Interamericana de Derechos Humanos por la violación del 169 OIT. (F. Sarango, entrevista personal, julio de 2012)

En este apartado se analizarán en mayor profundidad las variables e indicadores elaborados por CEAACES sostenidos en dos grandes ejes: entorno de aprendizajes y resultados de aprendizaje presentados anteriormente. En una segunda instancia, nos adentraremos en las problemáticas de institucionalización del año 2013 con el fin de

explicar y comprender las vicisitudes de la suspensión definitiva de la Universidad Amawtay Wasi.

Se ha podido identificar con claridad que la Universidad Amawtay Wasi posee debilidades estructurales debido al no reconocimiento estatal y su marginalización del sistema universitario ecuatoriano. Su carácter privado de autofinanciamiento limita las posibilidades de desarrollo y consolidación, afectando fuertemente su sostenimiento. En este sentido aquellas variables e indicadores vinculados a cuestiones edilicias, infraestructura, plantel docente, etc., se encuentran claramente poco representados en las evaluaciones realizadas por el CEACCES.

La segunda dificultad estructural se vincula con el posicionamiento intercultural desde los pueblos y nacionalidades indígenas que se materializan en las articulaciones pedagógicas y filosóficas del macrocurrículo que se encuentran expresados extensamente en la publicación conjunta entre Amawtay Wasi y UNESCO de 2004 —*Aprender en la sabiduría y el buen vivir*—, libro del cual se cuenta en el mismo volumen de tres versiones: español, inglés y kichwa (Amawtay Wasi, 2004).

En lo referente a los ejes de variables e indicadores vinculados a cuestiones académicas, el informe del CEAACES menciona que el 100% de los docentes (en términos del Proyecto Amawtay Wasi, facilitadores) son a tiempo parcial y que solo uno de ellos cuenta con título de maestría. En principio, estos resultados no representan al cuerpo administrativo que llevan a cabo tareas de facilitadores al igual que el Rector, los vicerrectores y los coordinadores que trabajan a tiempo completo. Asimismo, durante el período establecido para la evaluación se cuentan con 3 facilitadores con título de maestría (Sarango, 2013).

Estas disquisiciones revierten de la mayor importancia. El estado ecuatoriano a través de la LOES y el Mandato 14 ha instado a la CONESUP primero y al CEAACES luego a evaluar el grado académico de los docentes universitarios. Siendo la Amawtay Wasi el primer proyecto de Universidad intercultural proveniente del seno mismo de los pueblos y nacionalidades indígenas con el objetivo fundamental de formar sus propios cuadros dirigentes y comunidades en

el nivel superior es por lo más contradictorio con posiciones colonizadoras el pretender docentes con grados académicos de cuarto nivel. En términos de Fernando Sarango: "Se espera, que tengamos facilitadores formados en la universidad occidental para que enseñen la UINPI. Esto no es así, debemos de tener la oportunidad de ser indios formados, si formados, pero en nuestras cosmovisiones y nuestras prácticas" (F. Sarango, entrevista personal, julio de 2012). Por otro lado, no existe en Ecuador alguna universidad debidamente acreditada que posea maestrías en Pedagogía Intercultural, Agroecología y Arquitectura Ancestral.

En otro grupo de variables se consignan los resultados vinculados a publicaciones indexadas y no indexadas. La evaluación del CEACCES presenta que no existen publicaciones indexadas y solo 13 no indexadas. Para el caso de las publicaciones en el Proyecto Amawtay Wasi se manifiesta una doble modalidad de violencia simbólica. Si desde ya el campo académico-científico latinoamericano "occidental" se encuentra en una posición periférica a nivel mundial y en términos, de recursos y financiamiento son extendidas diferentes modalidades de dependencia académica (Beigel, 2010; 2012) cuando se hace referencia a un proyecto proveniente de los pueblos y nacionalidades indígenas se encuentra en presencia de una nueva materialización del colonialismo interno, al *colonialismo académico-científico*. Como se ha demostrado a lo largo del trabajo, la relación subalterna de los saberes indígenas en relación al conocimiento científico se ha sustanciado en diversas modalidades de institucionalización a partir de la instauración de la república liberal ecuatoriana a principios del siglo XX. El estatus de los saberes y prácticas de estos pueblos fueron invisibilizados deliberadamente hasta que a partir de 1990 se inició un proceso de reivindicación de escala nacional que permitió la discusión acerca de la interculturalidad en espacios académicos occidentales. En cuanto a las asimetrías lingüísticas, la dominación y dependencia de las lenguas ancestrales por debajo del español son situaciones estructurales patentes en toda la región andina.

En relación a los resultados negativos detectados en cuestiones presupuestarias, la situación económico-financiera del

Proyecto Amawtay Wasi era significativamente limitado debido a que buena parte de su financiamiento provenía de las pensiones que los estudiantes abonan, "hasta que el Gobierno Nacional en representación del Estado Ecuatoriano cumpla con lo que establece el Convenio N" 169 de la OIT, que además es ley de la República, dotándole de los recursos económicos suficientes para el funcionamiento de nuestra Universidad" (F. Sarango, entrevista personal, julio de 2012).Como consecuencia de lo anterior y conforme los parámetros establecidos en la LOES, no existe un sistema de escalafón docente, los docentes no tiene regularidad laboral, existe una alta carga horaria de docentes a tiempo parcial, los docentes no tienen titulación o esta es insuficiente. De igual manera y de conformidad con la LOES no cuentan con instancias de organización de los diferentes estamentos universitarios.

Si bien la LOES es una ley orgánica, pero es jerárquicamente inferior al Convenio N° 169 de la OIT, conforme lo señala el artículo 425 de la Constitución de la República del Ecuador por lo que siendo una Universidad de Pueblos y Nacionalidades Indígenas se encuentra bajo el amparo del Convenio 169 de la OIT. El sistema de organización y de estímulos hacia los docentes y administrativos corresponden a la lógica de los pueblos y nacionalidades Indígenas, el mismo que ni siquiera ha sido comparado con el sistema de escalafón que usan las Universidades convencionales. Sobre la regularidad laboral, no es comparable con la lógica convencional, pues los facilitadores cumplen con los talleres previamente planificados en la *Chakana*. Todos los facilitadores como mínimo tienen título de Tercer Nivel, salvo algunos facilitadores que son *Taitas* y *Yachaks* que son debidamente reconocidos por los pueblos y nacionalidades, que por someterse a la LOES debieron pedir su apoyo clandestinamente, cuando el Convenio No. 169 de la OIT y la Declaración de la ONU sobre los derechos de los Pueblos Indígenas determina lo contrario.

En lo referente al curriculum y la investigación los resultados no son satisfactorios, según el CEAACES "*existen escasos proyectos de Investigación y escasa producción académica*" (CEAACES, 2012). En este punto, el rector de la universidad ha presentado diversas

apelaciones a las evaluaciones realizadas a los estudiantes mencionando que ninguna de las preguntas poseía una perspectiva intercultural. Respecto a los proyectos de investigación se enfocan principalmente en dar solución a los problemas de las comunidades y sus zonas de influencia. Al momento de la evaluación se encontraban en ejecución varios proyectos que no fueron percibidos por los evaluadores porque nunca llegaron a las comunidades. Concretamente en función de la producción académica-científica es importante destacar que debido al modelo del macrocurrículum adoptado por la universidad más del 75% de los resultados son prácticos.

En relación a la infraestructura el informe del CEAACES menciona: "La Infraestructura es deficiente, escasa, precaria y un porcentaje significativo es compartida con otras entidades educativas de la Comunidad. De las cuatro chakras una tiene biblioteca y las otras comparten las escuelas aledañas como también comparten las áreas recreativas" (CEAACES, 2012). En este punto, nuevamente la cuestión presupuestaria reviste carácter explicativo, sin embargo, y tal vez de mayor importancia, desde el Proyecto Amawtay Wasi se sostiene que no es necesario edificios convencionales cuando su principal aula es la comunidad. Solamente en el *Chakra Ajaa Shuar* de Tenta Saraguro la edificación es compartida como producto de la lógica comunitaria pues no se puede fraccionar los procesos educativos comunitarios.

Como se ha señalado en secciones anteriores, el primer período de evaluación del sistema universitario ecuatoriano finalizó en abril de 2012 siendo el caso del Proyecto Amawtay Wasi el único al cual se le concedió el plazo de un año más para su adecuación a los criterios planteados por el CEAACES en función de la evaluación que hemos analizado anteriormente.

El 12 de abril de 2013, el CEAACES realizó la primera socialización del modelo de evaluación intercultural con las autoridades de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, de la cual se obtuvieron algunos indicadores que fueron agregados al modelo de evaluación. Según Sarango: "se incorporaron 11 nuevas variables, dicen ellos, interculturales. Esto solo es un juego de palabras" (F. Sarango, 2013).

Mediante Resolución N° 004-047-CEAACES-2013 de fecha 30 de mayo de 2013, el CEAACES resolvió ampliar, hasta el 12 de agosto de 2013, la presentación del informe final de la evaluación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, con el fin de garantizar el resguardo a los derechos de los pueblos y nacionalidades en la construcción de un modelo que recoja la perspectiva intercultural de su modelo de formación, respetando el principio de calidad. El CEAACES y su directorio respetando la linealidad del tiempo occidental y los criterios de eficiencia/eficacia postularon la "*posibilidad*" de adecuación a los criterios de *calidad* en *3 meses*.

El día 13 de junio de 2013, se realizó una segunda socialización del modelo de evaluación con presencia de representantes de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Mediante resolución N° 003-056-CEAACES-2013, el Pleno del Consejo aprobó ampliar el proceso de evaluación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, con el fin de establecer los estándares mínimos de calidad que debe cumplir la mencionada universidad, considerando los aportes realizada por esta institución en las socializaciones del modelo de evaluación. El 15 de agosto de 2013, mediante resolución N° 001-057-CEAACES-2013 el Consejo del CEAACES aprobó el Reglamento para el proceso de evaluación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Las autoridades de la Universidad denunciaron que el CEAACES suspendió los talleres de socialización establecidos en un cronograma construido por ellos. La notificación de la concreción de la evaluación se realizó el 20 de septiembre a las 15 hs. y se sustanció el lunes 23 de septiembre. En el modelo de evaluación que efectivamente se sustanció no se incluyeron los puntos propuestos en los dos talleres conjuntos que pretendían construir un proceso de evaluación pertinente al modelo educativo intercultural (Sarango, 2013)

Mediante Resolución N° 001-060-CEAACES-2013-01 de 17 de septiembre de 2013, el Pleno del Consejo aprobó la Guía de orientación general del examen de evaluación de resultados de aprendizajes para

la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Entre los meses de agosto y octubre de 2013 se manifestaron inconvenientes en el proceso de evaluación de diversa índole. El CEAACES, por un lado, manifestó en diversos espacios públicos el poco compromiso de las autoridades de la Universidad en el proceso de evaluación. Por otro lado, desde la Amawtay Wasi, se denunció públicamente irregularidades en el proceso de evaluación y la utilización de los mecanismos de coerción del estado ecuatoriano a fin de concluir con la evaluación en los términos planteados por diversas resoluciones del CEAACES.

Sarango, ya en 2012, mencionaba:

> La evaluación va a ser mala. Porque no quieren que existamos, quieren la interculturalidad para ellos, quieren que el gobierno sea el único que hable de interculturalidad. Esa una batalla más, la estamos dando, y la estamos perdiendo [...] plantearemos una denuncia a la Corte Interamericana [de Derechos Humanos], tal vez en 10 o 20 años nos den la razón. Estas cosas que nos pasan tienen que ver con que luchamos en su territorio, en su mundo. El estado no es nuestro, el estado es de arriba hacia abajo. Para nosotros el poder se construye desde abajo. (Sarango, entrevista personal, julio de 2012).

El 30 de octubre de 2013, el Dr. José Antonio Figueroa, Presidente de la comisión de evaluación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, solicitó a la Secretaría General que, considerando que la Comisión ha analizado y aprobado el Informe Técnico Final del proceso de evaluación de la referida universidad, se lo ponga en conocimiento del Pleno del CEAACES. El Informe Técnico Final del proceso de evaluación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, presentado por el equipo técnico del Consejo y aprobado Comisión Ocasional a cargo de este proceso, establece en sus conclusiones lo siguiente:

> Con estos elementos conclusivos y considerando que el resultado de la evaluación global de la UNIPI Amawtay Wasi es de 26,9%,

> el equipo técnico recomienda al Pleno del CEAACES que resuelva la situación institucional y académica como No Aprobada de acuerdo al Reglamento para la toma de la resolución final del proceso de evaluación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. (Memorando N° CEAACES-CEUINPIAW-2013-0012-M)

El artículo 3 del Reglamento para la toma de la resolución final del proceso de evaluación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi establece que:

> El Pleno del Consejo, para expedir la resolución en la que se determine la situación institucional y académica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, analizará el informe final del proceso de evaluación considerando la documentación técnica, los elementos de juicio recabados en el proceso, la ponderación de los macro-criterios (evaluación del entorno del aprendizaje y de los resultados de aprendizaje), así como las disposiciones contempladas en el presente Reglamento.

En su artículo 5 del Reglamento mencionado establece que el Pleno del CEAACES determinará la situación institucional y académica de la universidad, de conformidad con los resultados de la evaluación global realizada, sobre la cual la universidad podrá establecerse: como acreditada, como sujeta a un plan de fortalecimiento para acreditación o como no aprobada.

El Pleno del CEAACES analizó el informe final remitido por la Comisión de evaluación del proceso de evaluación y, en su resolución N° 001-068-CEAACES-2013, determinó la suspensión definitiva de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.

PALABRAS FINALES

La visibilización regional y mundial de los movimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes tuvo lugar a

comienzos de la década de 1990. La multitudinaria marcha de los indígenas ecuatorianos a Quito en 1990, el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, el reconocimiento de Rigoberta Menchú con el premio Nobel de la paz en 1992, la organización de los cocaleros del Chapare en Bolivia, entre otros, fueron manifestaciones que tuvieron una incidencia internacional de reconocimiento de las protestas y luchas que en realidad tenían más de 200 años en el continente (Dávalos, 2005). Las luchas rebeldes y las resistencias principalmente indígenas fueron abundantes desde el siglo XVIII: revueltas de indígenas mayas tzeltales de Chiapas en 1712, la revuelta de Cochabamba (1739), el movimiento comunero paraguayo (1732-1735), la rebelión venezolana contra la compañía Guipuzcoana de Caracas (1749), la insurrección de Quito de 1765 en contra de los aumentos tributarios, la lucha de los indios araucanos ante el avance de la frontera de la colonización a lo largo del siglo XVIII, la revuelta neogranadina y la rebelión llevada a cabo por Túpac Amaru en 1780, entre otros. Scarlet O'Phelan ha contabilizado más de 140 revueltas entre 1700 y 1783 en el Alto Perú (O'Phelan, 1988).

El movimiento indígena ecuatoriano posee similitudes con otros movimientos andinos, especialmente con los desarrollados en Perú, y en cierta medida a los bolivianos. Debido a que la región andina es poseedora de marcados rasgos geopolíticos. Existen tres regiones bien diferenciadas que se articulan en las luchas y discursos emancipatorios en diferentes niveles y con distintos grados de radicalidad. Costa, sierra y selva son tres manifestaciones de construcción de identidades ancestrales que dieron lugar especialmente a diferentes formas de organizar la vida material de sus habitantes (Salatino, 2012; 2013; 2014). Siguiendo a Waldo Ansaldi y Verónica Giordano (2012a), la organización de matrices societales en la región andina fue fundamental para la emergencia y desarrollo de los mecanismos de protestas. El sistema de haciendas y las plantaciones fueron el sustrato más esencial que conforma y estructura la sociedad ecuatoriana.

Para Pablo Dávalos, el sistema de hacienda es importante para entender el privilegio de control de la producción de saber y las

formas de decodificación de ese saber en Ecuador (Dávalos, 2000). Pero en relación a esta determinación histórica, es que la configuración del indigenismo como práctica de lucha y resistencia se vio fuertemente obturada por la asociación con lo campesino. Como en toda la región andina, el movimiento indígena ecuatoriano vio encapsulada sus formas de práctica política signada por los conflictos de clase. Todas las configuraciones de carácter multiétnico e intercultural a mediados del siglo XX corrieron con la misma suerte. El clivaje nación/clase fue la preocupación principal de la actividad política quiteña, siendo las organizaciones sindicales y los partidos políticos tradicionales quienes lograron reunir la suficiente cantidad de capital político necesario para hacer conducentes sus reclamos. En el intersticio de los golpes militares y los intentos populistas de gobierno, el movimiento indígena vio subsumida sus principales problemáticas.

Ya en la década de los setenta, las diferentes configuraciones regionales de los movimientos indígenas ecuatorianos lograron romper con la ya clásica organización de protesta sindical. La convergencia y divergencia del movimiento estuvo ceñido a que por un lado las organizaciones de la Amazonía ecuatoriana reivindicaban la creación de un movimiento político exclusivamente indígena; el planteamiento de las organizaciones serranas y la izquierda política buscaban contar con un movimiento político multiétnico y; por su parte los movimientos de la costa buscaban generar alianzas más amplias con tendencias progresistas promovidas por actores sociales urbanos del austro ecuatoriano (Larrea Maldonado, 2004: 72). Siendo las diferencias regionales y geopolíticas claves para entender el posterior desarrollo y radicalización de las luchas, los focos conflictivos de las nacientes organizaciones se basaron principalmente en dos ejes estratégicos: la noción de interculturalidad y la noción de plurinacionalidad. Cuestión fundamental para entender las actuales vicisitudes de la CONAIE frente al gobierno nacional-desarrollista de Rafael Correa (Salatino, 2012; 2013; 2014).

Del tejido organizativo descripto es fruto la organización indígena de mayor relevancia, la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). Sus principales antecedentes

se remontan a 1972 cuando surge la ECUAUNARI (Confederación de pueblos de la nacionalidad Kichwa del Ecuador de la Sierra), en 1980 la CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades indígenas de la Amazonía ecuatoriana) y, también en 1980, la CONACNIE (Consejo de coordinación de nacionalidades indígenas del Ecuador). La CONAIE se convertiría luego de la gran marcha a Quito en 1990 en el actor político más importante del país. La articulación del movimiento en su brazo de actuación electoral, el partido Pachakutik, es fundamental para comprender los desarrollos de la historia reciente de Ecuador.

Los avances del movimiento indígena en la vida política ecuatoriana tienen una serie de hitos que se iniciaron con el levantamiento del Inti Raymi en 1990; en 1992 la marcha hacia Quito de los pueblos indígenas del Amazonía; el levantamiento de 1994 con relación a la Ley Agraria impulsada por los sectores gremiales empresariales y que logró impedir la aprobación de artículos referentes a la compra-venta de tierras comunitarias y toda causal afectación de tierras; levantamiento contra el gobierno de Bucaram en 1997 y en favor de la Asamblea Constituyente, que se tradujo en cambios significativos en la constitución política del Estado con relación al carácter pluricultural del país, los derechos ciudadanos y los derechos colectivos; el levantamiento indígena de 1999 contra el programa de ajuste estructural y la eliminación del subsidio del gas; el levantamiento de 200 contra el gobierno de Mahuad y que culminó con su salida, sobre la base demandas de ética en la cuestión pública y en la política, y contra los programas económicos de desregulación, privatización y dolarización; el levantamiento de septiembre de 2000 en contra la dolarización y en favor del plebiscito para revocar el mandato del congreso y del corte suprema de justicia, bajo la consigna de nada solo para los indios; la participación exitosa del Pachakutik en la elecciones de marzo de 2000, que le permitió conquistar electoralmente un número significativo de gobiernos locales y; la participación en los comicios presidenciales de 2002 en coalición con el coronel Lucio Gutiérrez y su triunfo electoral, incluyendo la elección de 11 diputados en el congreso nacional (Salatino, 2012; 2013).

La creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas- Amawtay Wasi (UINPI-AW) fue parte del proyecto político y estratégico de la CONAIE. Según Dávalos:

> la UINPI-AW nace de la consolidación de la práctica histórica y política del movimiento indígena. Práctica histórica preñada de procesos de resistencia y de lucha. La creación de este espacio es básicamente una tarea política que tiene una pretensión epistemológica: dotar de contenidos de validación científica a un conocimiento ancestral. (Dávalos, 2002: 96)

Nuestro trabajo partió de un intento de explicación de los avances y retrocesos actuales del movimiento indígena ecuatoriano ligado en la CONAIE en relación a sus propuestas políticas de interculturalidad. Frente a los desafíos planteados entre los líderes del movimiento y las bases, finalmente ha sido el gobierno de Rafael Correa quien se ha erigido, haciendo uso de las posibilidades brindadas por la gestión estatal, como un agente que ha logrado capitalizar el apoyo popular de comunidades indígenas y sus asociaciones afluentes. La pérdida de capital político de la CONAIE ha influido en las posibilidades de afincamiento de diferentes proyectos sostenidos por el movimiento indígena. Uno de ellos, el Proyecto Amawtay Wasi. En esta misma línea, el proyecto Amawtay Wasi buscó ser institucionalizado en el campo académico-universitario ecuatoriano lo que se tradujo en una disociación de sus posturas políticas para convertirse en una lucha por la legitimación de sus conocimientos y saberes por el estado.

En un segundo punto de reflexión, se orientó a las políticas públicas del estado ecuatoriano en un espacio definido por su capacidad de legitimación. Se ha descripto y analizado como desde el estado durante los años noventa y con la llegada de la "revolución ciudadana" al poder se ha configurado un entramado burocrático en donde ideas provenientes de los movimientos de base, como la plurinacionalidad y la interculturalidad, han sido objetos de apropiación y disputa. Con el proceso de modernización del circuito universitario ecuatoriano se puede evidenciar como los grados de

disputa por el sentido de lo indígena y lo intercultural se ve desplazado por una visión denominada indigenismo multiculturalista de Estado. Esta forma de indigenismo externo al propio movimiento y cargado de retórica cuenta con el apoyo de importantes sectores de la población indígena que se sienten reconocidos en esas políticas. Tan importante y tan relevante es este punto que, desde luego todas aquellas referencias a la ecología de saberes y sociologías de las ausencias, entre otras, dejan de ser importantes y quedan relegadas frente a la potencia de un aparato que posee la capacidad de institucionalizar o no, experiencias provenientes de sectores subalternos.

Las problemáticas entorno a la importancia del estado a la hora de refrendar procesos de educación intercultural ha sido más que evidenciado. Es por ello, se considera que el tercer espacio de problematización del proyecto Amawtay Wasi se encuentre vinculado con el propio movimiento indígena, en especial, el alineado a la CONAIE.

La heterogeneidad de los movimientos es indudablemente un factor muy importante a la hora de introducirse a sus reclamos al sistema de educación. Pero existen aspectos que se encuentran más allá de la adscripción cultural y étnica, y es la búsqueda de un status epistemológico de la diferencia que sea considerado como tal ante el estado. Las prácticas políticas de los movimientos cuyas coordenadas teóricas y proyectos colectivos se vincularon en las luchas y resistencias en contra del proyecto civilizatorio occidental dominante fueron produciendo espacios de articulación de saberes y prácticas comunes. Principalmente, en búsqueda de auto-reconocerse en las luchas de liberación por medio de la emancipación de las trabas culturas/étnicas. Porque es claro que la matriz de poder dominante en América Latina logró oficializar con éxito narrativas y mecanismos de normalización y estabilización social, dejando de lado aquellas manifestaciones culturales ancestrales que se vinculaban estrechamente con su territorio e historia comunes.

Durante este trabajo se ha indagado el complejo y multifacético campo de la interculturalidad, que se ha definido y resignificado a partir de las diferentes configuraciones que han logrado hacer asequible a este concepto teórico como un concepto práctico. El

relato ideológico y político que sostienen los movimientos indígenas en Ecuador ha permitido una extensión hacia una connotación de reivindicación muchas veces un tanto esencialistas. La recuperación de la interculturalidad en manos de un sector o grupo entre los diversos y resignificarla como espacio de lucha para su posicionamiento como agente político lleva a pensar en aquellas comunidades, pueblos, nacionalidades que no sienten un agregado de pertenencia en la agenda política de la CONAIE. El pueblo Montubio es un claro ejemplo de un movimiento que ha emergido de las contradicciones de la yuxtaposición de dos propuestas de movimientos más abarcativas, como las referidas al pueblo afroecuatoriano y a los pueblos y nacionalidades indígenas. Además, las diferentes instancias de articulación del relato del mestizaje durante el siglo XXI han llevado a que se nombre lo indígena como un concepto abarcador y reivindicativo de diferentes y a veces, contradictorios, reclamos y luchas.

Se ha visto cómo la agenda estatal en matera universitaria ha sido construida a partir de pautas internacionales de "calidad universitaria". Los estudios críticos posteriores a las convenciones y tratados de Bologna son amplios y de gran circulación aún en espacios académicos anglosajones. La adopción de criterios de acreditación y evaluación de la calidad universitaria "internacionales" en un espacio social como el ecuatoriano es conflictiva desde el primer momento.

Frente a esta problemática, y en la búsqueda objetiva de definir a la interculturalidad como espacio de lucha, se conceptualiza a la interculturalidad a partir de prácticas concretas intentando evitar la apropiación étnico/racial del movimiento indígena, la estetizada proveniente de espacios académicos y la visión multiculturalista sostenida por el Estado ecuatoriano. Por tanto, la *cuestión intercultural* tiene un arraigo eminentemente político.

A la luz del Proyecto Amawtay Wasi se ha constatado que el fenómeno de la interculturalidad reviste una predominante definición política. La posibilidad de incidir en la sustanciación de proyectos que posibiliten la concordancia perdurable en el tiempo de

diferentes realidades culturales/históricas se define en espacios de disputa de poder. La política como espacio en sus diferentes definiciones, desde posiciones clásicas hasta las más contemporáneas, sitúa al poder en su objeto de estudio más representativo. A partir de allí, se escoge pensar a las prácticas de la interculturalidad como un espacio de disputa y lucha en donde la definición de lo cultural/histórico se define en espacios de diálogo institucional de saberes y prácticas.

En esta misma línea de reflexión, se considera de gran relevancia situar las discusiones sobre la interculturalidad en sus determinaciones económicas. Las diferentes prácticas y discursos relativos a la interculturalidad, poseen una dimensión política de referencialidad por sobre cuestiones meramente culturales. Sumado a ello, la intervención de las esferas del campo del poder en cuestiones vinculadas a la diversidad cultural y al reconocimiento de diferentes instancias de interculturalidad trae consigo consecuencias socioeconómicas fundamentales.

La interculturalidad posee una dimensión económica que demuestra las asimetrías entre los sectores de la sociedad blanco-criollo-mestizos y, los pueblos y nacionalidades indígenas. La extensión de la desigualdad y la marginalización de los sectores más desprotegidos (entre ellos los indígenas) nos lleva a considerar las asimetrías planteadas por las políticas públicas de carácter multiculturalistas en Ecuador. Asimismo, es importante destacar la heterogeneidad interna de los pueblos y nacionalidades. Lo que se intenta con estas reflexiones finales es dimensionar al colonialismo y la explotación más allá de las miradas binarias de enfoques de clase, etnia, nación, género, instando a repensar estas problemáticas en sus complejidades y contradicciones internas.

COLONIALISMO ACADÉMICO-CIENTÍFICO A LA LUZ DEL PROYECTO AMAWTAY WASI

Deconstruir un discurso cimentado en los las lucha por un pensamiento autónomo en América Latina presenta desafíos que no se reducen al campo académico. Los desarrollos teóricos tendientes

a develar la estructura desigual en la producción y circulación de conocimiento científico social son claros ejemplos de la labor en el campo académico latinoamericano. Las disparidades que estos desarrollos presentan en las relaciones Sur-Norte comprometen a agudizar nuestra mirada en búsqueda de reformular nuestra obediencia epistémica.

Aquí se presenta una cuestión de importancia referencial para la propuesta de esta tesis. La vinculación de dominación y dependencia se demuestra en una doble perspectiva. Por un lado, se demarcan los límites de cientificidad en la producción de conocimiento y por otro, se demarcan los límites de divulgación y circulación del conocimiento producido. Ambos movimientos son fundamentales para abordar la problemática de la circulación del conocimiento científico social en América Latina y su relación con el sistema académico mundial. En especial, porque se reconoce que América Latina como región ha discutido con originalidad y consistencia sus problemáticas particulares desde hace más de 200 años. Los estudios sobre la dependencia intelectual en América Latina datan desde mediados del siglo XIX y principios del XX: el modernismo hispanoamericano, el vanguardismo estético-político y el periodismo de ideas presentaron ejes de discusión de gran relevancia.

Se sostiene que para promover una comprensión más significativa del proyecto Amawtay Wasi es necesario una revisión de la idea de colonialismo interno. Entender al colonialismo partiendo de situaciones histórico-concretas brinda una salida al reduccionismo causalista de situar la dominación y el colonialismo desde una imposición meramente externa. Vislumbrar la multiplicidad de causas del cierre de la Universidad Amawtay Wasi en su contexto histórico posibilita una aproximación más compleja y más fructífera en términos de entender la bisagra entre lo académico y lo político a partir de la idea de campo.

En este contexto, el presente trabajo se propuso indagar una experiencia de educación superior en el marco de reconfiguración del sistema universitario ecuatoriano. Se entiende que las problemáticas planteadas por los estudios sobre la dependencia

académica en América Latina contribuyen a alcanzar diferentes niveles de explicación. Sin embargo, no los suficientes. En este sentido, como ha sido planteado a lo largo del trabajo, la situación de la institucionalización de saberes y prácticas provenientes de pueblos y nacionalidades indígenas nos ha llevado a repensar la actualidad del colonialismo. En este trabajo, se ha explicado de qué manera a través de procesos de regulación y evaluación institucional el estado se erige como agente de dominación en la definición de legitimaciones de saberes y prácticas de conocimiento.

Para el caso del Proyecto Amawtay Wasi, la CEAACES hizo evaluación del desarrollo de publicaciones indexadas. Se puede percibir en el proceso de evaluación y acreditación del CEAACES una doble modalidad de violencia simbólica. Si desde ya el campo académico-científico latinoamericano se encuentra en una posición periférica a nivel mundial y en términos, de recursos y financiamiento son extendidas diferentes modalidades de dependencia académica (Beigel, 2010; 2012) cuando se hace referencia a un proyecto proveniente de los pueblos y nacionalidades indígenas se está presente a una nueva materialización del colonialismo interno, esta vez dentro del campo académico, que relega los conocimientos indígenas a los confines de la marginalidad frente a las reglas de la ciencia moderna occidental. Si se hace referencia a las asimetrías lingüísticas, la dominación y dependencia de las lenguas ancestrales son situaciones estructurales en toda América Latina. El uso de lenguas de nacionalidades indígenas en Ecuador se encuentra coercionado por las limitaciones de los espacios formales de formación. A pesar de los esfuerzos de instituciones como la MOSEIB y la DINEIB, la mayoría de las diferentes lenguas de los pueblos y nacionalidades indígenas continúan un aprendizaje familiar o dentro de las comunidades. Los procesos de formación básica, media y, como se ha evidenciado, universitario han reproducido las matrices de dominación coloniales por sobre las lenguas. Cabe también destacar, la complejidad y competencia hacia el interior de las diferentes nacionalidades, y el retraimiento demográfico de lenguas menormente representadas demográficamente. En el

caso del Proyecto Amawtay Wasi, la inserción de las lenguas mayoritarias indígenas, como el kichwa, aymara y shuar, tuvieron un desarrollo fecundo mientras las trazas y los facilitadores de la universidad se vinculaban socio-territorialmente con las comunidades. El afianzamiento del sistema universitario ecuatoriano a través de la LOES trajo consigo un proceso de institucionalización necesario, pero que impacto negativamente en las posibilidades de desarrollo de estas lenguas en estudios de cuarto nivel. Las grillas de variables e indicadores de evaluación formulados desde una perspectiva eurocéntrica concentraron sus puntos principales. En aspectos referidos a la escritura es ampliamente difundida las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de la oralidad en las cosmovisiones indígenas, cuestión que no tuvo ningún valor en las evaluaciones realizadas. En función a la relación entre estudiante-profesor, las comunidades indígenas poseen una larga tradición de articulaciones de hacer-aprendiendo, escuchar-diciendo e intermediaciones de sentido por parte de diferentes pachas que debido a la reducción de las evaluaciones al aula y a la occidental forma de enseñanza-aprendizaje no fueron tenidas en cuenta.

Una dimensión de gran importancia para comprender los alcances del colonialismo académico-científico se refiere a cuestiones presupuestarias. El no reconocimiento como universidad pública en 2004 llevó al Proyecto Amawtay Wasi a estar preñado desde un principio con debilidades estructurales más allá de las críticas a su calidad académica. Con claridad, el sostenimiento económico-financiero del Proyecto fue el principal escollo que tanto autoridades como facilitadores debieron afrontar al llevar a cabo sus tareas.

El proyecto Amawtay Wasi es ejemplo de la persistencia de la violencia colonialista en este caso, en un espacio académico-científico. Colonialista porque efectivamente hay sujetos y sujetas víctimas de la dominación material y simbólica ejercida por el estado ecuatoriano a pesar de sus políticas públicas indigenistas multiculturalistas. Colonialistas porque hay un efectivo ejercicio de prácticas políticas de legitimización y dominio, y no simplemente, un menoscabo epistemológico de las prácticas y saberes de los

pueblos y nacionalidades indígenas. Colonialistas porque el Proyecto Amawtay Wasi ejemplifica el grado de racismos y marginalización interna de la sociedad y el estado ecuatoriano que durante el siglo XXI continúan vigentes.

BIBLIOGRAFÍA

Alatas, S. F. 2003 "Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences" en *Current Sociology* (SAGE) N° 51(6), pp. 599-613.

Alatas, S. F. 2008 *Intellectual and Structural Challenges to Academic Dependency* (Amsterdan: SEPHIS).

Almeida, I. 2005 *Historia del pueblo Kechua* (Quito: Abya-Yala) segunda edición.

Almeida, I. *et al.* 2005 *Autonomía indígena. Frente al estado nación y a la globalización neoliberal* (Quito: Abya-Yala).

Amawtay Wasi 2004 *Aprender en la sabiduría y el buen vivir* (Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi; UNESCO).

Ansaldi, W.; Giordano, V. 2012a *La América Latina. La construcción del orden Tomo I de la colonia a la disolución de la dominación oligárquica* (Buenos Aires: Ariel).

Ansaldi, W.; Giordano, V. 2012b *La América Latina. La construcción del orden. De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración* (Buenos Aires: Ariel).

Antón Sanchez, J. 2011 *El proceso organizativo afroecuatoriano: 1979-2003* (Quito: FLACSO Ecuador).

Arias, J.; Restrepo, E. 2010 "Historizando raza: Propuestas conceptuales y metodológicas" en *Crítica y emancipación* (CLACSO) N° 3, pp. 45-64.

Ayala, E. 2001 *Resumen de historia del Ecuador* (Quito: Corporación Editora Nacional).

Barksy, O. 1982 *Polítcas agrarias, colonización y desarrollo rural en el Ecuador* (Quito: OEA-CEPLAES).

Barrera, A. 2001 *Acción colectiva y crisis política. El movimiento indígena ecuatoriano en la década de los noventa* (Quito: Centro de Investigaciones CIUDAD; Abya Yala; OSAL; CLACSO).

Barrera, A. 2010 "El movimiento indígena ecuatoriano: entre los actores sociales y el sistema político" en *Nueva Sociedad* (Buenos Aires) N° 182.

Barsky, O. 1980 "Los terratenientes serranos y el debate político previo al dictado de la Ley de Reforma agraria de 1964 en el Ecuador" en *Ecuador: cambios en el agro serrano* (Quito: FLACSO; CEPLAES).

Beigel, F. 2005 "Las identidades Periféricas en el fuego cruzado del cosmopolitismo y el nacionalismo" en *Pensar a Contracorriente* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales) 169-199.

Beigel, F. 2010 *Autonomía y Dependencia Académica. Universidad e Investigación Científica en un Circuito Periférico: Chile y Argentina (1950–1980)* (Buenos Aires: Biblos).

Beigel, F. 2012 "David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia" en *Pensamiento Universitario* (Venezuela) N° 15.

Beigel, F. 2013 "Introduction: the politics of academic autonomy in Latin America" en *The politics of academic autonomy in Latin America* (Reino Unido: Ashgate), pp. 1-30.

Beigel, F. 2013a "Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento" en *Nueva Sociedad* (Buenos Aires) Nº 245, pp. 110-123.

Beigel, F. 2013b "The politics of academic autonomy in Latin America" en Beigel, F. (ed.) *The politics of academic autonomy in Latin America* (Londres: Ashgate) pp. 1-27.

Beigel, F. 2014 "Current tensions and trends in the World Scientific System" en *Current Sociology* (SAGE) N° 62(5), pp. 617-625.

Beigel, F. 2014 "Publishing from the periphery: structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET" en *Current Sociology* (SAGE) N° (62)5, pp. 743–765.

Beigel, F. 2015 “CULTURAS [evaluativas] ALTERADAS” en *Política Universitaria* (IEC; CONADU) N° 2, pp. 11-21.

Beigel, F. 2016 “El nuevo carácter de la dependencia intelectual” en *Cuestiones de Sociología* (Argentina: FaHCE) N° 14.

Bretón Solo de Saldívar, V. 2001 “Los límites del indigenismo clásico: la Misión Andina del Ecuador o el desarrollo comunitario como modelo de intervención sobre el medio rural” en *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos* (Quito) pp. 61-86.

Bretón Solo de Zaldívar, V. 2001 “Capital social, etnicidad y desarrollo: algunas consideraciones críticas desde los Andes ecuatorianos” en *Yachaikuna* (Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas) N° 2.

Bretón Solo de Saldívar, V. 2009 “La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia” en Martínez Novo, C. *Repensando los movimientos indígenas* (Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador).

Bretón Solo de Zaldívar, V.; Olmo, G. 2001 “Educación Bilingüe e Interculturalidad en el Ecuador: algunas reflexiones críticas” en Dávalos, P. (comp.) *Digamos los que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos. Una minga de ideas* (Quito: Abya-Yala).

Calderón, F. 1986 *Los movimientos sociales ante la crisis* (Buenos Aires: CLACSO).

Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. 2007 *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Universidad Central de Venezuela; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Siglo del Hombre).

Vélez Verdugo, C. (coord.) *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social* (Quito: CARE Internacional).

Césaire, A. 2006 *Discurso sobre el colonialismo* (Madrid: Akal).

Chiriboga, M. 2004 “Desigualdad, exclusión étnica y participación política: el caso de la CONAIE y Pachacutik en Ecuador” en *Alteridades* (México) N° 14(28), pp. 51-64, julio-diciembre.

Chiriboga, M. (coord.) 1986 *Movimientos sociales en el Ecuador* (Buenos Aires: CLACSO).

CONAIE 1989 (1988) *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo* (Quito: ILDIS; TINCUI; CONAIE).

CONAIE 1990 *Los 16 puntos* (Quito: CONAIE).

CONAIE 1994 *Proyecto Político* (Quito: CONAIE).

CONAIE 1998 *Las nacionalidades Indígenas y el Estado Plurinacional* (Quito: CONAIE).

CONAIE 2007 *Propuesta de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (Quito: CONAIE).

CONEA 2009 *Evaluación del desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador* (Quito).

CONESUP 2008 *La Educación Superior del Ecuador en cifras* (Quito).

CONESUP 2009 *Informe de Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador* (Quito).

CONESUP s/f *Aclaración sobre el Informe de Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador* (Quito).

Constitución Política del Ecuador 2008 *Asamblea Nacional Constituyente* (Ecuador: Montecristi).

Cornejo, M. 2005b "Importancia del kichwa en una sociedad intercultural globalizada" en Kowii, A. (comp.) *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala; Instituto Ítalo-Latino Americano).

Cornejo Arellano, A. 2005a "Espacios hegemónicos de la lengua kichwa en el campo de la educación, la política y en la producción escrita" en Kowii, A. (comp.) *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala; Instituto Ítalo-Latino Americano).

Cornejo Menacho, D. (ed.) 1992 *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (Quito: ILDIS; Abya-Yala).

Crane, D. 1967 "The Gatekeepers of Science: Some Factors Affecting the Selection of Articles for Scientific Journals" en *The American Sociologist* (Springer) N° 2(4), pp. 195-201, noviembre.

CRES 2008 *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina* (Cartagena: IESALC; UNESCO).

Cuji, L. F. 2011a "Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y PolíticasPúblicas en Educación Superior en Ecuador" en Mato, D. (coord.) *Educación Superior y PueblosIndígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (Caracas: IESALC; UNESCO) pp. 207-240.

Cuji, L. F. 2011b "Educación superior e interculturalidad", Tesis de Maestría (Quito: FLACSO Ecuador).

Curiel, O. 2007 "Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista" en *Nómadas* (Colombia) N° 26, pp. 92-101.

Dávalos, P. (comp.) 2001 *Yuyarinakuy - Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos* (Quito: ICCI; Abya Yala).

Dávalos, P. 2004 "Movimiento indígena, democracia, estado y plurinacionalidad en Ecuador" en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* (Caracas: Universidad Central de Venezuela) N° 10(1).

Dávalos, P. 2005a "Movimiento Indígena Ecuatoriano: construcción política y epistémico" en Mato, D. *Cultura, Política y Sociedad Perspectivas Latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO) pp. 337-357.

Dávalos, P. 2005b "Utopía y atopía en la globalización" en *WIFALA Latinoamericana 2. Luchas Sociales en los países andinos* (Lima) N° 2.

DINEIB 1993 *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (Quito: Ministerio de Educación y Cultura).

DINEIB 1998 *Anuario estadístico: años escolares 1989-90/ 1997-98. Educación Intercultural Bilingüe* (Quito: Ministerio de Educación y Cultura).

DINEIB 2008 *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* (Quito: Ministerio de Educación).

Dos Santos, T. 1968 "El nuevo carácter de la dependencia" en *Cuadernos del CESO* (Santiago: CESO) N° 10.

Dussel, E. 1994 *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad* (La Paz: Plural; Centro de Información para el desarrollo).

Estermann, J. 1998 *Filosofía Andina, Estudio Intercultural de la Sabiduría* Autóctona Andina (Quito: Abya-Yala).

Fals Borda, O. 1987 *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos* (Bogotá: Carlos Valencia).

Fanon, F. 1952 *Black skin, White masks* (New York: Grove Press).

Fanon, F. 1963 *Los condenados de la tierra* (México: Fondo de Cultura Económica).

Fanon, F. 1965 *Por la revolución africana* (México: Fondo de Cultura Económica).

Farfán, M. 2008 "Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana" en Mato, D. (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC; UNESCO).

Flores Carlos, A. 2005 *Intelectuales indígenas del Ecuador y su paso por la universidad y la escuela* (Quito: FLACSO Ecuador).

Fornet-Betancourt, R. 2001 *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización* (Bilbao: Desclée de Brouwer).

Fornet-Betancourt, R. 2003 *Culturas y poder, interacción y asimetrías entre las culturas en el contexto de la globalización* (Bilbao: Desclée de Brouwer).

Frank, A. G. 1967 "Capitalism and underdevelopment" en *Monthly Review Press* (Nueva York).

Furtado, C. 1975 *El desarrollo económico: un mito* (México: Siglo XXI).

García Canclini, N. 1982 *Las culturas populares en el capitalismo* (La Habana: Casa de las Américas).

García Canclini, N. 1999 *Las industrias culturales en la integración latinoamericana* (Buenos Aires: Eudeba).

García Canclini, N. 2004 *Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de Interculturalidad* (Buenos Aires: Gedisa).

García Serrano, F. 2004 *La Educación Superior Indígena en Ecuador* (Ecuador: IESALC).

García Serrano, F. 2006 "De movimiento social a movimiento político: el caso del movimiento de unidad plurinacional Pachakutik - Ecuador" en Gutiérrez, R.; Ascárzaga, F. (coords.) *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo* (México) Vol. II.

García Serrano, F. 2008 "La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural" en Mato, D. (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Caracas: IESALC; UNESCO).

García Serrano, F. (comp.) 2008 *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina* (Quito: FLACSO Ecuador).

Gingras, Y. 2002 "Les formes spécifiques de l›internationalité du champ scientifique" en *Actes de la recherche en sciences sociales* (Francia: Le Seuil) N° 141-142, pp. 31-45.

Guatemal, M. 2006a "La CONAIE se levanta. El Fortalecimiento de la CONAIE" en *Revista de las nacionalidades y los pueblos indígenas del Ecuador* (Ecuador) N° 15(1), enero-marzo.

Guatemal, M. 2006b "La situación del movimiento indígena en Ecuador" en Gutiérrez, R.; Ascárzaga, F. (coords.) *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo* (México) Vol. II.

Guédon, J. C. 2001 *In Oldenburg›s Long Shadow: Librarians, Research Scientists, Publishers, and the Control of Scientific*

Publishing (Washington: Association of Research Libraries).

Guédon, J. C. 2008 "Open access and the divide between "mainstream" and "peripheral" Science" en Sueli, M.; Ferreira, S. P.; das Graças Targino, M. (eds.) *Como gerir e qualificar revistas científicas* (Brasil). En <http://eprints.rclis.org/10778/>.

Guédon, J. C. 2011 "El acceso abierto y la división entre ciencia principal y periférica" en *Crítica y Emancipación* (CLACSO) N° 6, pp. 135-180, segundo semestre.

Guerrero Arias, P. 2008 "Interculturalidad, nacionalidades indias, universidad y procesos políticos en Ecuador" en *Cuadernos Interculturales* (Chile) N° 6(10), pp. 159-169, primer semestre.

Guerrero Cazar, F.; Ospina Peralta, P. 2003 *El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos* (Buenos Aires: CLACSO; ASDI).

Guerrero, A. 1996 "El levantamiento indígena de 1994. Discurso y representación política en Ecuador" en *Nueva Sociedad* (Fundación Friedrich Ebert) N° 142, pp. 32-43, marzo-abril.

Heilbron, J. 2002 "La bibliométrie, genèse et usages" en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (Francia: Le Seuil) N° 141-142, pp. 78-79.

ICCI 2000 "La Universidad Intercultural" en Dávalos, P. *Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos* (Quito: Abya-Yala).

ILDIS-Abya Yala 1991 *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (Quito: Abya Yala).

Instituto Indigenista Ecuatoriano 2006 *En las fisuras del poder. Movimiento indígena, cambio social y gobiernos locales* (Quito: IIE).

Iza, L. 2005 "Ascenso y retos del movimiento indígena en Ecuador" en Escárzaga, F.; Gutiérrez, R. (coords.) *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo* (México: Gobierno del Distrito Federal; Casa Juan Pablos; Benemérita

Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Nacional Autónoma de México).

Kowii, A. 2005 (comp.) *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, Instituto Ítalo-Latino Americano).

Kowii, A. 2005 "Cultura kichwa, interculturalidad y gobernabilidad" en *Aportes Andinos* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Programa Andino de Derechos Humanos) N° 13.

Kowii, A. 2006 "Propuestas y retos para la construcción del Estado pluricultural, multiétnico e intercultural del Ecuador" en *Desarrollo e Interculturalidad, Imaginario y Diferencia: la Nación en el Mundo Andino, Academia de la Latinidad* (Quito: Editora Universitaria Candido Méndez).

Kowii, A. 2007 *El sueño de Dolores Cacuango* (Quito: Ministerio de Educación).

Krainer, A.; Guerra, M. 2012 *Interculturalidad. Un acercamiento desde la investigación* (Quito: FLACSO Ecuador).

Kuhn, M.; Weidemann, D. (eds.) 2010 *Internationalization of the Social Sciences and Humanities* (Bielefeld).

Kulkarni, R.; Stough, R. 2017 "Identifying Sleeping Beauties in the Lore of Regional Science" en Jackson, R.; Schaeffer, P. *Regional research frontiers* (Londres: Springer) Vol. I. En <http://www.nature.com/news/sleeping-beauty-papers-slumber-for-decades-1.17615>.

Kyle, D. 2003 "La diáspora comercial de Otavalo: capital social y empresa transnacional" en Portes, A.; Guarnizo, L.; Landolt, P. (coord.) *La globalización desde abajo: Transnacionalismo inmigrante y desarrollo. La experiencia de Estados Unidos y América Latina* (México: FLACSO México).

Lalander, R.; Gustafsson, M-T. 2008 "Movimiento indígena y liderazgo político local en la Sierra ecuatoriana: ¿actores políticos o proceso social?" en *Provincia* (Venezuela: Universidad de los Andes) N° 19, pp. 57-90, enero-junio.

Lalander, R.; Ospina Peralta, P. 2012 "Movimiento indígena y revolución ciudadana en Ecuador" en *Cuestiones Políticas* (Ecuador: IEPDP; LUZ) N° 28(48), pp. 13-50, enero-junio.

Lander, E. (comp.) 2003 *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias Sociales* (Argentina: CLACSO) primera edición.

Lara, J. S. 1995 *Breve historia contemporánea del Ecuador* (México: Fondo de Cultura Económica).

Larivière, V.; Haustein, S.; Mongeon, P. 2015 "The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era" en *PLoS ONE* (Public Library of Science) N° 10(6).

Larrea Maldonado, A. M. 2004 "El movimiento indígena ecuatoriano: participación y resistencia" en *OSAL* (CLACSO) N° V(67), enero-abril.

LOES 2010 *Ley Orgánica de Educación Superior*, publicada en el registro oficial 298, con fecha 12/10/2010 (Ecuador).

Macas, L. 2000 *Movimiento indígena ecuatoriano: una evaluación necesaria* (Quito: ICCI RIMAY).

Macas, L. 2001 "¿Cómo se forjó la universidad intercultural?" en Dávalos, P. (comp.) *Digamos los que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos. Una minga de ideas* (Quito: ICCI; ARY; Abya-Yala).

Macas, L. 2005 "La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales" en Dávalos, P. (coord.) *Pueblos indígenas, estado y democracia* (Buenos Aires: FLACSO).

Maldonado, L. 1992 "El movimiento indígena y la propuesta multinacional" en *Pueblos indios, Estado y derecho* (Quito: ILDIS; CORPEA; Abya Yala).

Martínez Novo, C. 2009a *Repensando los movimientos indígenas* (Quito: FLACSO Ecuador; Ministerio de Cultura).

Martínez Novo, C. 2009b "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena" en Martínez, C. (comp.) *Repensando los movimientos indígenas* (Quito: FLACSO Ecuador; Ministerio de Cultura) pp. 173-196.

Mato, D. 1994 *Teoría y la política de la construcción de identidades y diferencia en América Latina* (Caracas: Nueva Sociedad).

Mato, D. 2004 *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización* (Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales).

Mato, D. (coord.) 2005 *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO).

Mato, D. 2005 "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas" en *ALCEU* (Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) N° 6(11), pp. 120-138, julio-diciembre.

Mato, D. 2007 "THINKTANKS, fundaciones y profesionales en la promoción de ideas (neo) liberales en América Latina" en Grimson, A. (comp.) *Cultura y neoliberalismo* (Buenos Aires: CLACSO).

Mato, D. (coord.) 2009 *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos* (Caracas: IESALC; UNESCO) primera edición.

Mattelart, A.; Dorfman, A. 1972 *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo* (México: Siglo XXI).

Salatino, M. 2013 "Colonialidad del saber y epistemologías desde el Sur. El proyecto Amawtay Wasi" en *X Jornadas de Sociología* (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires).

Mendoza Orellana, A. 2008 "La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador" en Mato, D. (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Caracas: IESALC; UNESCO).

Mignolo, W. 1995 *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality & Colonization* (Ann Arbor: University of Michigan Press).

Mignolo, W. 2000 *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking* (Princeton: Princeton University Press) primera edición.

Mignolo, W. 2001b "Colonialidad del poder y subalternidad" en Rodríguez, I. (ed.) *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad* (Ámsterdam: Rodipi) pp. 155-184.

Mignolo, W. 2002a "The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference" en *South Atlantic Quarterly* (Duke University Press) N° 101(1), pp. 57-96.

Mignolo, W. 2002b "Colonialidad global, capitalismo y hegemoníaa epistémica" en Walsh, C.; Schiwy, F.; Castro-Gómez, S. (eds.) *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino* (Quito: Universidad Andina Simón Bolivar; Abya-Yala) pp. 215-244.

Mignolo, W. 2005 *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* (Barcelona: Gedisa).

Mignolo, W. 2007a "Introduction. Coloniality of power and de-colonial thinking" en *Cultural Studies* (Taylor & Francis) N° 21(2-3), pp. 155-167.

Mignolo, W. 2007b "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto" en Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidadepistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Iesco; Pensar; Siglo del Hombre) pp. 25-46.

Montaluisa, L. 2005 "Módulo de modelos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador", Tesis de Maestría (Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación).

Montaluisa, L. 2006 Ñuqanchiqn Yachai (Quito: Nuestra Ciencia).

Montaluisa, L. 2008 *Trayectoria Histórica de la Educación Bilingüe en Ecuador* (Ecuador).

Ortiz, R. 2004 *Mundialización y Cultura* (Bogotá: Convenio Andrés Bello, Colección Agenda Iberoamericana).

Ortiz, R. 2009 *La Supremacía del inglés en las ciencias sociales* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Ortiz, S. 1990 "De la democracia tutelada a la democracia televisada" en Borja, R. (ed.) *Ecuador coyuntura política* (Quito: CEDEP).

Ospina, P. 2000 "Reflexiones sobre el transformismo: movilización indígena y régimen político en el Ecuador (1990-1998)" en Julie, M.; Bonilla, M. (eds.) *Los Movimientos Sociales en las Democracias Andinas* (Quito: FLACSO; IFEA).

Ospina, P. 2009a "Nos vino un huracán político: la crisis de la CONAIE" en Ospina, P.; Kaltmeier, O.; Büschges, C. (eds.) *Los Andes en movimiento* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Universidad de Bielefeld; Corporación Editora Nacional) pp. 123-146.

Ospina, P. 2009b "Corporativismo, Estado y revolución ciudadana en el Ecuador de Rafael Correa", Documento electrónico disponible en *FLACSO ANDES*. En <www.flacso.org.ec>.

Pachano, S. 2003 "Ciudadanía e identidad. Estudio introductorio" en Pachano, S. (comp.) *Ciudadanía e identidad* (Quito: FLACSO).

Pachano, S. 2008 "El precio del poder: izquierda, democracia y clientelismo en Ecuador", Ponencia presentada al *Segundo Coloquio Internacional de Ciencia Política Gobiernos de Izquierda en Iberoamérica en el Siglo XX* (Xalapa) 20, 21 y 22 de octubre. En <www. flacso.org.ec>.

Páez, A. 1996 "El movimiento obrero ecuatoriano en el período (1925-1960)" en Ayala Mora, E. (ed.) *Nueva Historia del Ecuador* (Quito: Corporación Editora Nacional).

Potosí, F. 2005 "Lexicografía al quichwa ecuatoriano entre 1950 y 2004" en Kowii, A. (comp.) *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala; Instituto Ítalo-Latino Americano).

Quijano, A. 1970 "Redefinición de la dependencia y proceso de marginalización en América Latina" en *Curso de capacitación en Planificación de los Recursos Humanos* (Santiago: ILPES).

Quijano, A. 1980 *Dominación y Cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú* (Lima: Mosca Azul).

Quijano, A. 1988 *Modernidad, identidad y utopía en América Latina* (Lima: Sociedad y Política).

Quijano, A. 1990 (1988) *Modernidad, identidad y utopía en América Latina* (Quito: El Conejo) segunda edición.

Quijano, A. 1992 "Colonialidad y modernidad-racionalidad" en Bonilla, H. (ed.) *Los conquistados. 1492 y la población indígenade las Américas* (Bogotá: Tercer Mundo) pp. 437-447.

Quijano, A. 1993 "'Raza', 'etnia' y 'nación' en Mariategui: cuestiones abiertas" en *José Carlos Mariátegui y Europa* (Lima: Amauta) pp. 167-188.

Quijano, A. 2000a "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Lander, E. (ed.) *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (Caracas: CLACSO) pp. 201-245.

Quijano, A. 2000b "Colonialidad del poder y clasificación social" en *Journal of World-System Research* (University of Pittsburgh) N° 2, pp. 342-386.

Quijano, A. 2000c (1998) "¡Qué tal raza!" en *Revista venezolana de economía y ciencias sociales* (Venezuela) N° 1, pp. 141-152.

Quijano, A. 2001 (1998) "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina" en Mignolo, W. (ed.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (Buenos Aires: Signo; Duke University).

Quijano, A. 2002 "El regreso al futuro y las cuestiones de conocimiento" en Wash, C.; Schiwy, F.; Castro-Gómez, S. (eds.) *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desdelo andino* (Quito: Abya-Yala; Universidad Andina Simón Bolívar) pp. 45-60.

Quijano, A. 2005 "The indigenous movement and the pending questions in Latin America" en *Socialism and Democracy* (Taylor & Francis) N° 19(3), noviembre.

Quijano, A.; Wallerstein, I. 1992 "Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system" en *International Social Science Journal* (Wiley) N° 1(134), pp. 549-556.

Ramírez, F. 2009 "Movimiento indígena y la reconstrucción de la izquierda en Ecuador: el caso del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País" en Ospina, P.; Kaltmeier, O.; Büschges, C. (eds.) *Los Andes en movimiento* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Universidad de Bielefeld; Corporación Editora Nacional) pp. 65-94.

Ramírez, F.; Minteguiaga, A. 2007 "El nuevo tiempo del Estado: la política posneoliberal del correísmo" en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) N° 22.

Restrepo, E.; Rojas, A. 2010 *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamiento* (Colombia: Universidad de Cauca).

Rivera Cusicanqui, S. 1986 "Taller de historia oral andina: proyecto de investigación sobre el espacio ideológico de las rebeliones andinas a través de la historia oral (1900-1950)" en Deler, J. P.; Saint-Geours, Y. (comps.) *Estados y naciones en los Andes* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos; Instituto Francés de Estudios Andinos) pp. 83-88.

Rivera Cusicanqui, S. 1990 "El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia" en *Temas Sociales* (La Paz: Universidad Mayor de San Andrés) N° 11, pp. 49-75.

Rivera Cusicanqui, S. 1992 *Ayllu y proyectos de desarrollo en el norte de Potosí* (La Paz: Aruwiyiri).

Rivera Cusicanqui, S. 1992 "Sendas y senderos de la ciencia social andina" en *Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales* (Argentina) N° 54(51), pp. 149-169.

Rivera Cusicanqui, S. 1993 "Democracia liberal y democracia de Ayllu: el caso del Norte, Potosí, Bolivia" en Toranzo Roca, C. (comp.) *El difícil camino hacia la democracia* (La Paz: ILDIS).

Rivera Cusicanqui, S. 1993 "La raíz: colonizadores y colonizados" en Albó, X.; Barrios, R. (eds.) *Violencias encubiertas en Bolivia* (La Paz: CIPCA; Aruwiyiri) Tomo I.

Rivera Cusicanqui, S. 1996 "Los desafíos para una democracia étnica y genérica en los albores del tercer milenio" en Rivera Cusicanqui, S. (comp.) *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90* (La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano) pp. 17-84.

Rivera Cusicanqui, S. 1997 "La noción de derecho o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia" en *Temas Sociales* (La Paz: Universidad Mayor de San Andrés).

Rivera Cusicanqui, S. 1998 "Experiencias de montaje creativo: de la historia oral a la imagen en movimiento" en *Memoria/ Encuentro: Diálogo sobre escritura y mujeres* (La Paz: Tinta Limón).

Rivera Cusicanqui, S. 2010 *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (Buenos Aires: Tinta Limón).

Rivera Cusicanqui, S.; Barragán, R. (eds.) 1997 *Debates Postcoloniales. Una introducción a los estudios de la subalternidad* (La Paz: SEPHIS; Aruwiyiri).

Sabariego, M. 2002 *La Educación Intercultural ante los retos del siglo XXI* (Bilbao).

Salatino, M. 2012 "Colonialidad del saber y movimiento indígena en Ecuador –El proyecto Amawtay Wasi" en *E-l@tina* (Instituto Gino Germani).

Salatino, M. 2014 "Más allá de una epistemología desde el Sur" en *Revista de Filosofía* (Venezuela: Universidad de Zulia) Nº 77, pp. 61-84.

Sánchez, F. 2004 "*No somos parte del gobierno, somos gobierno: un análisis del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País*" en Martí, S.; Sanahuja, J. (eds.) *Etnicidad, autonomía y gobernabilidad en América Latina* (Salamanca: Universidad de Salamanca).

Sánchez-Parga, J. 2005 *Educación Indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas* (Quito: CAAP).

Sánchez-Parga, J. 2007 *El movimiento indígena ecuatoriano* (Quito: CAAP).

Sánchez Ramos, I.; Sosa Elizaga, R. (coords.) 2004 *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico* (México: Siglo XXI) primera edición.

Santos, B. de S. 2003a *Crítica a la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia* (Bilbao: Desclée) primera edición.

Santos, B. de S. 2003b *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política* (Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos; Universidad Nacional de Colombia) primera edición.

Santos, B. de S. 2005 *Foro Social Mundial. Manual de Uso* (Barcelona: Icaria) primera edición.

Santos, B. de S. 2005a *La Universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad* (México: UNAM).

Santos, B. de S. 2005b *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política* (Madrid: Trotta) primera edición.

Santos, B. de S. 2006 *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria* (Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Marcos) primera edición.

Santos, B. de S. 2007 "La reinvención del Estado y el Estado plurinacional" en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) N° 22.

Santos, B. de S. 2008b *De la mano de Alicia. Lo Social y lo político en la postmodernidad* (Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad de los Andes) primera edición.

Santos, B. de S. 2009 *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales* (Buenos Aires: Waldhunter; CLACSO) primera edición.

Santos, B. de S. 2009 *Una epistemología desde el sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social* (México: Siglo XXI; CLACSO) primera edición.

Sarango, L. F. 1997 "El movimiento indígena frente a los Estados nacionales. El caso de Ecuador" en Magdalena, G. (coord.) *Derecho Indígena* (México: Instituto Nacional Indigenista; Asociación Mexicana para las Naciones Unidas).

Sarango, L. F. 2008 "La Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi" en Mato, D. (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Caracas: IESALC; UNESCO).

Sarango, L. F. 2009 "Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi" en Mato, D. (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Caracas: IESALC; UNESCO).

Sarango, L. F. 2013 *Discursos y publicaciones* (Ecuador). En http://www.amawtaywasi.edu.ec/index.php/modules-menu/discursos>.

Schiwy, F.; Castro-Gómez, S. (eds.) 2010 *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino* (Quito: Universidad Andina Simón Bolivar; Abya-Yala).

Schiwy, F.; Maldonado-Torres, N. 2006 *(Des)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia* (Buenos Aires: Signo; Duke University).

SENPLADES 2009 *Plan Nacional de Desarrollo, Plan Nacional Para el Buen Vivir, 2009-2013: construyendo un Estado plurinacional e intercultural* (Quito: Gobierno de la República del Ecuador).

Stavenhagen, R. 2004 "Pueblos indígenas: entre clase y nación" en Castro, M. (ed.) *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho* (Santiago: Universidad de Chile).

Stavenhagen, R. 2005 "La emergencia de los pueblos indígenas como nuevos actores políticos y sociales en América Latina" en Escarzaga, F.; Gutiérrez, R. *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativ*o (Argentina: FaHCE).

Stavenhagen, R. 2010 *Los pueblos originarios: el debate necesario* (Buenos Aires: CTA; CLACSO).

Stefanoni, P. 2012 "¿Y quién no querría 'vivir bien'? Encrucijadas del proceso de cambio boliviano" en *Crítica y Emancipación* (CLACSO) N° 7, pp. 9-25, primer semestre.

Sunkel, O.; Paz, P. 1970 *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo* (México: Siglo XXI).

Sylva Charbet, P. 1991 *La organización rural en el Ecuador* (Quito: CEPP; Abya Yala).

Tuaza Castro, L. A. 2009 "Cansancio organizativo" en Martínez, C. (comp.) *Repensando los movimientos indígenas* (Quito: FLACSO; Ministerio de Cultura) pp. 123-143.

Tuaza Castro, L. A. 2011 *Runakunaka ashka shaikushka shinami rikurinkuna, ña mana tandanakunata munankunachu: la crisis del movimiento indígena ecuatoriano* (Quito: FLACSO Ecuador).

Tubino, F. 2004 "La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural" en Castro, M. (ed.) *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho* (Santiago: Universidad de Chile).

Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004b *Comunidades de Aprendizaje: Propuesta del Vicerrectorado Académico e Investigación* (Quito: Universidad Amawtay Wasi).

Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2005a *Traza de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural: Plan de Estudios* (Quito: Centro del Saber Ushay Yachay o de la Interculturalidad).

Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2005b *Hacia un Nuevo Paradigma de Educación* (Quito: Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi) Boletín Digital N° 3, diciembre.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2006 *Descolonización de la Ciencia y la Educación* (Quito: Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi) Boletín Digital N° 6, septiembre.

Vélez Verdugo, C. 2006 *La interculturalidad en la educación. Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia* (Quito: Abya-Yala) Serie Magíster Vol. 69.

Vessuri, H. 2010 "The current internationalization of social sciences in Latin America. Old wine in new barrels?" en *Internationalization of the Social Sciences and Humanities* (Bielefeld) pp. 135-157.

Wade, P. 1997 *Gente negra, nación mestiza* (Antioquia: Universidad de Antioquia; Instituto Colombiano de Antropología; Siglo del Hombre; Uniandes).

Wade, P. 2000 *Raza y Etnicidad en Latinoamérica* (Quito: Abya-Yala).

Wade, P. 2006 "Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en América Latina: poblaciones afrolatinas (e indígenas) en *Tabula Rasa* (Colombia) N° 4, pp. 59-81, enero-junio.

Wade, P.; Urrea Giraldo, F.; Viveros Vigoya, M. (eds.) 2008 *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).

Walsh, C. 2000 "Políticas y significados conflictivos" en *Estudios Culturales* (Ecuador: EECA; Universidad Estatal de Bolívar; Cristina Bustamante; Pedagógica Freire) N° 2.

Walsh, C. 2001 "¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano" en Dávalos, P. *Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos* (Quito: Abya-Yala).

Walsh, C. 2002a "Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico" en Salgado, J. (comp.) *Justicia indígena. Aportes para un debate* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar) pp. 23-36.

Walsh, C. 2002b "La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento" en Walsh, C. *Acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir* (México: Fondo de Cultura Económica).

Walsh, C. (ed.) 2003 *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina* (Quito: Universidad Andina Simón Bolivar; Abya-Yala).

Walsh, C. 2004 "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización" en *Boletín ICCI-ARY Rimay* (Quito) N° 6(60), marzo.

Walsh, C. 2005a "Interculturalidad, colonialidad y educación", Ponencia en el *Primer Seminario Internacional "(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad"* (Bogotá: Universidad del Cauca).

Walsh, C. 2005b "Introducción, (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad" en Walsh, C. (coord.) *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas* (Quito: Abya-Yala).

Walsh, C. "2006 "De-colonialidad e interculturalidad: reflexiones desde proyectos político-epistémicos" en Yapu, M. (coord.) *Modernidad y pensamiento descolonizador* (La Paz: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia) pp. 169-186.

Walsh, C. 2006 "Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo" en *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino* (Quito: Académica de la Latinidad) pp. 27-43.

Walsh, C. 2007 "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales" en *Nómadas* (Colombia) N° 26, pp. 102-113.

Walsh, C. 2008a "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado" en *Tabula Rasa* (Colombia) N° 9, pp. 131-152, julio-diciembre.

Walsh, C. 2008b *Interculturalidad y plurinacionalidad: elementos para el debate constituyente* (Quito: Universidad Andina).

Walsh, C. 2010a "Estudios (inter)culturales en clave decolonial" en *Tabula Rasa* (Colombia) N° 12, pp. 209-227, enero-junio.

Walsh, C. 2010b "'Raza', mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes" en *Crítica y emancipación* (CLACSO) N° 3, pp. 95-124.

Walsh, C.; García Linero, Á.; Mignolo, W. 2006 *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (Buenos Aires: Signo; Duke University).

World Sciences Report 2010 *The current status of science around the world* (París: UNESCO; ISSC).

World social science report 2010 *Knowledge divides* (París: UNESCO; ISSC).

Zapata, C. 2005a "Origen y función de los intelectuales indígenas" en *Cuadernos Interculturales* (Viña del Mar: Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio; Universidad de Valparaíso) N° 3(4).

Zapata, C. (comp.) 2007b *Intelectuales indígenas piensan América Latina* (Quito: UASB; Abya-Yala; CECLUCH) Vol. II, primera edición.

Zapata, C. 2008 "Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista" en *Discursos/prácticas* (Santiago de Chile: Universidad de Chile) N° 2.

ENTREVISTAS

Andrés Andrango, ex Presidente CONAIE. Entrevista realizada por el autor, 27 de julio de 2012.

Ana María Larrea, Subsecretaría SENPLADES. Entrevista realizada por el autor, 11 de julio de 2012.

Ángel Medina, Secretario Ejecutivo de CODEPNE. Entrevista realizada por el autor, 23 de julio de 2012.

Fernando Sarango, Rector UINPI-AW. Dos entrevistas realizadas por el autor, julio de 2012.

José Parco, CODENPE. Entrevista realizada por el autor, 24 de julio de 2012.

Juanita Lozano, Comunicación Intercultural CODENPE. Entrevista realizada por el autor, 24 de julio de 2012.

María Inés Rivadeneira, Coordinadora de Conocimientos Ancestrales. Entrevista realizada por el autor, 12 de julio de 2012.

Martha Guerra, Profesora de FLACSO Ecuador. Entrevista realizada por el autor, 21 de julio de 2012.

O MOVIMENTO NEGRO DE BASE ACADÊMICA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Mariza Fernandez Dos Santos

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar a trajetória do Movimento Negro de Base Acadêmica na Universidade Federal de Goiás (UFG). O tema surgiu a partir da compreensão de que, se hoje podemos afirmar que a UFG avançou na implantação e manutenção de políticas de ação afirmativa, especialmente as cotas para negros(as), indígenas e quilombolas, isso se deve à atuação de uma coletividade organizada, formada por estudantes, professores e professoras majoritariamente negras. A implantação da primeira iniciativa ligada ao Movimento Negro Acadêmico na UFG, o Projeto Passagem do Meio[1] (2004), implicou na formação de um grupo de estudantes e professoras(es) negras(os) que, por meio de suas práticas, ajudaram a gerar entre os demais membros da comunidade acadêmica e na sociedade em geral um intenso debate sobre as políticas de reserva de vagas para estudantes negros (as) na UFG. Conforme se verá mais adiante, esse processo culminou com a adoção, pela universidade,

1 O nome completo do projeto é "Passagem do Meio: qualificação de alunos negros de graduação para pesquisa acadêmica na UFG".

do Programa UFGInclui, em 2008.[2] Nesse sentido, uma parte deste trabalho é dedicada a evidenciar e analisar a atuação de coletividades negras organizadas no processo de implantação de políticas de ação afirmativa na UFG.

Para tanto, no primeiro tópico, procuramos investigar como a educação se situa entre as demandas do Movimento, tendo em vista os graves problemas educacionais que atingem essa parcela da população. Em seguida, com base na análise de Nilma Lino Gomes (2012), buscamos apontar alguns aspectos que configuram o Movimento Negro como um ator político que, por meio de suas ações, realiza uma pedagogia política, ressignificando e politizando a raça de maneira emancipatória. Na segunda parte do trabalho, a partir da categoria *espaço*, traçamos um panorama do que estamos chamando de espaço acadêmico (Ratts, 2009; 2011) a partir da compreensão do espaço como algo histórico e socialmente produzido e que, por isso, materializa as relações de poder que se desenvolvem na sociedade.

As relações étnico-raciais são um tema relativamente pouco discutido na ciência geográfica. Ao nos voltarmos para os sujeitos que têm produzido sobre o tema na geografia brasileira, percebemos mais uma vez a importância do Movimento Negro Acadêmico, tendo em vista que a maior parte da bibliografia que utilizamos para dar sustentação teórica à discussão é produzida por geógrafos(as) negros(as). Alguns trabalhos que interseccionam as

2 O programa UFGInclui, aprovado pela UFG em 2008, previa uma série de ações de inclusão e permanência de estudantes negros(as), indígenas, quilombolas e/ou oriundos de escolas públicas na instituição. Além de medidas a serem adotadas antes do ingresso —como a atuação junto ao ensino básico— e após o ingresso —como a ampliação dos serviços de assistência estudantil—, o programa previa reserva de vagas inicial de 10% para estudantes de escolas públicas e 10% para negros(as) oriundos de escola pública passíveis de sofrer discriminação, além do acréscimo de 1 vaga em cada curso para indígenas e 1 para quilombolas, quando houver demanda. Na segunda etapa do programa, a reserva para negros(as) e estudantes de escola pública passou a ser de 20%. Com a aprovação da Lei Federal 12.711/2012, que instituiu cotas para ingresso nas instituições federais de ensino superior no Brasil, a UFG se adequou à nova legislação e o UFGInclui passou a atender apenas aos indígenas e quilombolas, no que tange à inclusão.

categorias geográficas e as relações étnico-raciais são os de Ratts (2015; 2011; 2010; 2004), Santos R. E. (2013; 2006) Cirqueira (2015; 2010; 2008), Oliveira (2006); Machado (2011); Sousa (2007); Cardoso (2014), entre outros(as). Essas pesquisas indicam que há uma geografia das relações raciais sendo desenvolvida no Brasil, conforme aponta Santos R. E. (2013). Segundo o autor, dentro do amplo conjunto de temas e enfoques que estão construindo novas tendências na geografia, está a leitura das dimensões espaciais das relações étnico-raciais.

Com base em Quijano (2005), entendemos que a raça não é algo biológico, mas uma construção social estrutural e estruturante e, por isso, essa é uma categoria central em nossa análise do espaço. Sabemos que, diante da necessidade da criação de programas de inclusão da população negra, indígena e quilombola nas universidades brasileiras, fica evidente que esse espaço tem sido historicamente negado a esses grupos. Nesse contexto, compreendemos algumas ações do Movimento Negro Acadêmico como estratégias territoriais (Oliveira, 2006).

Ao propormos uma abordagem geográfica sobre o Movimento Negro Acadêmico, foi necessário associar as categorias geográficas como espaço, lugar e território a outras áreas da ciência, notadamente nas discussões sobre identidade e diferença e relações étnico-raciais. Neste trabalho, o *espaço* é compreendido como histórico e socialmente produzido, conforme a definição de Moreira (1998), para quem o espaço é construído no mesmo processo em que a sociedade constrói a si mesma, sendo portanto uma expressão da história. A categoria *lugar* é utilizada segundo a acepção proposta por Carlos (1996), que propõe uma análise a partir da tríade *habitante-identidade-lugar*. Assim, compreendemos o lugar como um ponto de articulação entre locais ou situações e também como uma forma de uso do espaço pelos sujeitos que o constituem ao significar e se identificar com ele. Para compreender o lugar, é preciso ter em mente que ele é histórico, relacional e identitário (Serpa, 2011).

Ao analisar o movimento *hip-hop* no Rio de Janeiro em sua pesquisa de mestrado em Geografia, Oliveira (2006) define estratégias

territoriais como os mecanismos pelos quais o *hip-hop* define os espaços, seja por uma apropriação material e simbólica ou por um domínio jurídico-político do espaço. O geógrafo usa como categoria de análise o conceito de território proposto por Haesbaert (2001: 1171), que supera a definição tradicional ligada à noção de estado-nação e propõe que o território é, ao mesmo tempo, um recurso ou um instrumento de poder e um valor "valor este que vai além do simples valor de uso ou de troca, estendendo-se pela valorização simbólica, identitário-existencial". Ainda de acordo com Haesbaert (2001), essa forma de pensar o espaço supera o dualismo entre "território político" e "território de identidade", pois o território enquanto recurso político e enquanto estratégia identitária se confundem.

Assim, compreendemos que a ação de coletividades negras organizadas no espaço acadêmico ocorre por meio da construção de estratégias territoriais que conferem novos usos a esse espaço e redimensionam as trajetórias socioespaciais de estudantes negros(as). Chegamos a esta conclusão após analisar o processo de adoção de um programa de cotas pela universidade, o UFGInclui, e verificar o contexto atual da instituição. Podemos afirmar que as vivências experienciadas pelos(as) estudantes no Movimento Negro Acadêmico implicaram em mudanças significativas em suas trajetórias, influenciando desde os temas das pesquisas desenvolvidas por eles(as) e suas trajetórias profissionais até a autoestima e a autoidentificação como negras(os). As informações colhidas por meio das entrevistas apontam para uma reelaboração dos significados de ser negro(a) pelos(as) participantes de projetos de ação afirmativa, coletivos e núcleos voltados para a discussão sobre raça e racismo na UFG. Nos relatos apresentados pelos(as) estudantes durante as entrevistas da pesquisa, ficou evidente que essas pessoas ampliam esse processo positivo para o seu núcleo extra-academia, com um impacto muito grande principalmente nas famílias.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que faz uso de múltiplos procedimentos metodológicos. Dentre eles, o levantamento bibliográfico, as entrevistas gravadas e a pesquisa documental, que envolve consultas aos acervos dos projetos,

programas, grupos e coletivos pesquisados. Para as entrevistas, foram selecionadas 9 pessoas, sendo 4 homens e 5 mulheres com idades entre 26 e 34 anos. Todos(as) se auto-declaram negros(as) e fizeram graduação na Universidade Federal de Goiás. As áreas de formação dos(as) entrevistados(as) são: Geografia (3), História (5) e Ciências Sociais(1). Todos(as) frequentaram o ensino médio em escolas públicas. Com relação ao grau de formação, duas pessoas têm mestrado e doutorado completos, duas estão cursando doutorado, quatro estão cursando mestrado e um já concluiu o mestrado e se prepara para ingressar no doutorado.

Algo a se destacar é que, ao nos referirmos ao processo seletivo para ingresso na UFG, falamos em vestibular apesar de atualmente a seleção ser feita integralmente pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas aos(as) estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Optamos por usar a expressão vestibular porque, no período em que os(as) entrevistados(as) ingressaram na universidade, esse ainda era o modelo de seleção utilizado. Importante salientar ainda que utilizamos a categoria *negro(a)* de acordo com a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que considera como negros(as) os(as) pretos(as) e pardos(as).

As ações afirmativas são abordadas conforme a definição de Munanga e Gomes (2006), para quem essas ações buscam promover a igualdade de oportunidades para os grupos socialmente discriminados, criando mecanismos que permitam que esses grupos possam ter acesso a melhores posições sociais. As ações afirmativas são baseadas na relação entre passado, presente e futuro, pois existem para corrigir efeitos atuais da discriminação praticada ao longo da história e garantir uma sociedade mais democrática às gerações futuras. Para Santos S.A. (2007), o fundamento filosófico das ações afirmativas é baseado no postulado da justiça compensatória, tendo como objetivo a correção de discriminações sofridas no passado pelos ascendentes das pessoas negras ou outros grupos historicamente marginalizados. Apesar de o autor falar em ação passada, ele destaca que a discriminação não cessou e tende a ser mantida

contra os descendentes, afetando o desenvolvimento psicológico, social, econômico, cultural e político. Marçal (2012) nos apresenta a diferença entre ações afirmativas (AA) e políticas de ação afirmativa (PAA) no contexto brasileiro. Para ele, as AA compreendem iniciativas da sociedade civil e do setor privado, enquanto as PAA são iniciativas estritamente estatais.

Sendo nosso campo de estudo a Universidade Federal de Goiás, propomos ainda uma análise dessa instituição a partir do contexto em que ela foi criada, ou seja, a década de 1960, período em que se iniciava o processo de modernização e territorialização do capital no Cerrado. Compreendemos que esse processo determinou alguns aspectos observados na instituição, sendo o mais evidente a localização de seus campi.

1. EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL NO BRASIL

A educação formal está no cerne das questões investigadas nesta pesquisa. Sendo assim, é essencial abordá-la, tanto no que diz respeito aos seus significados sociais quanto às potencialidades em relação à transformação de trajetórias individuais e coletivas, assim como aos impactos da exclusão de parcelas da população no espaço escolar. Essas três possibilidades de abordagem são apenas alguns dos diversos aspectos que atravessam o tema, o que nos dá uma ideia da multidimensionalidade desse espaço. Durante as entrevistas para esta pesquisa, o ensino formal apareceu constantemente adjetivado como elemento possibilitador de "uma vida melhor", principalmente associado à garantia de um emprego socialmente mais valorizado. Praticamente todos(as) os(as) entrevistados(as) relataram que, durante a maior parte de sua vida escolar, tinham como objetivo concluir o ensino médio para conseguir logo um emprego, sendo que boa parte dos(as) entrevistados(as) trabalhou em empregos formais ou informais em diferentes momentos enquanto estudantes.

A partir dessas narrativas, percebemos uma compreensão da educação fortemente ligada à ideia de escola como formadora de mão de obra. Esta visão sobre o espaço escolar remete ao pensamento que se tornou consenso em nossa sociedade, de que o "sucesso" está diretamente associado aos estudos ou, mais especificamente,

ao quanto se dedica a eles. A expressão máxima desse pensamento é a afirmação de que, se uma pessoa estudar muito, alcançará seus objetivos. Esse pensamento está atrelado à concepção meritocrática da educação, que é extremamente prejudicial aos grupos socialmente discriminados por partir da premissa de que todos(as) possuem as mesmas oportunidades educacionais e que o que determina maior ou menor sucesso é o esforço individual. No texto da proposta de cotas elaborada para a UnB pelos antropólogos Rita Laura Segato e José Jorge de Carvalho (2002), os autores apontam alguns aspectos da ideologia do mérito como instrumento silencioso de perpetuação da exclusão racial:

> O código universalista europeu se transformou no nosso meio em um mecanismo basicamente alienante, na medida em que fez silenciar a discussão sobre a prática, também silenciosa, mas sistemática e generalizada, da discriminação racial. Colocada e defendida cegamente, a ideologia do mérito e do concurso passa a se desvincular de qualquer causalidade social e a flutuar num vácuo histórico. Como se alguém, independente das dificuldades que sofreu, no momento final da competição aberta e feroz, iguala-se a todos os seus concorrentes de melhor sorte social. Universalizou-se apenas a concorrência, mas não as condições para competir. Não se equaciona mérito de trajetória, somente conta o suposto mérito do concurso. Nenhuma avaliação do esforço de travessia, e uma fixação cega, não problematizada, na ordem de chegada. Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a motor em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa. Vista de uma outra perspectiva, que introduza a diferença histórica, social e econômica de desigualdade crônica dos negros no Brasil, a própria noção abstrata de concurso, de competição, de rendimento, de quantificação das trajetórias individuais necessita ser radicalmente repensada. (Carvalho e Segato, 2002: 7)

A formulação coloca em evidência a relação ambígua do ensino com o racismo e outras formas de discriminação, na medida em

que a competição à qual Carvalho e Segato (2002) se referem é especificamente pelo acesso à universidade: por um lado, o acesso desigual à educação formal e o modo como esta se articula podem constituir-se como elementos perpetuadores das desigualdades; Por outro, os esforços para garantir o pleno acesso à educação elucidam seu potencial como instrumento de superação das desigualdades, quando realizada com vistas a este objetivo.

1.1. EM BUSCA DE UM LUGAR: A POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nosso objetivo neste tópico é refletir sobre como se dão os processos de desigualdade no espaço escolar. A necessidade de abordar tal assunto surgiu ainda durante as entrevistas para esta pesquisa, quando a escola apareceu constantemente adjetivada pelos(as) estudantes negros(as) como "lugar de opressão". As narrativas ligadas ao tema relacionam essa "opressão" a diversas situações de racismo que ocorreram tanto nas interações com outros(as) estudantes quanto com as professoras, principalmente em datas específicas como as festas juninas, quando as crianças negras eram preteridas na formação das duplas para as danças de quadrilha.

Uma das entrevistadas se lembrou de quando a escola realizou um concurso de beleza em que ela decidiu não participar por entender que não correspondia ao que era considerado bonito, ou seja, por não se enquadrar nos padrões de beleza vigentes. Outra estudante relatou que a mudança de escola, de um bairro da periferia de Goiânia para outra, localizada no centro da cidade, onde convivia tanto com estudantes da mesma realidade socioeconômica que ela quanto com outros de classe média, fez com que passasse a considerar o espaço escolar como um ambiente hostil, onde vivenciou uma série de embates verbais e físicos com os(as) demais estudantes.

> Eu era tímida e cabisbaixa... era subserviente. Eu tinha poucas armas para me defender [...] eu respondia, mas depois eu ficava com a autoestima lá embaixo. Eu respondia porque eu tinha que responder... de embate, até briga de tapa mesmo. Mas a pessoa

> me vencia porque minha autoestima era baixa. (Aline, entrevista concedida no dia 26/02/2016)[3]

Apesar de não esgotarem o tema, os relatos apresentados nos dão um indicativo de como operam uma série de mecanismos perpassados por marcadores de diferença como raça, gênero, classe social e região nos processos que repetidamente fazem com que alguns(as) estudantes se sintam fora do seu lugar no espaço escolar. Aqui, nos referimos ao lugar como conceito geográfico a partir de uma abordagem crítica.

Nessa perspectiva, o lugar é definido por Carlos (1996) como uma construção tecida por relações sociais "o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida." (1996: 29). Para Ratts (2011: 2), o lugar seria "o espaço (em várias escalas) em que se observa a identificação e o reconhecimento do indivíduo com o local. Essa identificação só é possível quando há um sentimento de "conforto" no estar ali. Quando a escola se configura como um ambiente opressivo, estabelecer essa relação se torna impossível. Interessante observar que esse estranhamento em relação ao ambiente escolar é algo que não apareceu apenas em nossas entrevistas, mas também em diversas narrativas publicadas por intelectuais negros(as) como bell hooks[4] (2013), Beatriz Nascimento (2015) e Ari Lima (2005).

No contexto brasileiro, a ideia de que a escola não é um lugar para negros(as) chegou a ser estabelecida legalmente. A constituição de 1824 afirmava que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos e o ato adicional de 1834 delegava às províncias a obrigação de oferecer essa educação. No entanto, em 1837, o presidente da província do Rio de Janeiro, onde estava localizada a

---

3 Os(as) entrevistados(as) optaram por não serem identificados, por isso utilizamos nomes fictícios.

4 bell hooks opta pela escrita de seu nome em letras minúsculas para que este não se destaque mais do que os textos escritos por ela.

capital do Império, sancionou uma lei que proibia escravizados(as) e negros(as) africanos(as), ainda que libertos(as), de frequentar as escolas públicas.

Apesar dessa situação, não podemos deixar de destacar que a história da educação dos(as) negros(as) no Brasil não é apenas uma história de exclusão, mas também de resistência exercida principalmente por meio da criação de alternativas aos espaços negados. Ao discutir a história da educação do(a) negro(a) no Brasil, Cruz (2005) destaca que, a despeito de o ensino sobre a história da educação brasileira ser tema obrigatório no currículo de formação dos(as) educadores(as) como disciplina específica, a bibliografia nesta área faz parecer que os(as) negros(as) não tiveram experiências escolares antes de 1960, quando ocorreu uma expansão no número de vagas no ensino público brasileiro.

> A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram nível de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares. (Cruz, 2005: 27)

Ao abordar as iniciativas educacionais adotadas pelo Movimento Negro a partir do pós-abolição (1888), Nilma Lino Gomes (2012) demonstra que a ideia de utilizar espaços de ensino como potenciais mecanismos de positivação das diferenças é uma prática antiga do Movimento. Para além do ensino, a autora afirma que o Movimento Negro, como outros movimentos sociais, também produz conhecimento. É importante pensar ainda a importância dos espaços educacionais criados por negros(as) para a positivação das identidades. Durante as entrevistas, enquanto a escola tradicional foi referenciada pelos(as) estudantes negros(as) como lugar de opressão, aqueles(as) que tiveram a oportunidade de frequentar espaços de discussão da temática negra quando estavam na fase de escolarização,

por sua vez, definiram esses espaços como locais onde se sentiam mais confortáveis.

Apenas dois dos(as) entrevistados(as) tiveram essa experiência: Aline, que frequentou um grupo de estudos sobre relações raciais na UFG quando estava no ensino médio, e Luiz, que praticava capoeira durante a infância e a adolescência no bairro em que vivia, o Jardim Guanabara. O sentimento de identificação, que como dissemos, é intrínseco ao processo de transformação dos espaços em lugares, foi descrito pelos(as) entrevistados. "Eu me identifiquei com o que era discutido porque era muito ligado à minha história, a minha condição. Aí eu ficava com vontade de entrar na universidade. Voltava pra casa e estudava!" (Aline, entrevista concedida 26/02/2016). Luiz se referiu ao grupo de capoeira como um espaço de calmaria. "Sempre foi um espaço onde eu aprendi muito, sempre foi um espaço de conforto. Essa coisa dos espaços de calmaria, eu acho que a capoeira sempre foi um espaço de calmaria, sem tensão" (Luiz, entrevista concedida no dia 12/02/2016).

Não estamos sugerindo que um modelo de escolas separadas para brancos e negros seria o ideal. O que buscamos demonstrar é que essas experiências oferecem possíveis estratégias para as práticas de ensino focadas no reconhecimento à diferença como instrumento de promoção da justiça social. Não se trata de criar, atualmente, escolas para cada grupo excluído, mas de deixar de considerar como tabus os temas da diferença.

Um exemplo de como essa estratégia funciona é o cursinho pré-vestibular Faz Arte[5], oferecido na UFG por estudantes que atuam como professores(as) voluntários(as). Bia, uma de nossas entrevistadas, frequentou o cursinho antes de ingressar na universidade e relatou como a experiência influenciou sua vida pessoal e acadêmica.

---

5 Em 2016, o Faz Arte passou por um processo de reestruturação e passou a se chamar Cursinho Federal de Goiás (CFG). Ele continua sendo oferecido no espaço da UFG e seleciona estudantes por meio de um processo em que são avaliadas as condições socioeconômicas de alunos negros e brancos de escolas públicas.

> Durante um ano eu tive acesso a muita coisa que eu não tive na minha vida escolar. Eu não tinha um pensamento crítico, de ler um texto e pensar sobre esse texto. Antes, na escola, eu lia o texto e respondia às perguntas que pediam. Aí, durante o período no cursinho a gente tinha debate, a gente assistia um filme e debatia sobre esse filme, então o que fez toda a diferença para eu chegar na universidade e conseguir encarar de outra forma a própria leitura, a escrita [...]. O Faz Arte, e agora o CFG, tem muito o intuito de discutir, né. Não é só você aprender o conteúdo e tal, tem toda uma discussão do seu lugar no mundo, do que você é, do que você pretende, do que você tem direito... tinha até uma disciplina chamada Sociedade em Movimento, que discutia todas essas coisas. E aí eu tomei conhecimento sobre as cotas e comecei a pensar sobre isso. (Bia, entrevista concedida no dia 30/06/2016)

Destaque-se que a criação de cursinhos pré-vestibulares é uma estratégia adotada pelo Movimento Negro[6] há muito tempo, com registros desde, pelo menos, a década de 1970, conforme o geógrafo Renato Emerson dos Santos (2003) aponta em sua tese de doutorado. Esta pode ser considerada, portanto, mais uma das estratégias educacionais adotadas pelo Movimento Negro no Brasil.

Para a geógrafa Helena Callai (2010), a escola, instituição formal responsável por criar oportunidades de acesso ao conhecimento, tem recebido outras funções na atualidade e precisa lidar com as diferenças para eliminar as desigualdades, pois contribui para a formação da criança e o modo como ela se situa no mundo e futuramente no mercado de trabalho. A histórica demanda do Movimento Negro por acesso ao espaço escolar e as estratégias criadas por ele como forma de luta pelo ensino, no entanto, demonstram

6 Apesar da referência, é preciso destacar que o CFG (Antigo Faz Arte) não foi criado pelo movimento negro. A iniciativa conta com a participação de intelectuais negros(as), inclusive alguns(as) sujeitos desta pesquisa. No entanto, como explicitado pela entrevistada Bia, o cursinho tem como proposta a preparação de estudantes de origem popular para o ingresso na universidade.

que a exigência pelo reconhecimento das diferenças nessa instituição não é algo específico da atualidade. Apesar disso, reconhecemos que, de fato, essa reivindicação ganhou mais impulso no século XXI. Sendo o Movimento Negro Acadêmico um dos temas centrais deste trabalho, no capítulo 2 iremos apresentá-lo e analisar alguns de seus aspectos por meio dos aportes geográficos. Antes, porém, discutiremos de forma mais aprofundada a relação entre o Movimento Negro e a educação.

1.2. O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS CONTRA A EXCLUSÃO

Antes de adentrarmos mais especificamente no tema "Movimento Negro e educação", consideramos importante pontuar o que é esse movimento a que estamos nos referindo como Movimento Negro. O tema causa certa divergência entre alguns(as) autores(as) pela dificuldade de definição. Alguns(as) pesquisadores(as) adotam uma definição ampla de Movimento Negro que abarca diversas formas de organização, inclusive culturais e religiosas, como os terreiros de religiões de matrizes africanas, os grupos de capoeira, as irmandades negras, escolas de samba, escolas e jornais negros, quilombos etc.

Esta noção é adotada por autores como Goldman e Silva (2008). No entanto, do ponto de vista da análise enquanto movimento social, Domingues (2007) diverge desta definição por considerá-la problemática. Para ele, esta definição do Movimento só faz sentido do ponto de vista do militante. Assim, ao falar em Movimento Negro, o autor opta por tratar especificamente de movimentos políticos de mobilização racial, ressalvando que este movimento pode assumir, em muitos momentos, uma face fundamentalmente cultural. Esta forma de definir o Movimento Negro está mais ligada à intencionalidade das ações, não se prendendo, portanto, ao formato.

A posição de Domingues sobre a questão da militância remete a outro aspecto que costuma gerar controvérsias dentro dessa discussão: a associação de uma definição mais ampla de Movimento Negro à falta de distanciamento do intelectual militante

com relação ao tema. Tal crítica é marcante na explicação de Pinto (2013), quando a autora se refere à definição de Clovis A. Moura, para quem o Movimento Negro seria toda manifestação organizada por negros(as) para divulgar sua cultura, escrever a história do Brasil em outra perspectiva, valorizar as pessoas negras e denunciar e resistir ao racismo, "além da prática de outros meios adequados à luta de um povo pela sua identificação e para ser respeitado" (2013: 55). No entendimento da autora, esta definição guarda uma concepção ideológica.

Cremos que este alargamento da noção de Movimento Negro decorre menos de qualquer intencionalidade por parte do intelectual do que de um entendimento de que o pessoal também pode ser político. Uma pesquisa em andamento no Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-raciais e Espacialidades (LaGENTE/UFG), da qual a autora deste trabalho faz parte, identificou que muitos dos sujeitos que frequentam terreiros religiosos de matriz africana e/ou rodas de samba e/ou capoeira em Goiânia e região metropolitana também atuam politicamente como militantes negros sem necessariamente individualizar essas espacialidades. Dessa forma, a ideia de que a inserção dessas iniciativas na noção de Movimento Negro está fundamentada em ideologias ativistas nos parece limitada. Também há que se pensar que a existência de terreiros de candomblé e diversas outras tradições de matrizes africanas e afro-brasileiras é um sinônimo de resistência em um país onde as tradições culturais e religiosas negras ainda são objeto de luta por reconhecimento.

Abrindo ainda mais o leque de perspectivas, há também a discussão sobre a temporalidade das ações do Movimento Negro. Domingues (2007) classifica essas ações em quatro períodos a partir da República: o 1) da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); o 2) da Segunda República à Ditadura Militar (1945-1964); o 3) do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000); e o 4) que se estende do ano 2000 à atualidade.

Outros(as) autores(as), no entanto, consideram como ações do Movimento Negro as lutas que os negros vêm travando desde quando a então colônia passou a utilizar a mão de obra negra

escravizada. Santos S.A. (2007) faz uma periodização da luta antirracista dos(as) negros(as) em dois momentos: o período escravista e o pós-escravista. Esta divisão, segundo o autor, decorre do entendimento de que "a luta contra a escravidão também era uma luta contra o racismo, visto que o preconceito e a discriminação raciais eram inerentes ao escravismo brasileiro, [...] assim como escravo e negro eram noções intercambiáveis" (2007: 49). Com esta divisão, Santos S. A. pretende evidenciar que as prioridades da luta mudaram no pós-escravismo. Enquanto no período escravista, os(as) negros(as) lutavam por liberdade, no pós-escravista, a educação passou a ser uma das principais demandas, conforme se discutirá mais adiante.

Segundo o autor, uma das primeiras formas de luta empreendidas pelos escravizados foi o afrouxamento do trabalho ou mesmo a recusa a realizá-lo. Sales S. A. (2007) caracteriza esta ação como uma luta *no sistema*, uma vez que ela minava internamente o sistema de produção escravista. Outras ações individuais realizadas no mesmo sentido eram os suicídios, abortos, fugas e a formação de quilombos. Já no pós-abolição, diante da necessidade de inserção na sociedade de classes em formação e sendo preteridos nos postos de trabalho, agora ocupados por imigrantes europeus, a luta passou a ser por acesso ao mercado de trabalho e à educação, sempre tendo como pano de fundo a denúncia do racismo e das condições desumanas a que era submetida a população negra. A partir desse momento, as pessoas negras passaram a adotar estratégias mais coletivas, como a formação de associações em diversas partes do país. Por entender que devem ser consideradas, ao se falar em Movimento Negro, as várias formas de lutas em diversas maneiras de atuação, assim como as diferentes linguagens, ações, instrumentos etc., Sales S. A. (2007) opta pela expressão Movimentos Negros, no plural.

A diversidade de perspectivas que surgem na tentativa de se estabelecer uma definição única de Movimento Negro evidencia que tentar defini-lo é correr o risco de essencializá-lo. Principalmente se considerarmos que, durante muito tempo, isso a que estamos chamando de movimento, na verdade se constituiu como uma série de ações, organizações, clubes, grupos teatrais e políticos etc., não

necessariamente coordenadas entre si ou atuando conjuntamente e nem sempre movidas por objetivos explicitamente políticos.[7]

Ratts (2011) chama a atenção para a necessidade de se entender o Movimento Negro como internamente plural. O autor cita a definição de Paulo Roberto dos Santos (1984), para quem o Movimento Negro são todas as entidades, de qualquer tipo (religiosas, como os terreiros de candomblé e umbanda, recreativas, assistenciais, artísticas, políticas etc.); todas as ações, em qualquer período histórico (como atividades de autodefesa física e cultural), fundadas e promovidas por pessoas negras, além de ações de mobilização política e protestos anti-discriminação. Para esse autor, o Movimento Negro é constituído por uma dinâmica complexa, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana. Diante da amplitude de tal definição, é importante salientar que, conforme afirma Ratts (2011), nem todos esses grupos se auto-identificam como integrantes do Movimento. Pereira e Silva, destacam o dinamismo do Movimento Negro.

> Uma parte expressiva da intensa articulação do Movimento Negro brasileiro em diferentes períodos pode estabelecer-se a partir de gerações formadas desde os Quilombos ou sobre sua referência. A experiência dos anos 1920 e 1930 fortaleceu o discurso, as análises e as práxis renovando as lideranças atuantes no pós Estado Novo e nas décadas seguintes, até o século XXI. (2009: 8)

O trecho citado evidencia que apesar de não se poder datar o surgimento do Movimento Negro, existem marcos ao longo de sua história. Um dos momentos de maior importância foi a criação da Frente Negra - União Político-Social da Raça, em 1931, cujo objetivo era promover a integração da população negra no país. Essa organização

7 Domingues (2007) afirma que, no início da República, os libertos, ex-escravizados e seus descendentes criaram movimentos de mobilização racial negra, inicialmente com a instituição de grupos como grêmios, clubes ou associações. O autor afirma que essas instituições tinham cunho eminentemente assistencialista, recreativo e /ou cultural. Para Domingues, as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas surgiram a partir de 1931, com a fundação, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira.

representava as demandas da população negra brasileira e tinha a educação como uma de suas principais aspirações.

Nesse sentido, interessa-nos pensar o Movimento Negro tendo em vista essa multiplicidade. É o caso da definição de Pereira e Silva.

> Nesta direção, pensar o Movimento Negro brasileiro ou sobre muitas de suas lideranças é, antes de tudo, ter em referência que este [...] é constituído de vozes inúmeras que se manifestam num diálogo, quase nunca ameno, com o seu tempo histórico, sua realidade sociorregional. Todos guardando num fazer que procura, ao mesmo tempo, posicionar-se como analítico e pró-ativo, no sentido de transformação de uma realidade inóspita, na maioria das vezes. (2009: 9)

Adotar esta perspectiva não significa, no entanto, deixar de enxergar unidade no Movimento, pois, conforme delimitado por Santos S.A. (2007), as ações desses diversos grupos se desenvolvem em torno da luta antirracista. É a partir desse entendimento sobre o Movimento Negro como plural que podemos lançar olhares para aspectos específicos de sua existência, como as ações ligadas à educação, fazendo uso, inclusive, de distinções como a adotada por Ratts (2009: 84) ao falar sobre o Movimento Negro de Base Acadêmica[8] "que se insere numa pluralidade de grupos e organizações sem perder de vista uma concepção e um ideal de unidade". O autor descreve ainda esse Movimento como "uma face do movimento negro contemporâneo" (2009).

Para os fins deste trabalho, abordaremos as ações do Movimento Negro no campo educacional, primeiramente verificando como o tema ganhou importância no Movimento para, em seguida, destacar algumas estratégias educacionais adotadas no sentido de: 1) Promover a educação para os(as) negros(as) que não tinham acesso às instituições de ensino; 2) Ressignificar a questão étnico-racial (Gomes, 2012); 3) Lutar pela garantia de acesso à educação.

---

8 Abordaremos o Movimento Negro de Base Acadêmica de forma mais aprofundada mais adiante.

Conforme apontado por Santos S.A. (2007), a educação tornou-se uma das principais reivindicações das entidades negras que surgiram no pós-escravidão, assim permanecendo durante o século XX e se mantendo ainda neste início do século XXI. Apesar de essa luta ter resultado em grandes avanços no que diz respeito à escolarização da população negra no Brasil, a pesquisa indica que ainda há muito a se fazer.

A história do Movimento Negro indica que as estratégias de organização para tentar suprir a ausência ou ineficácia de iniciativas do poder público no campo educacional vão desde a criação de espaços voltados exclusivamente para a educação básica, como as escolas mantidas por entidades negras e, mais recentemente, os cursinhos pré-vestibulares, até a pressão contra o Estado para a criação de Políticas de Ação Afirmativa (PAA) como a Lei 10.639/2003, que institui o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, e a Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Gonçalves e Silva (2000) verificam que, desde o início do século XX, as organizações negras funcionam como polos de agregação e, em muitos casos, configuravam-se como "instâncias educativas", no sentido de que proporcionavam uma espécie de educação política.

Os autores atribuem a relevância que a educação possui no Movimento Negro ao passado escravista que marcou profundamente as experiências nesse campo. Ela é valorizada tanto como instrumento de ascensão social quanto como meio de conscientização e preservação da história e das tradições ancestrais. A pesquisa realizada por Santos S.A. (2007) aponta que, em suas reivindicações, o Movimento Negro apresentava duas possibilidades para a implementação do que hoje chamamos de ações afirmativas: o sistema de reserva de vagas para negros(as) nas legendas partidárias e a concessão de bolsas de estudos pelo Estado a estudantes negros(as). No cerne de tais reivindicações está o objetivo de garantir que pessoas negras ocupem espaços de poder.

Uma das primeiras organizações negras mais consistentes do século XX foi o Centro Cívico Palmares, criado em 1926. Essa entidade realizou diversas iniciativas no campo educacional como a

fundação de uma biblioteca, criação de escolas e um curso secundário. Pinto (2013) afirma que essas escolas possuíam um corpo docente negro e que alguns de seus alunos chegaram a frequentar escolas superiores. Na época, ainda não existiam universidades no Brasil. Segundo a pesquisadora, o Centro enfatizava a escolaridade, pois esta era considerada condição para que o negro "subisse na vida" (Pinto, 2013: 87). Assim como Santos S.A. (2007) chama a atenção para o fato de que a educação, uma das principais demandas do Movimento Negro no pós-abolição, é alvo de reivindicações ainda hoje, não podemos deixar de notar que, como demonstramos no início deste capítulo, a ideia de educação formal como garantia de melhoria de vida no século XX permanece bastante atual.

Criada em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) se territorializou rapidamente no Brasil. De acordo com Pinto (2013), em 1936, seis anos após sua criação, já existiam 60 delegações no interior de São Paulo e em outros estados, como Minas Gerais e Espírito Santo.

> Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com "delegações" —espécie de filiais— e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santos, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de "pessoas de cor", conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofício, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça*. (Domingues, 2007: 106)

Domingues (2009) destaca ainda a importante participação das mulheres negras na Frente Negra Brasileira. "Na delegação de Guaxupé/MG, 33 das 72 primeiras afiliações foram de mulheres" (Domingues, 2009: 25). Havia, ainda, em algumas delegações, o "Núcleo de Senhoras" ou Diretoria Feminina". O autor assinala, no entanto, que apesar de

volumosa, a participação das mulheres negras na FNB foi relegada a um papel que muitos consideravam como subsidiário na Frente, sendo os homens os atores que ocupavam os cargos de decisão. Mesmo com o espaço conquistado por elas, que chegaram a contar com dois organismos internos —as Rosas Negras e as Cruzadas Femininas— estes eram considerados de menor prestígio, pois destinavam-se à realização de atividades recreativas e de assistência social.

Apesar das barreiras impostas ao protagonismo feminino negro na época, existiram mulheres que alcançaram êxito em romper com essa estrutura e estabeleceram estratégias de auto-representação. É o caso de Laudelina de Campos Melo, que integrava a Frente Negra Brasileira e foi uma das principais fundadoras da Associação de Trabalhadoras Domésticas de São Paulo, em 1930 (Werneck, 2010).

Santos S. A. (2007) destaca o papel primordial ocupado pela educação na FNB, que promoveu cursos de alfabetização e vocacionais para adultos e fundou um colégio em sua sede, em São Paulo, tendo em vista o alto índice de analfabetismo entre os(as) negros(as). Destaque-se que a FNB foi criada um ano após a instituição da primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo (USP),[9] o que representou um grande avanço no desenvolvimento da educação superior brasileira, enquanto a população negra ainda buscava formas de acesso ao ensino básico.

O Estatuto da Frente Negra Brasileira trazia, no parágrafo único do artigo 3º, as estratégias a serem adotadas para alcançar a elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física, além da assistência social, jurídica e econômica do trabalho da "gente negra". Entre essas estratégias estava a criação de escolas técnicas, de ciências e artes. Para tanto, a estrutura organizacional da FNB foi organizada em departamentos, como o Departamento de Instrução e Cultura, que ficou responsável pelas ações ligadas à educação (Santos: 2007).

9 De acordo com Shwartzman (2006: 161), "A USP não é uma universidade nacional, mas uma instituição criada pela elite política do Estado de São Paulo, a região econômica mais rica do Brasil".

Além da escola criada na sede da Frente Negra Brasileira, outras instituições educativas foram instaladas em diferentes locais. Segundo Pinto (2013), há registros de cursos de alfabetização nas cidades de Brotas, São Carlos e Campinas (SP). Além do ensino regular, a FNB também oferecia outros cursos como inglês, ginástica, pintura, música, e violão. Pinto (2013) verificou ainda a realização de sessões culturais semanais chamadas "domingueiras", quando palestrantes convidados discorriam sobre diversos assuntos. É importante destacar que todas essas iniciativas foram criadas e mantidas com financiamento exclusivo dos(as) negros(as), que buscavam todos os meios para garantir o efetivo acesso à educação, indo além da oferta de vagas e visando a permanência e o sucesso educacional. A FNB chegou a criar um programa de distribuição de material escolar e confecção de uniformes (Pinto, 2013).

A Frente Negra Brasileira também teve forte envolvimento com o meio político, chegando a ser transformada em partido em 1936, com a intensão de disputar as eleições. O partido, no entanto, não resistiu ao Estado Novo e foi extinto quando Getúlio Vargas determinou o fim dos partidos políticos, em 1937.

Ao analisar as iniciativas do Movimento Negro no campo educacional, Gomes (2012: 15) verifica uma "... radicalidade política e pedagógica das ações desenvolvidas pelo movimento negro ao longo da história". A autora se baseia em Santos B. S. (2009) para afirmar que as experiências dos movimentos sociais podem ser reconhecidas como novas epistemologias, sendo, assim, conhecimentos válidos. Gomes (2012) propõe que o Movimento Negro, ao realizar suas ações, reeduca a si mesmo e à sociedade em geral e ressignifica e politiza a raça,[10] tratada nesse contexto como construção social, portanto desvinculada da noção biológica. Assim, ao propor um olhar para a situação da população negra a partir da diáspora africana, tendo a raça como estrutural e estruturante das relações sociais, o Movimento constrói uma

10 Abordagens sobre as ações pedagógicas dos movimentos sociais também podem ser encontradas em Gohn (2011) e Fernandes (2005).

explicação histórica diferente da apresentada pelo discurso hegemônico para as atuais desigualdades. A autora aponta ainda outra especificidade do Movimento Negro: a explicitação da relação complexa entre as desigualdades sociais e raciais.

> Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (Gomes, 2012: 731)

Em sua análise, Gomes (*Ibid.*) considera as ações do Movimento Negro no campo da educação como as mais conectadas aos aspectos citados. A autora realiza tais reflexões a partir de algumas iniciativas do Movimento que ela considera centrais dentro do tema em tela, com um recorte temporal que se inicia no princípio da República e se estende aos dias atuais.

Uma dessas iniciativas foi a chamada imprensa negra. Os jornais editados por negros(as) existem no Brasil desde pelo menos os últimos anos do século XIX, como o *Treze de Maio*, do Rio de Janeiro (1888), e *O Exemplo*, de Porto Alegre (1892) (Pereira, 2009). A pesquisa de Gomes (2012) se detém mais especificamente sobre a imprensa negra paulista, surgida no início do século XX com jornais como *O Xauter* (1916), *Getulino* (1916), *O Alfinete* (1018), *O Clarim d'Alvorada* (1929), *A Voz da Raça* (1933), entre outros. Esses jornais paulistas tiveram grande importância no surgimento da Frente Negra Brasileira.

Dedicando-se a analisar o Movimento Negro em São Paulo a partir desses jornais, Pinto (2013) verificou que existia um grupo formado por cerca de 15 pessoas que atuavam em mais de um jornal, o que explica a semelhança nos conteúdos e nos aspectos gráficos entre eles. A autora verificou ainda que a imprensa negra paulista recebeu forte influência dos jornais operários que circulavam desde o último quartel do século XIX. As semelhanças entre eles

eram percebidas tanto no formato dos impressos quanto nos objetivos. Segundo ela, ambos destinavam-se a denunciar os problemas enfrentados por seu público-alvo. De fato, eram comuns nas publicações negras os textos que apontavam e criticavam a exclusão da população negra em diversos espaços, inclusive nas escolas. As denúncias abordavam também as situações de discriminação contra os(as) negros.

Apesar de alguns(as) teóricos(as) enfatizarem que o conteúdo desses jornais era relacionado apenas ao que ocorria nas associações negras de lazer em São Paulo, pelo fato de eles terem surgido a partir dessas associações, Pinto (2013) refuta tal afirmação. Segundo ela, este era, de fato, um aspecto marcante dos primeiros jornais, que contavam com uma seção específica para divulgação de casamentos, falecimentos, batizados, aniversários etc., mas as publicações não se restringiram apenas a isso. Para Gomes (2012), a imprensa negra teve um papel educativo e pode ser considerada produtora de conhecimento sobre raça e as condições de vida dos(as) negros(as).

> A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época. (Gomes, 2012: 736)

Destaque-se ainda a importância dos jornais negros para a articulação das ações realizadas pelas associações, principalmente no campo educacional. Os jornais eram utilizados para informar sobre cursos disponíveis, matrículas e palestras, assim como para solicitar ajuda na manutenção das instituições por meio de voluntariado ou doações de livros e outros materiais. Além dessa função estratégica, as publicações também continham textos que visavam incentivar os(as) negros(as) a buscar as escolas para eles(as) e para seus filhos e a valorizar a educação formal. Gomes

(*Ibid.*) verifica ainda que vários jornais vinculavam a educação ao ideal de ascensão social. Para a autora, este aspecto evidencia a preocupação e a necessidade de a população negra conquistar espaços na sociedade hierarquizada de forma rígida e preconceituosa.

Outra iniciativa em que o aspecto educativo ficou bastante evidente foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro.O objetivo principal do TEN era organizar uma ação com significado cultural e artístico, tendo ainda uma função social.

> O trabalho do TEN também pretendia desenvolver um amplo processo de educação do negro, não apenas através de cursos de alfabetização, mas também do uso do palco, visando ao desenvolvimento de uma nova atitude, um novo critério que lhe permitisse descobrir o espaço que os negros ocupavam dentro do contexto nacional. (Pinto, 2013: 304)

A ressignificação da raça como objetivo do TEN ficou evidente nas críticas direcionadas ao tratamento dado pela ciência aos(as) negros(as), relegados à condição de objetos de pesquisa. Enquanto os jornais negros denunciavam a forma estereotipada como a população negra era retratada pelo jornalismo tradicional, o TEN fazia uma crítica semelhante, mas voltada para a academia. Segundo Pinto (2013) era uma prática comum a denúncia da alienação da Sociologia e da Antropologia ao tratarem o negro como objeto de pesquisa "até então focalizada à luz do pitoresco ou do histórico, como se tratasse de algo estático ou mumificado" (Pinto, 2013: 304). Como se verá mais adiante, essa crítica foi uma das principais bandeiras do Movimento Negro de Base Acadêmica, que surgiu nos anos 1970.

Destaque-se que, nesse período, quando a Frente Negra Brasileira estava desativada após a eliminação dos partidos políticos pelo então presidente Getúlio Vargas, já estava em circulação o livro Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, publicado pela primeira vez em 1933. Segundo Santos S.A (2007), esta obra

é considerada basilar na ideologia de democracia racial que ganhou força no Brasil e, de certa forma, contribuiu para o recuo do Movimento Negro no século XX ao reforçar a ideia de que havia uma harmonia racial entre brancos(as) e negros(as) no país, fazendo com que as lutas contra a discriminação racial parecessem desnecessárias.

Além das apresentações de peças de teatro, o TEN tinha como objetivo a formação de atores e atrizes, diretores(as) e produtores(as) negros(as). Muitos(as) dos(as) formados(as) pelo TEN eram trabalhadores(as) modestos(as), como empregadas domésticas, motoristas, operários, *office-boys*, moradores de favelas e pessoas de origem humilde (Santos, 2007). Como havia muitos(as) analfabetos(as) entre esses(as) trabalhadores(as), o TEN também se encarregava do processo de educação formal de seus alunos. De acordo com Santos S.A. (2007), essa necessidade levou o TEN a oferecer cursos de alfabetização e cultura geral para seus integrantes e para outras pessoas que o procuravam. Movido pelo mesmo objetivo, o TEN usava o palco como instrumento ou laboratório para ensinar a ler e a escrever.

Aqui, vemos uma perspectiva interessante sobre a relação entre o espaço escolar e a justiça social, havendo inclusive uma possibilidade de alargamento da noção de espaço escolar, tendo em vista que, para o TEN, o "palco" do ensino era o teatro. Nessa estratégia de educação, a diferença, pelo menos no tocante à raça, não apenas era evidenciada como estava na base dos conteúdos e da metodologia de ensino. Mais do que isso, na proposta do TEN, a educação era considerada uma via para a ressignificação do que é ser negro. "Tratava-se de uma ação de "re-escrever o mundo" reflexiva e criticamente, questionando a dominação social e racial a que estavam submetidos" (Santos, 2007: 89).

Segundo Domingues (2007), o TEN foi um dos primeiros grupos a trazer para o Brasil as propostas do movimento da negritude, que estava em alta no Movimento Negro internacional e influenciou intensamente a luta de libertação nos países do continente africano. Ainda de acordo com o autor, além da promoção da alfabetização e de cursos como o de corte e costura, o

grupo publicou um jornal chamado *Quilombo*; fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro e organizou o I Congresso do Negro Brasileiro, além de concursos de beleza disputados por mulheres negras e um concurso de artes plásticas com o tema "Cristo Negro". O TEN chegou a atuar também no campo político, defendendo a criação de uma legislação contra a discriminação no Brasil. O criador do grupo, Abdias do Nascimento, esteve à frente da elaboração e apresentação do que Santos S. A. (2009) caracteriza como a primeira proposta de ação afirmativa para negros(as) no Brasil, sendo inclusive anterior às adoção dessa modalidade nos Estados Unidos.

O autor refere-se a um manifesto elaborado a partir da realização da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, que aconteceu em São Paulo, em 1945 e no Rio de Janeiro, em 1946. Diante da proximidade da realização da Assembleia Nacional Constituinte, que ocorreria em 1946 para a elaboração de uma nova Constituição, a Convenção apresentou um Manifesto à Nação Brasileira, enviado a todos os partidos políticos da época. Esse manifesto continha seis reivindicações. Entre elas, que fosse considerado crime o preconceito de raça ou cor; que constasse na Constituição brasileira a origem étnica do povo brasileiro a partir das três raças fundamentais: a indígena, a negra e a branca; e a admissão de brasileiros negros como pensionistas do Estado em todos os estabelecimentos de ensino particulares e oficiais de nível secundário e superior enquanto o ensino, em todos os níveis, não fosse tornado gratuito (Santos, 2009: 130).

Essas propostas foram rejeitadas pelos constituintes. Para Santos S.A. (*Ibid.*), essa rejeição representou a recusa à primeira proposição de ação afirmativa do Movimento Negro para estudantes negros no Brasil e a uma das primeiras tentativas do Movimento de participar do processo legislativo por meio da formulação concreta de leis ou normas para nossa Constituição Federal. O golpe militar de 1964 afetou drasticamente o TEN, que viu suas atividades começarem a ser reduzidas principalmente após 1968, quando Abdias do Nascimento, seu principal articulador, se auto-exilou nos Estados Unidos.

A ditadura militar não afetou apenas o TEN, mas todo o Movimento Negro. Santos S.A. (2007) localiza no período entre 1964 e 1985, um refluxo nos movimentos sociais. Segundo ele, apesar de as organizações negras não terem desaparecido completamente, o momento foi desfavorável para a militância anti-racista. "Na realidade, no auge da ditadura militar, nem no campo acadêmico houve liberdade para se pesquisar ou discutir a questão racial no Brasil" (Santos, 2007, p. 116).

Apesar do cenário de repressão e motivada por uma gama de situações de discriminação racial que ocorreram durante a ditadura militar, ocorreu no final da década de 1970 uma rearticulação em nível nacional de diversas entidades negras para formar uma frente de luta. Dessa forma, surgiu em São Paulo, julho de 1978, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que posteriormente passou a se chamar Movimento Negro Unificado (MNU). Santos S.A. (2007) afirma que, a partir desse momento, o Movimento Negro voltou a ocupar de forma autônoma e ativa o espaço público brasileiro.

Na análise de Gomes (2012), o MNU pode ter sido o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros(as) que hoje são referência acadêmica nas pesquisas sobre relações étnico-raciais. Com o MNU, mais uma vez, a educação e o acesso ao trabalho foram eleitos como importantes pautas na luta contra o racismo. Nesse período, com a formação de alguns(as) ativistas em universidades e a expansão da pós-graduação que permitiu que alguns(as) deles(as) cursassem mestrado e doutorado, o Brasil conheceu um novo perfil de Movimento Negro. Ratts (2009; 2012) classifica esse novo perfil como Movimento Negro Acadêmico.

Gomes (2012) aponta os impactos desse processo no campo da educação, considerando que esses(as) intelectuais/militantes começaram a desenvolver pesquisas engajadas que não só desvelavam o racismo presente em várias dimensões do ensino como elaboravam estratégias de superação do preconceito racial e positivação da raça. Além disso, há outra dimensão dessa nova forma de militância que deve ser evidenciada, qual seja, uma forma mais

eficiente de denunciar e combater o racismo acadêmico.[11] Com a inserção de intelectuais/militantes negros(as) na universidade, vemos um grande passo em direção à mudança do(a) negro(a) da condição de objeto para sujeito das pesquisas. Ainda, a crítica ao discurso hegemônico e a denúncia ao papel da ciência na construção de estereótipos negativos sobre a população negra passa a ser feita no mesmo espaço onde o discurso racista foi legitimado pelo crivo da ciência. Não podemos deixar de destacar que essa produção feita pelos(as) intelectuais/militantes negros(as) não se deu sem embates e acusações de falta de objetividade científica. Lembra Ratts (2009: 82) que na vida acadêmica "elementos da individualidade como o pertencimento racial e/ou de gênero são vistos como obstáculos para a construção da objetividade no pensamento científico".

Em meio os temas de pesquisa que emergiram entre os(as) intelectuais negros(as) na década de 1970, Gomes (2012) destaca a análise da situação dos(as) negros(as) no mercado de trabalho, o racismo nas práticas escolares, os estereótipos raciais nos livros didáticos, o desenvolvimento de pedagogias e currículos específicos com enfoque multirracial e popular e a discussão sobre a importância do estudo de história da África na escola. Foi ainda nesse período que surgiram os primeiros grupos de estudos da temática étnico-racial formados por negros(as) em universidades,

11 Carvalho (2003) define como racismo acadêmico uma ação sistemática e quase nunca verbalizada realizada ao longo da história do ensino superior brasileiro, que garantiu que ainda hoje tenhamos universidades majoritariamente brancas, a despeito de a população negra representar metade da população brasileira estando, portanto, subrepresentada no espaço acadêmico. O autor afirma que as Ciências Sociais tiveram um papel fundamental nesse processo. "encarregadas que foram de produzir um modelo de relações raciais no país que o colocassem em vantagem em relação aos Estados Unidos e à África do Sul e fora do risco de um questionamento internacional análogo ao que sofreram esses países". (Carvalho, 2012: 304). A crítica do autor refere-se à construção do discurso da democracia racial. Destaque-se que esta crítica foi realizada pelo Movimento Negro, notadamente pelo TEN, décadas antes de José Jorge de Carvalho, branco, professor do Departamento de Antropologia da UnB, se destacar pelo excelente trabalho de denúncia ao racismo acadêmico e por defender as ações afirmativas no ensino superior.

como o Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR) e o Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais e Universitários Negros (GTPLUN), na Escola de Medicina Paulista. Em 1977 foi realizada a primeira Quinzena do Negro na USP, evento em que ocorreram conferências, debates, apresentação de filmes e uma exposição. Assim, mais uma vez, vemos o Movimento Negro agindo pedagogicamente no sentido de politizar e ressignificar a raça.

Verificando os jornais negros da época em São Paulo, Pinto (2013) identificou uma mudança na temática relacionada à educação. Se antes as publicações buscavam incentivar os(as) negros(as) a persistirem e buscarem todas as possibilidades de alfabetização para eles(as) e para seus filhos, na década de 1970, o conteúdo dos impressos lançava um olhar mais crítico ao modelo educacional vigente. A pesquisadora cita o exemplo de uma matéria publicada no *Jornegro*, que aponta a escola como o local onde o(a) negro(a) receberia a "maior carga de branqueamento", o que o afastaria cada vez mais de suas origens. As escolas de samba também passaram a demonstrar maior preocupação com a questão educacional.

Pinto (2013) cita o caso da Escola Nenê de Vila Matilde, que manifestou a intenção de oferecer cursos técnicos e supletivos, além de instalar uma escolinha de samba infantil em seu local de funcionamento. A pesquisadora destaca ainda que a tônica da educação no período foi o questionamento da história africana e afro-brasileira que era ensinada nas escolas. As principais críticas recaíam sobre o modo como a população negra era retratada, sua cultura, modo de vida e habilidades, o costume de retratá-lo como dócil, silenciando sobre os movimentos de resistência, principalmente sobre o Quilombo dos Palmares.

A década de 1980 significou também uma mudança no perfil das demandas por acesso à educação. Até então, as reivindicações nesse campo eram mais universais no sentido de garantia do ensino gratuito para todos(as), sem necessariamente um recorte étnico-racial.

> É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso

> mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. (Gomes, 2012: 738)

Lembra Santos S. A. (2007) que o Movimento Negro, ainda que reivindicando ações afirmativas, não deixou de exigir propostas universalistas no campo educacional e sempre valorizou a educação pública. O que ocorre na atualidade é que o Movimento percebeu que as políticas universais não alcançam as desigualdades raciais, sendo necessárias medidas específicas com vistas à eliminação do racismo.

Dando prosseguimento à linha cronológica de ações do Movimento Negro com impacto no campo educacional, Gomes (2012) destaca a extrapolação, nos anos 1990, da releitura e ressignificação da raça para além dos fóruns da militância política e do conjunto de pesquisadores(as) interessados(as) no tema. Segundo a autora, isso está relacionado à ampla reforma constitucional ocorrida na América Latina após um longo período de repressão e autoritarismo. Essas reformas introduziram a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multinacionais. No Movimento Negro brasileiro, um dos acontecimentos mais marcantes do período foi a realização, em 20 de novembro 1995, da "Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida", em Brasília. Como resultado do evento, um documento com o "Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial" foi entregue ao então presidente.

A partir dos anos 2000, a temática étnico-racial passou a se institucionalizar a ponto de provocar mudanças na estrutura do Estado (Gomes, 2012). Como exemplo, Gomes (Ibid.) cita a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, no Ministério da Educação. Para a autora, essa iniciativa indica que a histórica reivindicação de uma

articulação entre direito à educação e diversidade por parte dos movimentos sociais, particularmente, do Movimento Negro, começa a ganhar visibilidade na estrutura organizacional do MEC.

A autora destaca também a adoção, em algumas universidades, de ações afirmativas com base em critérios étnico-raciais, mais especificamente os sistemas de reserva de vagas para negros(as), indígenas e quilombolas. Podemos incluir ainda a aprovação da Lei 12.711/2012, que institui cotas para estudantes de escolas públicas e negros(as) oriundos de escolas públicas nos estabelecimentos de ensino superior federais. Também no rol de leis sancionadas no período em atenção à histórica demanda do Movimento Negro está a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e particulares de ensino fundamental e médio no Brasil. Em 2010 foi assinada a Lei 12.288, instituindo o Estatuto da Igualdade Racial, que institucionalizou uma série de iniciativas no campo da educação, cultura, esporte, lazer, justiça, saúde, trabalho, moradia, acesso à terra, segurança e comunicação para negros(as), quilombolas e indígenas.

No ano 2000, o Movimento Negro Acadêmico também avançou ao fundar a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que promove o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene). Já foram realizadas oito edições do evento, sendo que uma delas ocorreu em Goiânia, em 2008. A ABPN foi criada para incentivar e agregar os(as) pesquisadores negros(as) que trabalham com a temática étnico-racial, além de divulgar a produção da área. Ao verificar uma taxa de crescimento de 58% entre cada Copene, do ano 2000 a 2006, Santos S.A. (2007) afirmou que o dado é um forte indicativo de que a discussão acadêmica sobre as relações étnico-raciais, atualmente, não está exclusivamente sob o controle de intelectuais brancos(as).

Apesar de todas as conquistas alcançadas no início do século XXI, não podemos deixar de comentar a situação de fragilidade das políticas públicas voltadas para a questão étnico-racial e demais áreas sociais. A maior demonstração disso é o desmantelamento que atingiu essas políticas após as mudanças

no governo federal ocorridas em 2016. A despeito de diversas críticas ao modo como o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) dialogou com os diferentes setores da sociedade, não há dúvidas de que foi sob esse governo que o Brasil implantou a maior quantidade de políticas afirmativas em toda a história do país. Recentemente, após o processo de impeachment da presidente eleita, Dilma Rousseff, uma das primeiras ações do governo interino foi a extinção de diversos ministérios ligados a áreas sociais como cultura, mulheres, direitos humanos, igualdade racial e desenvolvimento agrário, o que evidencia que as conquistas dos movimentos sociais no Brasil não estão asseguradas.

Percebemos que as ações do Movimento Negro ao longo da história caminharam da solução de problemas mais imediatos como o fim da condição de escravizados(as) e a inserção no mercado de trabalho no pós-abolição até a produção de um pensamento crítico sobre a condição do(a) negro(a) no Brasil, com grande ênfase nos aspectos educacionais, chegando à elaboração e implementação de políticas de ações afirmativas no sentido de corrigir as desigualdades sociais e raciais e de politizar e ressignificar a raça. No tópico seguinte, abordaremos de forma mais aprofundada um importante ator nesse processo, o Movimento Negro de Base Acadêmica.

2. "NÓS TEMOS DIREITO A ESSA INSTITUIÇÃO": O MOVIMENTO NEGRO DE BASE ACADÊMICA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFG

Nesta parte do trabalho, tencionamos analisar o Movimento Negro de Base Acadêmica como movimento social, a partir das contribuições da ciência geográfica para este campo de estudo. Procuramos verificar de forma mais detalhada como se formou esse movimento, pois este foi um acontecimento importante para o processo de implantação de ações afirmativas no país, com reflexos no principal campo de estudo desta pesquisa, a Universidade Federal de Goiás.

A partir de um diálogo com os estudos sobre movimentos sociais, pretendemos identificar algumas características dessa parte do Movimento Negro que ainda é pouco discutida,

principalmente por ser mais recente, pois começou a se formar na década de 1970. Entendemos que os diversos grupos, núcleos, projetos, programas e coletivos que integram o Movimento adotam algumas estratégias que envolvem a apropriação material e simbólica ou político-jurídica de espaços e essas ações podem ser compreendidas como estratégias territoriais (Haesbaert, 2005; Oliveira, 2006).

2.1. CORPOREIDADES E ESPACIALIDADES ACADÊMICAS: O MOVIMENTO NEGRO DE BASE ACADÊMICA

A década de 1970 foi uma época de surgimento e fortalecimento de diversos movimentos sociais: movimento negro, indígena, de mulheres, LGBT, entre outros. Conforme levantamos no capítulo anterior, ocorreu no período uma reestruturação do Movimento Negro, que se tornou o Movimento Negro Unificado. Nesse momento, após a primeira experiência de expansão mais intensa do ensino superior brasileiro, ocorrida entre 1945 e 1964[12], alguns(as) negros(as) que estavam inseridos em universidades começaram se apropriar desse espaço para se organizar e questionar o racismo acadêmico, ainda que não utilizando este termo. Ratts (2007; 2011) define esta parte do Movimento Negro como Movimento Negro de Base Acadêmica.[13] "Ele se caracteriza pela ação organizada de docentes e discentes, por vezes de técnicos administrativos, que se afirmam negros/as no espaço acadêmico e, na contemporaneidade, constituem grupos de atuação como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os Coletivos de Estudantes Negros, dentre outros" (Ratts, 2011: 28).

---

12 O número de universidades brasileiras no período apresentou um aumento de 5 para 37 unidades. O ideal de desenvolvimento do país que vigorava no período motivou a ampliação de vagas em universidades públicas, com vistas à associação entre ensino e pesquisa (Santos, 2011). O Estado de Goiás foi favorecido por esse processo com a criação da Universidade de Goiás e da Universidade Federal de Goiás.

13 Neste trabalho, poderemos nos referir a esse movimento também como Movimento Negro Acadêmico, apenas por questões estilísticas.

Dentro da noção de "ação organizada de docentes e discentes", podemos inserir a implantação de projetos de pesquisa e programas de ação afirmativa, contemplando assim alguns elementos que integram o nosso objeto de pesquisa, conforme discutiremos mais adiante. Ao pesquisar a origem do Movimento Negro Acadêmico, Ratts (2011) cita três grupos fluminenses que surgiram a partir de reuniões realizadas aos sábados, no início dos anos 1970: o Grupo de Trabalho André Rebouças[14] (GTAR), a Sociedade Internacional Brasil África (SINBA) e o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN). Em São Paulo, foi criado em 1972 o Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais e Universitários Negros (GTPLUN), na Escola de Medicina Paulista.

O GTAR foi criado por um grupo de estudantes das áreas de Humanidades e de Ciências Exatas. Entre eles(as) estava a historiadora Beatriz Nascimento, que concluiu a graduação em História na Universidade Federal Fluminense (UFF) e cursava uma especialização na mesma área, dedicando-se a pesquisar a organização social dos(as) negros(as) durante a escravidão a partir de uma perspectiva crítica em relação ao conceito de quilombo reproduzido pela historiografia tradicional. A historiadora foi uma das pessoas que estimularam a criação do grupo, que teve participação de sua irmã, Rosa Virgínia Nascimento, que estudava geografia, e de sua amiga Marlene de Oliveira Cunha, então estudante de Ciências Sociais (RATTS, 2011).

O envolvimento de mulheres já no processo de criação do grupo indica que estas saem da posição de auxiliares que lhes fora atribuída nas primeiras organizações que compunham o Movimento Negro, como a já citada Frente Negra Brasileira, para ocupar o papel de protagonistas dentro do Movimento. Esta impressão se confirma quando analisamos, na UFG, a composição do Coletivo de Estudantes Negros Beatriz Nascimento, conforme discutiremos mais adiante.

---

14 André Rebouças foi um engenheiro negro e abolicionista responsável por obras importantes para o desenvolvimento nacional como o projeto da estrada de ferro ligando Curitiba ao Paraná e de abastecimento de água no Rio de Janeiro.

Com relação ao GTAR, as ações do grupo de alunos(as) negros explicitavam sua intenção de questionar o "lugar" do negro na academia, buscando meios para que este deixasse a condição de objeto de pesquisa e passasse a ser sujeito produtor de discursos sobre si e sobre sua história. Ocupando o espaço da Universidade Federal Fluminense (UFF), o grupo passou a realizar o encontro chamado Semana Sobre a Contribuição do Negro na Sociedade Brasileira, quando eram convidadas autoridades e especialistas que discutiam as questões negras.

> Na realização das semanas de estudos o grupo de alunos negros universitários tiveram como propósitos [sic]: introduzir gradualmente na Universidade créditos especiais sobre as Relações Raciais no Brasil, principalmente nos cursos que abrangem a área das Ciências Humanas; tentar uma reformulação do programa de Antropologia do Negro brasileiro no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (já foi reformulado); atualizar a bibliografia no que diz respeito ao assunto adotado pelo corpo docente e discente da Universidade e estabelecer contato entre professores que desenvolvem teses sobre Relações raciais fora da UFF com o corpo docente do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. (GTAR, 1978: 11 apud Ratts, 2011: 30)

Os(as) integrantes do GTAR formaram um grupo de pesquisadores das relações raciais no Brasil que refletem o projeto político e pedagógico do GTAR, a exemplo da própria Beatriz Nascimento. Ratts (2011) indica ainda a articulação entre o GTAR e outras instituições, majoritariamente no sudeste brasileiro. O principal exemplo desse intercâmbio foi a Quinzena do Negro, organizada na USP pelo então mestrando em antropologia, Eduardo Oliveira e Oliveira, em 1977. A programação do evento foi composta por mesas, conferências e uma exposição. Amiga de Eduardo Oliveira e Oliveira, que já havia participado das semanas de estudos do GTAR, Beatriz Nascimento proferiu a conferência "Historiografia do Quilombo", na qual apresentou um posicionamento crítico sobre a produção científica que se prende ao(a) negro(a) apenas em sua condição de escravizado e

propõe "o reposicionamento da pessoa negra como sujeito na ocupação de espaços sociais, no caso, o acadêmico." (Ratts, 2011: 34).

A Quinzena do Negro, assim como a relação de amizade entre Beatriz Nascimento e Eduardo Oliveira e Oliveira são retratados no documentário Orí, que retrata o Movimento Negro Brasileiro no período de 1977 a 1988. Entre as cenas do filme, estão alguns momentos da Quinzena do Negro na USP, em que percebemos a plateia formada por uma maioria negra, além das mesas sempre ocupadas por pesquisadores(as) negros(as). Esses fatos indicam que o Movimento Negro Acadêmico se constitui por relações profissionais e políticas, mas também de afeto. São pesquisadores(as) negros(as) formando uma rede que resulta na criação e ampliação de espaços para a divulgação da produção de seus pares, afinal é preciso sobreviver no espaço acadêmico. Esta forma de atuação dos(as) intelectuais militantes pode despertar críticas por quem enxerga um certo corporativismo em tais atitudes. É o caso do historiador Antônio Risério (2007), que usa a expressão "quilombismo acadêmico" para sugerir que o Movimento Negro Acadêmico se resumiria a um grupo de intelectuais que se inseriram na estrutura burocrática da academia e simplesmente a reproduzem. O autor afirma que essa parte do Movimento Negro teria herdado do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) o "sectarismo universitário da época".

> Academia e esquerda, portanto. Mas há um aspecto a ser sublinhado, para melhor compreensão da paisagem. Diversamente do que se costuma pensar, não se tratou, nem se trata, da formação de uma "intelectualidade negra" no país. O fenômeno é circunscrito e, como tal, relevante para a reflexão no terreno da sociologia da cultura. O que aconteceu foi a formação de um agrupamento ou pelotão acadêmico, que, com o tempo, veio acumulando títulos, cátedras e departamentos em faculdades e produzindo teses, geralmente em conexão burocrática e ideológica com instituições norte-americanas. A distinção não pode ser esquecida. A vida intelectual é ampla, difusa e não se desenvolve ou se expressa, necessariamente, através de instrumentos e mecanismos institucionais do saber. A academia —vinculada ao "aparelho ideológico" de Estado

> e, ainda hoje, em boa parte, financiada com dinheiro público— é certamente uma outra coisa. É um subconjunto técnico do conjunto intelectual mais amplo, envolvente, com uma linguagem ou jargão particular, com rituais e expedientes próprios, políticas internas, corpo de funcionários de apoio, prédios distintos no espaço urbano, "planos de carreira" profissional, bolsas para temporadas no exterior, editoras oficiais, estratégias específicas de troca, prestígio e consagração. Academia e esquerda, portanto. Quilombismo de cátedra. (Risério, 2007: 375)

Apesar de ter publicado o referido texto em 2007, Risério constrói sua crítica com base apenas no embrionário Movimento Negro Acadêmico de 1970, ignorando as diversas ações que se desenvolveram a partir de então, principalmente a partir dos anos 2000, em universidades de todo o país, com o objetivo de aumentar o número de pessoas negras no espaço acadêmico, criar programas de permanência com a oferta de bolsas direcionadas especificamente para negros(as), indígenas e quilombolas e formar integrantes destes grupos para a pesquisa acadêmica. Na UFG, temos como exemplo o projeto Passagem do Meio e o programa UFGInclui, sobre os quais discutiremos mais adiante, mas que sem dúvida foram instituídos por meio da atuação do Movimento Negro Acadêmico.

A crítica de Risério (2007) ignora também um aspecto mais amplo da formação desse grupo de intelectuais militantes a partir de 1970, qual seja, o caráter epistemológico de suas ações. A proposição de novas perspectivas de análise para temas consolidados na ciência tradicional como as relações raciais significa um questionamento do que até então era tido como conhecimento válido (Gomes, 2007; Santos, 2009). Assim, com o Movimento Negro Acadêmico, temos o(a) negro(a) como sujeito que produz discursos sobre si a partir de um novo lugar de fala: a academia. Sendo este o local que detém o monopólio de distinguir o verdadeiro e o falso, o científico e o não científico (SANTOS B.S., 2009), ainda que esse monopólio deva ser alvo de questionamentos, nada mais compreensível que os(as) negros(as) ocuparem este espaço para, a partir daí, proporem novas epistemologias.

Importante salientar que não estamos dizendo que antes de 1970 o Movimento Negro não produzia conhecimento, pois já demonstramos no tópico anterior o caráter pedagógico e de construção de novos sentidos sobre a raça das ações do Movimento desde as suas primeiras organizações. Nesse sentido, concordamos com Gomes (2012: 735) quando a autora afirma que "Por epistemologia, entende-se toda noção ou ideia refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível". O que estamos dizendo é que com o Movimento Negro Acadêmico, esse conhecimento passa a receber o crivo da academia. Os(as) negros(as) se inserem nesse espaço para questioná-lo "de dentro". Esta pode ser considerada mais uma forma de ação "dentro do sistema", assim como foram definidas por Santos S. A. (2007) as estratégias dos(as) negros(as) escravizados para diminuir ou inviabilizar a produção em seus locais de trabalho. Nesse sentido, interessa-nos a definição de Santos S.A. (2007) sobre os(as) negros(as) intelectuais:

> Neste sentido, negros(as) intelectuais são em realidade os(as) acadêmicos(as) de origem ou ascendência negra que sofreram ou sofrem influência direta ou indireta dos Movimentos Sociais Negros, adquirindo ou incorporando destes uma ética da convicção anti-racismo que, associada e em interação com uma ética acadêmico-científica que foi adquirida ou incorporada dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras ou estrangeiras, produz nestes(as) intelectuais um *ethos acadêmico ativo* que orienta as suas pesquisas, estudos, ações, bem como as suas atividades profissionais de professores(as) universitários(as). Tal conduta acadêmica leva-os(as) a pesquisarem as relações raciais brasileiras, o racismo, o preconceito, a discriminação, as desigualdades raciais e suas consequências virulentas para a população negra, a partir de um ponto de vista que recusa a colonização intelectual eurocêntrica. Mais ainda, tal conduta os induz a pensarem sobremaneira na necessidade de implementação de políticas de promoção da igualdade racial, visando não só a eliminar

> as desigualdades raciais entre os vários grupos étnico-raciais no Brasil, especialmente entre negros e brancos, mas também a banir o racismo da sociedade brasileira. (Santos, 2007: 248. Grifo do autor)

Outro ponto a ser lembrado é que enquanto os(as) negros(as) só conseguiram se inserir de forma mais propositiva e substancial nas universidades a partir dos anos 1970, a "elite pensante nacional" se encarregou, desde o século XIX, de produzir e reforçar teorias que buscavam afirmar cientificamente uma suposta inferioridade racial dos(as) negros(as). Tais teorias constituíram um importante argumento para o estabelecimento das diferenças sociais (Schwarcz, 1993). Ironicamente, esse empenho da ciência em apontar evidências biológicas sobre as diferenças raciais entre seres humanos despontou um século antes do surgimento do Movimento Negro Acadêmico, em 1870. Schwarcz (1993) verifica que o período foi marcado pela influência das teorias evolucionistas e deterministas, amplamente utilizadas pelo imperialismo europeu.

Após a Segunda Guerra Mundial, as teorias raciais que buscavam uma relação entre as manifestações fenotípicas e os comportamentos sociais para justificar a ideia de existência de diferentes raças humanas foi refutada pelos(as) cientistas. Ari Lima (2012) aponta, no entanto, que a despeito da negação das raças humanas pela ciência, o conceito continuou em vigor na sociedade, interferindo nas relações sociais no Brasil. Dessa forma, fica evidente que ideia de raça que opera ainda hoje foi socialmente construída como discurso que inferioriza determinados grupos, o que justifica o empenho do Movimento Negro para ressignificar esse conceito, assumindo, para isso, uma identidade que lhe foi imposta. Essa postura é evidenciada em artigo publicado pela intelectual e ativista negra Lélia Gonzalez (1984: 225).

> Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da

> alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que nesse trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

Por fim, ao afirmar que o pequeno grupo de intelectuais negros que atuavam na década de 1970 formou um pelotão acadêmico que acumulou títulos, cátedras e departamentos em universidades, Risério (2007) superestima e demonstra desconhecimento sobre o alvo de suas críticas. O Movimento Negro Acadêmico, na verdade, configurou-se como uma estratégia para que pessoas negras pudessem permanecer e desenvolver suas carreiras em um espaço extremamente hostil e elitizado. Carvalho e Segato (2002) lembram que desde a criação das primeiras instituições de ensino superior brasileira, nunca houve uma discussão sobre os grupos que se formariam nessas instituições.

Carvalho (2006) fala em "confinamento racial"[15] para referir-se ao sistema acadêmico brasileiro. O pesquisador verificou que, do total de docentes em todas as universidades consideradas referência no campo da pesquisa no país (USP, UFRJ, Unicamp, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), 18.330 são brancos(as) e apenas 70 são negros(as). Ainda segundo o autor, o perfil básico desses(as) professores(as) brancos(as) é o de alguém que sempre estudou com professores(as) brancos(as), integra um colegiado completamente branco desde que

15 O pesquisador realizou um censo racial na UnB em 1996 e constatou que entre os(as) 1.500 professores(as), existiam apenas 15 negros(as). "Esse número tão baixo nos permite deduzir que mais da metade dos 50 colegiados departamentais da UnB é inteiramente branca, assim como inteiramente brancos são alguns institutos que contam cada um com mais de 100 professores. Dito em termos mais dramáticos, existem áreas da instituição que funcionam na prática, sem que tenha havido até agora nenhum questionamento político ou legal, em um regime de completo apartheid" (Carvalho, 2006: 91).

ingressou na carreira docente, dá aulas para uma grande maioria de estudantes brancos na graduação e na pós-graduação e participa de grupos de pesquisa formados por brancos. Como consequência desse confinamento racial, é bastante possível que um(a) docente passe décadas exercendo o trabalho acadêmico sem conviver com um(a) único(a) estudante ou professor negro(a). "Quando muito, conviverá com alguns servidores negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação" (Carvalho, 2006: 92).

Mais do que acumular títulos e cátedras, o objetivo dos(as) intelectuais/militantes negros(as) de 1970 e os que deram e dão continuidade a esse projeto político é a democratização do acesso e permanência no espaço acadêmico[16], onde permanecem como uma exceção que confirma a regra. Esse objetivo foi evidenciado na fala de Eduardo Oliveira e Oliveira durante a Quinzena do Negro, em 1977, na USP, após a conferência de Beatriz Nascimento: "Nós temos direito a essa instituição. Sobretudo essa aqui, que é pública. E o fato de fazer [a Quinzena do Negro] dentro dessa universidade é porque a universidade assume a sua possibilidade de universidade para formar mais negros." (Oliveria e Oliveira, 1979).[17] Outro aspecto a ser destacado é o empenho desses(as) intelectuais em não se distanciar das comunidades negras e a recusa a se submeter ao grupo hegemônico (Ratts, 2007).

A formação de mestres e doutores(as) negros permitiu que, a partir dos anos 1980, começassem a se formar, em outras regiões do Brasil, grupos de pesquisadores coordenados por negros(as). É o caso dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). O *site* da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) apresenta

16 Os dois projetos de reserva de vagas para a UFG que foram apresentados para apreciação da instituição ilustram a preocupação em democratizar o espaço acadêmico pela inclusão de diversos grupos segregados, pois apresentam um recorte de raça, gênero e etnia ao propor cotas para negros com um recorte de gênero e para indígenas. No projeto final do Programa de cotas da UFG, o UFGInclui, está prevista a criação de uma vaga adicional por curso, quando houver demanda, para quilombolas e indígenas.

17 Transcrição do filme "Ori". Dir. Raquel Gerber. Angra Filmes, 1989.

uma lista com mais de 80 NEABs no Brasil. Um desses núcleos foi criado na UFG, em 2004, e recebeu o nome de Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Descendentes (NEAAD), passando posteriormente a ser chamado de Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Descendentes e Indígenas (NEADI). Ratts (2007) lembra que os(as) ativistas que iniciaram o Movimento Negro Acadêmico em 1970, como Beatriz Nascimento, Eduardo Oliveira e Oliveira e Lélia Gonzalez, fizeram um trabalho de formação de intelectuais militantes, percorrendo o Brasil pelos espaço de educação formal e trabalhando com intelectuais "locais".

Os NEABs e sua territorialização[18] por todo o país podem ser considerados como a primeira experiência de expansão do Movimento Negro Acadêmico, ainda que sejam compostos também por pesquisadores(as) não negros(as). Em muitas instituições, o NEAB significou a primeira iniciativa no sentido de discutir as relações raciais a partir da perspectiva do Movimento Negro. Vemos, assim, que começa a ser formar no espaço acadêmico brasileiro um lugar —no sentido geográfico do conceito— para os(as) negros(as).

Paralelamente, eventos de discussão e divulgação dessas pesquisas começaram a ser promovidos no Brasil, como o I Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros, realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 1989, e o Seminário Nacional de Universitários Negros, no ano de 1993, em Salvador, com o tema "A universidade que o povo negro quer". Um marco nesse processo foi a criação, em 2000, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), durante o I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE). Além disso, estudantes negros(as) começaram a formar coletivos em vários estados, mantendo uma perspectiva crítica sobre o ensino superior e reforçando as demandas por ações afirmativas, que a essa altura já estavam ganhando corpo no cenário nacional. Na UFG, o Coletivo de Estudantes Negros(as) Beatriz Nascimento foi criado em 2004.

18 Discutiremos esse processo de territorialização de forma mais aprofundada adiante.

A ação do Movimento Negro de Base Acadêmica significou também uma nova maneira de se aplicar as verbas destinadas à pesquisa, pois os(as) pesquisadores(as) negros passaram a inscrever seus projetos para concorrer aos financiamentos. Um exemplo foi o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor), do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (LPPUERJ). O Programa realizou, em 2001, o Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, que elegeu, para serem financiadas, 27 propostas que visavam garantir a permanência e o sucesso acadêmico de jovens negros(as) na academia. O PPCor foi financiado pela Fundação Ford e contemplou uma proposta apresentada por um grupo de professores(as) e alunos(as) negros(as) da UFG, o projeto "Passagem do Meio: qualificação de alunos negros de graduação para pesquisa acadêmica na UFG".

Apesar do intenso crescimento experimentado pelo Movimento Negro de Base Acadêmica, principalmente a partir dos anos 2000, não podemos nos esquecer de que esse movimento estava e continua se inserindo em um espaço que foi construído para a elite nacional, cuja estrutura de manutenção do *status quo* tem sido mantida desde o seu surgimento, conforme demonstrado por Carvalho (2003) ao abordar o racismo acadêmico.

2.2. ESPAÇOS DE PODER E ESPAÇO ACADÊMICO: UMA GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE

Nas narrativas apresentadas durante as entrevistas por estudantes negras e negros sobre as vivências no ensino e o processo de inserção na universidade, algumas situações são recorrentes, como o pensamento de que esse espaço seria algo distante ou até mesmo inalcançável. Para esse(as) estudantes, a trajetória nas instituições de ensino formal parece se encerrar com o fim do ensino médio. Em quase todas as falas, percebemos que a visão sobre o processo seletivo mudou em algum momento e a possibilidade de se inserir na universidade passou a ser enxergada a partir da intervenção de alguém, como um(a) professor(a), colega de trabalho ou algum(a) familiar que tem curso superior.

Os relatos evidenciam que a universidade é algo tão distante da realidade de jovens negras e negros que chega a ser impensável ou fora do campo do possível para eles. Nesse sentido, é importante pensar esse espaço como algo a ser continuamente conquistado, tanto por indivíduos quanto por grupos, e entender essa "conquista" a partir da ideia de que o espaço apropriado ou dominado é também território (Haesbaert, 2004). Nesse sentido, o espaço acadêmico é um dos elementos centrais de nossa análise.

Para Porto-Gonçalves (2003), a apropriação do espaço depende da correlação de forças entre os agentes. Nesse cenário, de acordo com o autor, é compreensível que as sociedades racistas tenham o racismo como marca de determinados lugares e espaços. O autor cita o caso brasileiro, em que a população negra é maioria nos presídios e minoria nas universidades. O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias divulgado em 2015 pelo Ministério da Justiça, com dados referentes a 2014, revela que 67% das pessoas presas no Brasil são negras. A pesquisa destaca que a tendência é observada tanto entre homens quanto entre mulheres. Por sua vez, o Censo da Educação Superior 2011 revela que o percentual de negros(as) no ensino superior brasileiro equivale a 50% do de brancos.

Compreendendo o espaço como local de conformação das subjetividades, Porto-Gonçalves (2003) afirma que um espaço apropriado e constituído por uma mesma sociedade pode conter territorialidades distintas e que, não por acaso, todas as pessoas excluídas querem mais espaço: as mulheres, as pessoas negras, as sem-terra que realizam ocupações, as indígenas que buscam demarcação de território. Este é também o caso das populações quilombolas, LGBTs e dos(as) estudantes negros(as) que são sujeitos deste trabalho, pois disputaram e continuam disputando o espaço acadêmico.

Se, como exposto por Louro (2000), existem mecanismos que obrigam a inserção das pessoas no espaço escolar, a situação se inverte no espaço acadêmico, cujas vagas são alvo de disputa. Alguns marcadores sociais, como raça, gênero e classe, determinam os "lugares" que as parcelas da sociedade devem ocupar. Além disso o ingresso na universidade depende de mecanismos de seleção que

estão imbricados em uma lógica organizacional que produz o que Chauí (2003) denomina *universidade operacional,* quando a universidade pública trabalha para produzir conhecimento destinado a objetivos exteriores a ela, formando em "microorganizações" em seu interior.

Importante destacar que nessas microorganizações se desenvolvem as redes profissionais que podem ser compreendidas como um mecanismo de manutenção das desigualdades raciais nesse espaço. São os laboratórios, núcleos, programas e projetos de pesquisa para os quais se estabelecem mecanismos de seleção de estudantes com base em critérios nem sempre objetivos. A lógica operacional que normatiza os espaços sustenta o processo seletivo como mecanismo que teoricamente seleciona os melhores, quando na verdade, seleciona aqueles que tiveram melhores condições de competição, configurando-se assim como um mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais e étnico-raciais. Leandro Vaz (2012), ao estudar a "geografia das ações afirmativas" na UFG e na Universidade Estadual de Goiás (UEG), caracteriza a universidade pública como um território a ser conquistado cotidianamente. Para ele, essa instituição existe para fins específicos e restringe o acesso de determinados grupos, o que faz com que a inclusão de classes sociais e grupos étnicos distintos dos que predominam nesse espaço se dê através de lutas e tensões políticas.

Consideramos o espaço acadêmico um espaço de poder no sentido de que ele oferece as possibilidades para que os grupos que o ocupam exerçam o que Doreen Massey (2000: 178) denomina como controle em relação à mobilidade. A autora refere-se à "geometria do poder da compressão de tempo-espaço", relacionada à internacionalização do capital. Para ela, os diferentes grupos se posicionam de formas distintas em relação aos fluxos e interconexões proporcionados pela compressão tempo-espaço, não só no que diz respeito ao movimentar-se pelo espaço, mas também com relação ao poder sobre os fluxos e os movimentos, conforme explica a autora: "Diferentes grupos sociais têm relacionamentos distintos com essa mobilidade diferenciada: algumas pessoas responsabilizam-se mais por ela do que outras; algumas dão início aos fluxos e

movimentos, outras não; algumas ficam mais em sua extremidade receptora do que outras; algumas são efetivamente aprisionadas por ela" (Massey, 2000: 179).

Os atores que fazem o movimento e a comunicação e, portanto, estão em posição de controle da mobilidade, para Massey (2000: 179-180), seriam "os *jet-setters*, aqueles que mandam e recebem fax e e-mail, que participam de conferências internacionais, distribuem filmes, controlam as notícias e organizam os investimentos e as transações monetárias internacionais". Os grupos responsáveis pela compressão tempo-espaço e que podem tirar vantagem dela, portanto, são formados por pessoas que atuam em áreas profissionais nas quais portar o diploma de ensino superior é uma regra.

Além de ser local de produção de saberes institucionalizados que carregam discursos não isentos de valores e símbolos sobre a sociedade, o espaço acadêmico forma os indivíduos que terão acesso ao controle da mobilidade na dinâmica demonstrada por Massey (2000). O investimento de intelectuais na criação de teorias raciais e racistas (Ratts, 2015) ao longo dos séculos XVIII e XIX nos dá uma dimensão da importância desse espaço nos processos sociais.

No Brasil do século XX, quando até mesmo o trabalho assalariado era tido como algo impensável para a população negra, é evidente que o espaço acadêmico surgiu como lugar da elite branca. As primeiras universidades brasileiras surgiram na terceira década do século XX. Tais instituições se consolidaram nos anos 30 a partir da reunião de instituições já existentes, como as faculdades de Direito, Medicina e Farmácia. No período, o Brasil se integrava à economia capitalista mundial. "Assim, a educação, sobretudo a universitária, tornou-se uma espécie de funil para a ascensão social" (Marçal, 2012: 27). Na mesma década surgia a Frente Negra Brasileira, cujas demandas tinham como principal alvo a educação básica para a população negra. Ao passo em que a universidade se transformava em veículo para a mobilidade social, os negros brasileiros ainda lutavam pelo direito à alfabetização.

De acordo com Domingues (2001), a Lei Áurea, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, respectivamente, eliminaram

o dispositivo institucional de opressão aos negros no Brasil e, em tese, universalizaram o direito à cidadania. O que a lei dizia era que estava garantida a igualdade de direitos e oportunidades para os negros em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, saúde, lazer etc. (DOMINGUES, 2001). No entanto, a Constituição de 1891 negava direitos políticos aos analfabetos, condição na qual se encontrava a maioria dos negros brasileiros.

Esse fato ilustra um aspecto do racismo apontado por Marçal (2012). De acordo com o autor, para compreender a desigualdade racial é preciso ter em mente a existência de mecanismos institucionais informais de discriminação no Brasil.

> Esses meios informais estabelecem-se basicamente por estereótipos raciais difundidos culturalmente e cristalizados no "senso comum" [...] os estereótipos racistas cumprem uma "função social" ao estigmatizar os negros como inferiores. Assim, estereótipos racistas são introjetados por boa parte das pessoas na sociedade brasileira, pelos brancos e pelos negros. Esses estereótipos advêm do preconceito racial que, em nossa sociedade, é extremamente negativo aos negros e operam como mediadores nas relações sociais, determinando o comportamento e as práticas das pessoas. Isso fica evidente quando examina-se dados de estudo sobre como o racismo se institucionaliza na escola e no mercado de trabalho. (Marçal, 2012: 37)

Um exemplo de como esse mecanismo opera é o tratamento diferenciado que professores dispensam a alunos brancos e negros, sendo mais afetuosos com os primeiros e distantes dos segundos. Uma situação desse tipo foi narrada por um dos sujeitos de nossa pesquisa, ao escrever sobre suas experiências em um texto[19] escrito como parte das atividades do projeto Passagem do Meio.

19 O texto não chegou a ser publicado, porém tivemos acesso a ele como parte do acervo do projeto.

> Uma parte do meu ensino fundamental, da 1ª à 4ª série, foi feita em uma escola particular onde a presença de negros/as era pouca e eu nunca entendi o porquê do tratamento desigual que recebíamos, eu e alguns colegas. Nunca entendi por que era o último a ser escolhido para dançar a Quadrilha nas festas juninas; não entendia o porquê das piadinhas dos colegas junto a mim/nós. (Hoje eu entendo!)

Situações como as citadas não são raras. Verifica-se, assim, que as vivências no espaço escolar/acadêmico podem significar tanto uma mudança positiva na trajetória socioespacial dos sujeitos quanto um mecanismo institucional informal de perpetuação das desigualdades raciais, na medida em que as constantes e repetitivas situações de racismo vivenciadas por estudantes negros(as) podem se tornar barreiras para o seu desenvolvimento escolar e acadêmico. A dupla característica "institucional/informal" indica que, apesar de não ser estabelecido por meio de normas oficiais, o racismo opera no interior de instituições importantes para as trajetórias socioespaciais dos sujeitos, como buscamos evidenciar nesta análise do espaço acadêmico. A seguir, procederemos ao estudo do local específico de realização desta pesquisa: a Universidade Federal de Goiás.

2.3. O ESPAÇO ACADÊMICO NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: DA LEI DO BOI AO UFGINCLUI

Para compreender a Universidade Federal de Goiás (UFG) é preciso realizar um recuo ao contexto espaço-temporal em que ela foi criada, pois tal instituição surgiu em um momento de transformação socioespacial motivada pelo movimento de modernização do território. Compreendemos que a UFG é um lugar no qual se materializam processos globais.

Por isso, propomos uma análise do surgimento da UFG no contexto do processo de modernização da agricultura no Cerrado brasileiro, tendo em vistas que esse movimento se refletiu na configuração socioespacial de Goiás e da universidade em questão. Criada em 1960, período de forte mobilização governamental para desenvolvimento,

expansão e interiorização do Brasil, a UFG foi a primeira universidade pública e gratuita da região Centro-Oeste brasileira.

Na época, entre 1950 e 1970, a região transformou-se no que hoje é descrito por Pelá e Castilho (2010: 13) como um "Grande corredor produtivo de grãos, bois, energia, de matéria-prima industrial e mesmo de mercadorias fabricadas". Para os autores, o desenvolvimento desse projeto demandou a organização de uma lógica espacial específica, o que contou com o envolvimento do Estado, de atores hegemônicos locais e grandes corporações nacionais. Tradicionalmente discutido pelo viés econômico, é importante destacar que esse processo resultou também em desigualdades espaciais que afetaram e ainda afetam os(as) mais pobres, povos camponeses, indígenas, quilombola e negros(as).

O projeto de modernização do cerrado causou impacto também na formação do espaço acadêmico goiano. Na análise de Campolina (2006), a criação de institutos de pesquisa foi de extrema importância para o período. "A adaptação tecnológica para a agricultura do cerrado permitiu a ocupação crescente de vastas áreas agrícolas, em terras planas e de baixo custo, facilitando a expansão pecuária e agrícola do Cerrado brasileiro" (Campolina, 2006: 89). Dessa forma, ao mesmo tempo em que a pesquisa agrícola era impulsionada por meio da reorganização do Ministério da Agricultura, surgia a Universidade Federal de Goiás e, posteriormente, dentro da Instituição, a Escola de Agronomia e Veterinária, em local cedida por esse Ministério.

Dessa forma, a modernização da agricultura no Cerrado demandou e impulsionou a pesquisa e a formação de mão-de-obra especializada para o campo. De acordo com Mendonça, a elaboração da chamada ocupação racional do Cerrado ocorreu por meio de "constructos ideológico-culturais, sócio-econômicos e jurídico-políticos que se mesclaram para assegurar um receituário que deveria ser aplicado nas áreas a serem desenvolvidas" (Mendonça, 2004: 190). A localização da antiga Escola Agrotécnica foi determinante para a instalação dos novos prédios da UFG na área hoje conhecida como Campus Samambaia, cuja proposta de criação foi apresentada em 1962.

A escolha desse local para construção trouxe consequências que até hoje afetam a vida acadêmica de muitos estudantes, principalmente aqueles que não dispõem de recursos para os gastos com locomoção. Na proposta de planejamento e construção do Campus 2, também conhecido na época como Cidade Universitária, o então reitor Colemar Natal e Silva justificava a escolha de comprar uma área de 36 alqueires, distante do centro de Goiânia, pela localização da propriedade nas proximidades da Escola Agrotécnica, que foi construída pelo Ministério da Agricultura, mas nunca chegou a funcionar. Lá, a Universidade pretendia instalar as Escolas de Agronomia e Veterinária. A proposta de criação do Campus II foi apresentada em 1962 , mas os primeiros prédios só foram entregues no início dos anos 1970. A Escola de Agronomia e Veterinária, no entanto, foi instalada muito rapidamente, já em 1963 (Reis *et. al.*, 2010). Conforme já demonstramos, na época, o setor agropecuário no Brasil passava por grandes transformações tecnológicas, econômicas e produtivas.

Em um relato da história da UFG, Reis et al. (2010) apontam três movimentos que contribuem para o entendimento do cenário de criação da Universidade. O primeiro seria a expansão e federalização do ensino superior brasileiro, que propiciou a criação simultânea de sete universidades federais, incluindo a UFG, em 1960, e a UnB em 1961. O segundo movimento relaciona-se mais especificamente com as políticas territoriais que intensificaram o processo de ocupação do Cerrado.

> O segundo movimento insere-se numa política de modernização e de progresso de Goiás, representada inicialmente pela fundação de Goiânia por Pedro Ludovico Teixeira e, posteriormente, pela construção de Brasília, que consolida a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. A criação da UFG insere-se na política de expansão do ensino-superior na Região Centro-Oeste, quando sob a égide da cultura urbana, do progresso e da modernidade, em três anos, foram criadas três universidades: a Universidade de Goiás – UG, em 1959 (depois Universidade Católica de Goiás – UCG), a Universidade Federal de Goiás – UFG, em 1960 e a Universidade de Brasília, em 1961. (Reis *et al.*, 2010: 12)

E o terceiro movimento refere-se à articulação entre professores e alunos das faculdades já existentes anteriormente em Goiânia, que organizaram o Movimento Pró-criação da UFG e atuaram intensamente em prol da instituição. A construção da Universidade exerceu influência até mesmo no crescimento urbano. A ideia de criar o Campus II surgiu como uma solução para o problema da falta de espaço no Setor Universitário, onde a Universidade não conseguia mais crescer, pois a área era dividida com a então Universidade Católica, também em expansão, e prédios residenciais. Com o início da construção dos prédios do Campus II, começaram a surgir loteamentos na região que era afastada da cidade e foram criados os bairros Itatiaia e Vila São Judas Tadeu.

> Ao mesmo tempo em que começou a construção da Universidade, começaram a surgir loteamentos lá em volta: o Itatiaia, a Vila São Judas Tadeu e aí começou a aparecer o povo ali, as primeiras habitações. Isso facilitou levar transporte e aí tudo foi evoluindo, evoluindo. E hoje o Campus II já está habitado em seu redor, como se estivesse no meio da cidade. (Kravchenko apud. Reis *et al.*, 2010: 225)

As influências do contexto político e econômico na Universidade Federal de Goiás não se manifestaram apenas na importância dada aos cursos de Agronomia e Veterinária no momento de definição da área para a instalação do Campus 2. Conforme aponta Mendonça (2004), o golpe de 1964 deu às políticas públicas uma orientação voltada aos interesses do capital nacional e transnacional. "Externamente, ocorria a reestruturação produtiva do capital, que (re)organizava as bases de acumulação, pautadas no controle do capital financeiro, interessado em viabilizar "áreas seguras" para os seus investimentos" (Mendonça, 2004: 196). Esta nova etapa histórica transformou a ciência, a tecnologia e a informação no principal móvel da concorrência capitalista. Um fato ilustrativo dessa situação foi a aprovação, em 1968, da Lei nº 5.465, popularizada como Lei do Boi, conforme descreve Cunha (2007).

> Para articular a pretensão dessas escolas, de aumentar o número de estudantes, com a política governamental (e da Usaid) de aumentar a produção de alimentos e, ainda, com a difusa procura por ensino médio e superior da parte de jovens oriundos da zona rural surgiu uma das mais curiosas medidas de política educacional, que veio a ser conhecida como "lei do boi" (lei 5.465, de 3 de julho de 1968). (Cunha, 2007: 85)

A Lei garantia uma reserva de 50% das vagas em escolas superiores de Agricultura e Veterinária mantidas pela União para candidatos agricultores ou filhos destes, que residissem no campo. Não havia previsão do prazo de vigência da reserva de vagas, que vigorou até 1985, quando ocorreu a revogação. Mesmo tendo sido revogada em 1985, a Lei foi aplicada no Vestibular para ingresso em 1986, conforme consta no Manual do Candidato:

> § 1º - Os candidatos que optarem pelos cursos de Agronomia ou de Medicina Veterinária e que pretendam utilizar-se da Lei n. 5.465/68 (Lei do Boi), deverão entregar, no ato da inscrição, também as fotocópias dos seguintes documentos, respectivamente:
> I – Para os agricultores, proprietários ou não de terras, e ou filhos destes, que residam com suas famílias na zona rural:
> - inscrição no Cadastro Rural ICR-INCRA;
> - comprovante de filiação ao Sindicato de Classe.
> II – Para os candidatos que tenham concluído ou que concluirão o 2º Grau em Estabelecimento de Ensino Agrícola:
> - fotocópia do Certificado de Conclusão, ou Atestado de Matrícula atual, no Estabelecimento. (Universidade Federal de Goiás, 1985: 8)

Apesar de poder ser considerada a primeira iniciativa de criação de cotas em universidades públicas brasileiras, a Lei do Boi não foi uma medida compensatória. Na época, a assistência estudantil ainda era um entrave à permanência de estudantes pobres no ensino superior. Os beneficiados pela Lei precisavam deixar a família no campo e migrar para a cidade, o que só era possível para estudantes

cujas famílias poderiam mantê-los na capital. Assim, a Lei do Boi beneficiou aos membros da elite rural durante 12 anos, até sua revogação em 1985.

Assim como Harvey (2002) afirma que o sistema educacional ganha uma lógica funcional no contexto de acumulação capitalista, retomamos o pensamento de Chauí (2003) sobre a universidade operacional em referência ao processo no qual a universidade pública trabalha para produzir conhecimento destinada a objetivos exteriores a seu caráter público. Consideremos ainda que esse conhecimento é produzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica de ciência que desconsidera e invisibiliza os saberes tradicionais e populares e produz discursos sobre indivíduos que historicamente tem sido relegados à condição de objetos de pesquisa.

Na UFG, apesar de alguns registros sobre pesquisadores interessados na temática etnicoracial, verificamos que a discussão só começa a ser feita de forma mais propositiva a partir da chegada de professoras e professores militantes. A primeira iniciativa que pode ser considerada uma ação afirmativa na UFG surgiu em 2001, quando foi criado o projeto Passagem do Meio: Qualificação de Alunos Negros de Graduação para Pesquisa Acadêmica na UFG, que esteve ativo até 2004. Em 2004, integrantes do projeto participaram da formação do Coletivo de Estudantes Negros Beatriz Nascimento (CANBENAS) e, posteriormente, do Núcleo de Estudos Africanos e Afrodescendentes (NEAAD), que permanecem em atividade. Professores e estudantes que participaram dos grupos citados atuaram de forma decisiva no processo de adoção de cotas raciais na UFG, conforme discutiremos no tópico seguinte. A instituição foi uma das poucas a adotar o sistema de cotas com base em critérios raciais e de renda como uma iniciativa autônoma ao implantar o programa UFGInclui, em 2008. (Cirqueira, Gonçalves e Ratts, 2012).

Dados de uma pesquisa realizada por Resende, Queiroz e Faria (2012) revelam que 30% dos alunos que ingressaram na UFG por meio do Programa UFGInclui em 2009 eram oriundos de cidades do interior e egressos de famílias trabalhadoras em atividades de baixa remuneração. Esse perfil também é verificado entre os sujeitos entrevistados para nossa pesquisa. O índice aponta para as

transformações que a instituição vem sofrendo após a adoção de ações afirmativas. Se antes, a reserva de vagas garantida pela Lei do Boi foi um mecanismo de elitização do ensino superior, a melhoria nas condições de permanência de estudantes de baixa renda na UFG atualmente permite o processo inverso.

2.3.1. PROJETO PASSAGEM DO MEIO, NEAAD E CANBENAS: O MOVIMENTO NEGRO DE BASE ACADÊMICA NA UFG

Conforme buscamos evidenciar anteriormente, apesar de o Movimento Negro não poder ser caracterizado como uma organização singular, posto que é formado por uma pluralidade de grupos que atuam de diferentes formas, identificamos no Movimento Negro de Base Acadêmica algumas características que são recorrentes desde as primeiras organizações negras no Brasil. A valorização da educação e a ação pedagógica no sentido de politizar e ressignificar a raça são as mais marcantes. Além disso, algumas formas de atuação e organização também se reproduzem.

Na UFG, a presença do Movimento Negro de Base Acadêmica pode ser identificada a partir dos anos 2000, quando o professor e sociólogo Joaze Bernardino discutia com os estudantes do curso de Ciências Sociais, aspectos de sua dissertação de mestrado intitulada "Ação afirmativa no Brasil: a construção de uma identidade negra?" (Costa, 1999). Segundo o relato apresentado por Cirqueira, Gonçalves e Ratts (2012), foi nesse momento que o debate, que a essa altura já ocorria em âmbito nacional, passou a se evidenciar na UFG.

Até o início dos anos 2000, as universidades goianas contavam com poucos pesquisadores que estudavam relações raciais. A partir de então, alguns professores que se formaram em outros centros nos quais tiveram contato com o Movimento Negro Acadêmico se inseriram na UFG e tiveram participação decisiva no surgimento do Movimento nessa instituição e na posterior adoção de um programa de cotas para negros(as), indígenas, quilombolas e estudantes de escolas públicas.

O processo de implantação do primeiro projeto de ação afirmativa na UFG teve início em 2001, quando dois estudantes negros, Luciana de Oliveira Dias e Waldemir Rosa, chamaram a atenção de

alguns professores que trabalhavam com a temática étnico-racial para o projeto Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor), do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (LPPUERJ), com financiamento da Fundação Ford.

Os dois estudantes, juntamente com os professores Joaze Bernardino Costa (UFG), Alex Ratts (UFG) e Cleito Pereira (Ifiteg-UCG), a liderança da ONG Malunga – Mulheres Negras, Sônia Cleide Ferreira[20] e a estudante Kênia Costa (UFG), elaboraram o projeto Passagem do Meio:[21] Qualificação de Alunos Negros de Graduação para Pesquisa Acadêmica na UFG. A proposta, que pode ser considerada a primeira iniciativa no campo das ações afirmativas na instituição, foi uma das 27 selecionadas no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, do PPCor.

O objetivo era estimular a permanência de estudantes negros de baixa renda na instituição e inseri-los em atividades de pesquisa. Os participantes eram orientados nos processos seletivos para bolsas como PIBIC, PET e PROLICEN. No projeto, também estava prevista a criação de um Núcleo de Estudos Africanos e Afrodescendentes (NEAAD) na UFG, o que ocorreu em 2004. O objetivo de levar o debate sobre ações afirmativas para a instituição foi evidenciado na proposta de criação do Passagem do Meio: "Esperamos com o projeto —além de auxiliar alguns alunos a fazer a Passagem do Meio— desencadear o debate sobre ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás" (Projeto Inicial Passagem do Meio. Acervo do projeto). O texto também registra a preocupação dos(as) estudantes e professores com a inserção de mulheres negras no campo da pesquisa e a combinação dos critérios de raça e sexo com a renda.

> O Projeto Passagem do Meio visa a aumentar as chances de permanência dos alunos(as) negros(as) recém-aprovados(as) no

20 Posteriormente, a liderança da ONG se afastou do projeto.

21 O termo Passagem do Meio é uma referência ao Middle Passage, que se refere ao trecho mais longo e de maior sofrimento na travessia do Atlântico pelos navios negreiros.

> vestibular na universidade através da concessão de 36 (trinta e seis) bolsas de estudo - 18 (dezoito) no ano de 2002 e outras 18 (dezoito) no ano de 2003 —que funcionarão como um mecanismo de integração do aluno à vida universitária, de tal modo que ele tenha condições de igualdade ao competir com os demais alunos(as) pelas bolsas oferecidas pela própria universidade: bolsas de monitoria, de iniciação científica e do PET. Além disso, o projeto pretende conceder 4 (quatro) bolsas para o cargo Assistente de Pesquisa— 2 (duas) no ano de 2002 e outras 2 (duas) no ano de 2003 —para alunos(as) em final de curso (último ano) ou já formados(as) que estejam querendo se encaminhar para a pós-graduação—. Será dado preferência para estudantes de baixa renda e pelo menos 50% das vagas serão destinadas às mulheres. (Projeto Inicial do Passagem do Meio. Acervo do Projeto)

Além do foco na permanência e inserção de estudantes negros(as) em pesquisas, o Passagem do Meio pretendia criar espaços de discussão sobre as relações étnico-raciais na UFG planejando, inclusive, a criação de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. A criação de espaços de discussão ocorreu por meio de módulos temáticos para discussão de temas como raça, ações afirmativas, gênero, racismo, sexualidade, educação e história de África, entre outros. No projeto, consta que as atividades seriam desenvolvidas por meio de grupos de pesquisa formado por orientadores(as), bolsistas e militantes do Movimento Negro. O texto ressalta a importância da participação de militantes para que os projetos contemplassem temáticas de interesse não só da academia, mas de toda a sociedade civil. Outras atividades previstas foram a realização de fóruns de debates e a criação de grupos de estudos que se reuniriam semanalmente e nos quais haveria discussões sobre algum texto a respeito das relações raciais, com orientadores(as) para cada área de conhecimento.

O texto do projeto apresenta ainda uma justificativa para a escolha do primeiro ano na universidade como o momento de concessão das bolsas para os(as) estudantes, qual seja, o fato de que o primeiro ano é o mais decisivo na trajetória acadêmica, tendo em vista que os(as) autores(as) do texto identificaram que este é o

momento em que há maior possibilidade de o aluno não conseguir dedicar-se integralmente aos estudos, tendo que acumular a função de estudante com a de trabalhador, constituindo-se como um perfil inadequado às bolsas PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Esse ponto evidencia a preocupação que deu origem ao nome do projeto. A escolha do nome ocorreu pelo entendimento de que, principalmente no contexto brasileiro, a travessia universitária apresenta uma série de barreiras, principalmente para estudantes negros(as) e carentes.

> No 1º ano do curso de graduação da UFG o(a) aluno(a) que quase não permanece no ambiente acadêmico, além do horário das aulas, dificilmente tem acesso a informação sobre bolsas de pesquisa, não participa de grupos de estudo e tem pouco contato com os professores(as) que são orientadores(as) em potencial. As bolsas de iniciação científica (IC) somente podem ser solicitadas pelo(a) aluno(a) que estiver cursando o 2º ou o 3º ano. O PET —Programa Especial de Treinamento— seleciona alunos(as) situados entre o 2º e o 4º semestre do curso de graduação. As bolsas de monitoria podem ser concedidas a alunos do 2º ano em diante. Os três programas de bolsas têm outras exigências a exemplo daquelas relativas à média da nota. (Projeto inicial do Passagem do Meio. Acervo projeto)

Segundo Cirqueira, Gonçalves e Ratts (2012), as seleções dos bolsistas aconteceram nos anos de 2002 e 2003, contemplando um total de 45 estudantes. Os estudantes assistidos pelo projeto estavam nos seguintes cursos: Ciências Sociais (11), Geografia (10), Comunicação (4), História (9), Educação (4), Filosofia (3), Biblioteconomia (1), Letras (2) e Artes (1). Além dos(as) bolsistas, o Passagem do Meio teve a participação de alunos(as) voluntários(as).

O projeto de criação do Passagem do Meio apresenta ainda como justificativa para o problema que pretende explorar, as "reações emotivas" que costumam ocorrer no debate sobre ações afirmativas, as quais seriam causadas pela ausência da população negra ou pelo fato de que, quando ela está presente, não é

reconhecida como negra e é tratada por meio de "gradações de cor". Um marco do projeto nesse sentido foi a realização, em 2003, do "Seminário Universidade e Ação Afirmativa no Coração do Brasil". O evento ocorreu na Faculdade de Educação da UFG e contou com a participação de outros projetos do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor), localizados em Porto Nacional (TO), Cuiabá (MT), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG) e Goiânia (GO). Segundo Bernardino e Galdino (2004), o seminário estava inserido em uma estratégia político-pedagógica do PPcor, de fomentar o debate sobre ações afirmativas na sociedade e, especialmente, nas universidades brasileiras.

O Seminário, de acordo com Cirqueira, Gonçalves e Ratts (2012), teve extrema relevância para os debates sobre as relações étnico-raciais e as ações afirmativas na UFG, potencializando a discussão na instituição e na sociedade goianiense. Participaram do evento, deputados e representantes do poder executivo municipal e a reitora da universidade. Na ocasião, os coordenadores do Passagem do Meio apresentaram o primeiro projeto de reserva de vagas para estudantes na universidade. O documento foi intitulado "Proposta de Ação Afirmativa para Estudantes Negros(as) de Graduação na Universidade Federal de Goiás" e não chegou a ser implantado, apesar de a então reitora, Milca Severino, ter participado do evento e se mostrado favorável às cotas.[22]

O texto do projeto apresenta também algumas reflexões sobre as desigualdades sociorraciais em Goiânia, destacando dados

22 Segundo Bernardino e Galdino (2004), a reitora publicou um artigo em um jornal local, uma semana após o seminário. No texto, ela ratificou o que havia afirmado no seminário: "A luta por uma sociedade democrática, economicamente eficiente e socialmente justa passa por vários caminhos. Um deles é o das políticas de caráter social que visam combater o racismo e a desigualdade racial. Hoje, no Brasil, elas dividem-se em dois blocos: o primeiro, constituído pelas normas legais que proíbem o racismo no Brasil, e o segundo, através de programas de ações afirmativas [...] temos consciência de que o racismo existe, de que a discriminação racial é grande e de que algo deve ser feito para reduzi-la [...] A UFG está aberta ao debate propositivo" (Pereira apud Galdino e Bernardino, 2004: 8).

da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1997 que indicam que 52,9% da população goiana é formada por negros. Com uma perspectiva crítica, os(as) autores(as) lembram que o símbolo da capital goiana, o Movimento às Três Raças, localizado no centro da capital, indica a centralidade da interpretação de harmonia entre raças na sociedade goianiense e brasileira. As reações à implantação do Passagem do Meio na UFG desvelam a inconsistência da ideia de raças harmônicas. Cirqueira, Gonçalves e Ratts (op. cit.) observaram que o projeto foi alvo de críticas e questionamentos quando ainda estava em fase de implantação.

Os pesquisadores observaram, junto a bolsistas do Passagem do Meio, que se estabeleceu um "conflito de guerrilha" na universidade, com registros de comentários preconceituosos realizados em sala de aula por pessoas contrárias à concessão de bolsas com base em critérios étnico-raciais. Ocorreram também anotações racistas anônimas em cartazes e avisos ligados ao projeto. Além de desvelar o racismo existente no espaço acadêmico e contrariar a ideia de democracia racial, essas atitudes indicam que a partir do momento em que os(as) negros(as) começam a estabelecer iniciativas para romper com a estrutura racista que os impede de ocupar determinados espaços, ocorrem reações. Apesar dos embates, o Passagem do Meio conseguiu se legitimar entre estudantes e professores(as) na UFG e permaneceu ativo entre 2002 e 2004, conforme o relato de Cirqueira, Gonçalves e Ratts sobre as repercussões do projeto:

> No ano inicial de implantação, ainda na primeira fase, algumas metas foram alcançadas, por exemplo: dos 28 envolvidos, 19 receberam algum tipo de bolsa de pesquisa remunerada (Pibic, PET, Prolicen, de monitoria e de mestrado), oito estudantes estavam em atividade de pesquisa voluntária e um ingressou em um curso de especialização em Políticas Públicas na UFG como bolsista. Também houve dois bolsistas aprovados em concursos públicos; cinco envolvidos em trabalhos de docência; três estudantes do 3º ano de faculdade pretendiam continuar seus estudos ingressando numa pós-graduação. Infelizmente, alguns/umas bolsistas se desligaram do grupo por motivos pessoais, como mudança de

> cidade, casamento ou necessidade de um trabalho que lhes desse uma renda salarial maior. (2012: 269)

Esses dados indicam a importância que um único projeto de ação afirmativa, com duração de apenas dois anos, teve no redimensionamento de trajetórias pessoais e coletivas de estudantes negros(as) na UFG. Para se ter uma compreensão do quanto o Passagem do Meio foi decisivo para que esses(as) estudantes alcançassem os objetivos relatados, é importante observar que todos os ex-bolsistas que nós entrevistamos relataram que a universidade era, para eles(as), um mundo totalmente desconhecido, tendo em vista que não tiveram contato com o espaço acadêmico antes da aprovação no vestibular, pois são oriundos(as) de famílias com baixa escolaridade. Vencido o primeiro obstáculo que é a aprovação no vestibular, a permanência no espaço acadêmico se vê ameaçada pelo não domínio das regras objetivas e subjetivas de consecução de bolsas e participação em projetos de pesquisa, além do pouco tempo que o(a) aluno(a) dispõe para dedicar à universidade, tendo em vista a necessidade de conciliar trabalho e estudos.

Uma das entrevistadas relatou a ocasião em que foi preterida em um processo seletivo para bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (Pibic). A bolsa foi concedida a uma estudante que se candidatou na última hora e era filha de uma professora universitária, amiga do professor que assinou o projeto que envolvia as bolsas.

> Tinha um professor recém-chegado de um pós-doc na Espanha [...] e aceitou que a gente fosse falar com ele, duas pessoas, que eram eu e [...] [também aluno negro], pra saber se a gente conseguia se encaixar pra tentar o Pibic com ele. Aí fomos, conversamos com ele e tal e ele aceitou, ele tava fazendo uma pesquisa sobre saúde. [...] Aí ele disse que poderia e que a gente poderia apresentar uma proposta. Ai, meu Deus! Aí foi uma tortura. A gente tinha que escrever uma proposta, o que não era muita coisa. Só que quem sabia escrever?! Um ano de curso... não sabia escrever. Quando entrei no curso, as primeiras aulas eu pensava: meu Deus

> do céu, eu vou fazer o que aqui? Eu não sabia do que se tratava. Porque no meu ensino médio, eu nunca tive sociologia, nem filosofia, nem qualquer tipo de... nada pra ter qualquer tipo de informação sobre o mundo das ciências sociais. [...] aí essa menina disse na turma que ela também ia tentar Pibic com o [...],[23] só que ele só podia indicar duas pessoas. Aí ela disse que a mãe dela era amiga dele, que eles eram amigos de militância lá do PT [...] e a mãe dela era professora da Católica. E aí a mãe dela tinha conversado com ele e ele disse pra ela não se preocupar, que ele indicaria ela pra Pibic. [...] Eu só sei que ele indicou nós três. Eu já fiquei toda desconfiada desse negócio. Como a gente não sabia, a gente entregava as coisas pra ele e ele que resolvia tudo. Quando saiu o resultado, essa menina era Pibic, [...] era Pibic e eu era Pivic[24]. (Juliana, entrevista concedida em 15/02/2016)

A estudante aceitou o Pivic e realizou a pesquisa durante um ano, período em que precisou conciliar a faculdade com a pesquisa e o trabalho assalariado como bordadeira, cujos rendimentos eram suficientes apenas para despesas básicas, como o transporte para o campus. O relato da estudante apresenta apenas um dos casos em que esse tipo de situação ocorre. O caso narrado ilustra a conjuntura que Carvalho (2006) denuncia ao falar sobre o racismo acadêmico e descrever as universidades brasileiras como "espaços institucionais brancos". O autor afirma que a histórica desvantagem educacional a que foram condicionados(as) os(as) negros(as) no Brasil resultou em privilégios que se mantém ainda hoje para os(as) brancos(as). A narrativa da entrevistada indica um dos mecanismos pelos quais a estrutura do racismo acadêmico se sustenta, qual seja, as relações de "coleguismo" no interior do grupo que domina as normas que regem o espaço acadêmico.

Por sua vez, o Passagem do Meio rompeu com essa estrutura ao propor um processo de seleção de bolsistas com base em

---

23 Optamos por suprimir o nome do professor e do estudante citado pela entrevistada.

24 Iniciação Científica Voluntária, portanto, sem bolsa.

critérios bem definidos e assumir o direcionamento dado às bolsas. Outro aspecto que diferenciou a seleção de bolsistas do Passagem do Meio em relação às outras modalidades de bolsas foi o modo como ocorriam os primeiros contatos entre professores/pesquisadores e estudantes. Diferentemente do caso narrado pela aluna que precisou solicitar uma reunião para pedir a um professor que aceitasse a submissão de seu projeto para concorrer a uma bolsa de Pibic, os professores do Passagem do Meio visitavam as salas de aula convidando os(as) estudantes(as) a participar das seleções.

Os(as) elaboradores(as) do projeto sabiam das limitações impostas ao seu público alvo, por isso o texto indica que o processo seletivo para bolsistas ocorreria de forma separada para cada área de conhecimento por meio de entrevista, sem levar em conta as notas obtidas em disciplinas, uma vez que tratava-se de estudantes de primeiro ano. As regras determinavam ainda que seria levado em consideração o fato de o(a) candidato(a) ser negro(a) e carente e que 50% das vagas seriam destinadas às mulheres. Apenas para as duas bolsas para assistentes de pesquisas haveria prova escrita, entrevista e análise de currículo em que se avaliaria a afinidade do(a) candidato(a) com a temática racial. Também neste caso havia reserva de 50% das vagas para mulheres.

Pode-se afirmar que o projeto Passagem do Meio institucionalizou novos usos para o espaço acadêmico na Universidade Federal de Goiás ao criar um ambiente favorável à autoafirmação de estudantes como negros(as) e problematizar a dimensão política de tal afirmação nesse espaço (Cirqueira, Gonçalves e Ratts, 2012), o que redimensionou as trajetórias socioespaciais desses estudantes. Ainda, as estratégias de atuação e os objetivos do projeto indicam que este se configura como um espaço de atuação pedagógica no que tange às relações raciais e de ressignificação da raça, com algumas semelhanças com tantos outros que tem sido organizados pelo Movimento Negro ao longo de sua história.

Nesse contexto, é possível dizer que o Passagem do Meio coloca em prática o que Gomes (2012: 27) identificou nas ações do Movimento Negro no Brasil: o fato de que, ao realizar suas ações, o Movimento "reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo

educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social". Portanto, o Passagem do Meio apresenta uma alternativa para se colocar em prática um modelo de ensino voltado para a justiça social a partir do reconhecimento das diferenças (Garrido Pereira, 2011).

O fim do Passagem do Meio, em 2004, convergiu com um momento de emergência do debate sobre cotas em âmbito nacional e na sociedade goianiense causado principalmente por dois motivos: 1) A adoção do sistema de cotas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a repercussão de ataques racistas aos(as) primeiros(as) cotistas daquela instituição; 2) A apresentação de um projeto de cotas para estudantes negros(as) na UFG pelos coordenadores do Passagem do Meio no seminário "Universidade e Ação Afirmativa no Coração do Brasil", realizado em 2003. Um grupo de estudantes que participaram das atividades do projeto decidiu se reunir na forma de um coletivo que foi denominado "Coletivo de Estudantes Negros(as) Beatriz Nascimento (CANBENAS), em reconhecimento à historiadora negra que exerceu papel fundamental na criação do Movimento Negro Acadêmico.

O principal objetivo era receber e acompanhar os futuros cotistas que ingressariam na universidade, tendo em vistas que naquele momento já se acreditava que as cotas seriam implantadas na UFG e as notícias de situações de racismo vividas por cotistas na UERJ causavam preocupação. Entre nossas entrevistadas, Juliana participou do Passagem do Meio como voluntária e bolsista e depois atuou ativamente na construção do CANBENAS. Ela lembrou o contexto e alguns(as) dos(as) principais envolvidos(as):

> Foi quando a gente se articulou pra formar o coletivo, porque aí não tinha mais bolsa e não tinha mais aquela aglomeração que a gente tinha na sexta-feira [...] e tinha as pessoas que estavam interessadas em algum tipo de discussão. Aí a gente começou a fazer as reuniões do coletivo, que na verdade também no começo, não sabia pra onde ia. Queria continuar se reunindo [...] aí eu saía procurando as pessoas pelo campus, né. As pessoas deviam achar

> que eu era maluca. Eu via alguém assim, e pensava: Um negro, vou lá! (Juliana, entrevista concedida no dia 15/02/2016)

Uma característica marcante do CANBENAS que foi apontada durante as entrevistas para esta pesquisa foi o protagonismo feminino. Como o coletivo adotou a mesma prática do Passagem do Meio, de convidar pessoas para participarem das reuniões, não foram poucos os relatos de lembranças sobre "algumas mulheres empoderadas com seus cabelos black" que abordavam estudantes negros(as) pelo campus convidando para participar de seminários e reuniões do grupo de estudos, conforme o relato de um dos entrevistados que rememorou o momento em que foi convidado a participar de um seminário promovido pelo CANBENAS: "Era um coletivo, mas eu fui vendo, assim, era um coletivo de mulheres. [...] os caras mesmo eu fui conhecer *a posteriori*... [risos]" (Lucas, entrevista concedida no dia 22/02/2016). Outro estudante também citou o convite para o mesmo evento, que pelo que pudemos apurar, tratava-se de um dos seminários que o coletivo organizava para discutir a implantação de cotas na UFG.

> Aí elas... era sempre elas, não tem nem como falar eles! Elas estavam organizando essa semana, aí eu fui em uma dessas palestras e quem tava falando era a [...] A [...] tinha uma eloquência inacreditável. A gente tava entrando assim, sentou e ela já reparou que a gente tava lá e falou: Olha, as pessoas novas que estão chegando, se acheguem... Palavras carinhosas, e a gente já se sentiu prestigiado com a fala dela. (Fernando, entrevista concedida em 24/02/2016)

Tanto no Passagem do Meio quanto no CANBENAS, havia a preocupação em trabalhar de forma interseccional as questões de gênero, sexualidade e raça. Alguns dos homens que entrevistamos e que não participaram do Passagem do Meio afirmaram que tiveram, no CANBENAS, o primeiro contato com as discussões sobre gênero e sexualidade, a exemplo de Lucas. "No coletivo a gente tomava porrada [risos], tipo assim, tinha as discussões de gênero e sexualidade

[...] eu era mais, entre aspas, retardado com isso, então eu ganhava porrada [...]". Percebemos uma forte relação entre as discussões feitas no projeto e no coletivo e a emergência de estudantes negras empoderadas na UFG, assim como de homens negros receptivos à questão feminista. Assim como ocorreu nas primeiras organizações do Movimento Negro, com mulheres à frente das iniciativas, o protagonismo feminino negro aparece como uma marca do Movimento no contexto da UFG.

Além da preocupação com a chegada dos primeiros cotistas, havia também o interesse por parte dos(as) membros do CANBENAS em continuar a prática dos grupos de estudos focados na temática étnico-racial. Pelos relatos colhidos junto aos(as) entrevistados(as) para esta pesquisa, o CANBENAS pode ser considerado como a primeira organização de estudantes negros(as) da UFG. Sua criação marcou a existência de uma coletividade negra organizada como sujeito histórico que surgiu em decorrência do modo como se organiza o espaço acadêmico e tendo como objetivo alterar a conformação desse espaço. Na Carta de Princípios do CANBENAS consta que o coletivo foi criado como um mecanismo para que estudantes negras e negros conquistassem mais espaço:

> O coletivo de estudantes negras/os Beatriz Nascimento tem o objetivo de lutar pelos direitos dos estudantes negras/os por meio de ações coletivas que visam constituir um espaço real para essas/es estudantes nessa sociedade extremamente racista, tendo como princípio que: A ação coletiva negra é fundamental para abrir espaços de atuação das/os estudantes negras/os. (Carta de princípios do CANBENAS)

Com a não efetivação do projeto de reserva de vagas, o principal foco do CANBENAS passou a ser a implantação de um programa de cotas para negros(as) na UFG. Previsto no projeto do Passagem do Meio, o Núcleo de Estudos Africanos e Afro-descendentes (NEAAD) foi criado em 2004 e também passou a compor o grupo que impulsionou a demanda por cotas para estudantes negros(as) na universidade. Em 2006, discentes e docentes realizaram seminários e outras ações de

discussão com as "instâncias burocráticas" da UFG sobre a possibilidade de implantação de um projeto de ações afirmativas (Cirqueira, Gonçalves e Ratts, 2012).

Como parte dessas ações, o NEAAD e o CANBENAS elaboraram um segundo projeto de ações afirmativas, que foi chamado de "Pré-Projeto de Ações Afirmativas para Estudantes e Docentes Negros(as) na UFG".[25] Compunham a proposta, ações de inclusão e permanência. Na graduação, foi prevista reserva de vagas de 20% em todos os cursos para estudantes negros(as), sendo considerada também a variável gênero. Havia ainda a previsão de algumas medidas com foco na inserção da temática étnico-racial na universidade, como a reivindicação de que fossem estabelecidas disciplinas sobre temas como as relações raciais, a contribuição da população negra e africana na formação brasileira e as políticas de ações afirmativa. O texto previa ainda uma reserva de vagas para pesquisadores(as) negros(as), em todas as áreas de formação. Conforme descrevem Cirqueira, Gonçalves e Ratts (2012: 272), o objetivo era "[...] quebrar o monopólio dos professores brancos/as nas cadeiras de docência e pesquisa na instituição".

Desconsiderando o projeto elaborado pelo CANBENAS e pelo NEAAD, a UFG tentou implantar, em 2007,[26] durante reunião da Câmara de Graduação, o programa de ação afirmativa UFGINclui. Essa proposta previa um bônus na nota da 2ª fase do vestibular para estudantes de escolas públicas. Havia ainda o objetivo de garantir a inclusão de um percentual de 12,5% de candidatos de escolas públicas em todos os cursos e aproveitamento da nota do ENEM para o cálculo da pontuação alcançada na 1ª fase. Dessa forma, a proposta não previa reserva de vagas e nem um

25 A proposta foi elaborada por Alex Ratts, Lorena Francisco, Carlianne Paiva, Maria Gorete Araújo, Fabiana Leonel de Castro e Diogo Marçal Cirqueira (Cirqueira, Gonçalves e Ratts, 2012).

26 Cirqueira, Gonçalves e Ratts (2012) afirmam que essa tentativa foi orientada pelo interesse em angariar verbas do Governo Federal por meio da proposta de expansão do ensino superior com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

recorte étnico-racial nos critérios de seleção. Segundo Cirqueira, Gonçalves e Ratts (2012), a justificativa do projeto era de que a inclusão de estudantes da rede pública de ensino por si abrangeria também os(as) negros, quilombolas e indígenas. Portanto, essa proposta de ação afirmativa desconsiderava todas as discussões, estudos e propostas que estavam sendo feitas havia quatro anos na universidade e todas as experiências em curso em outras instituições. Além disso, se baseava no princípio de que todas as desigualdades seriam sanadas a partir da redução da pobreza e foi discutida sem a participação dos grupos que manifestavam interesse no tema havia anos.

A proposta causou a reação imediata do CANBENAS, do NEAAD e de diversos outros grupos, como o coletivo LGBT Colcha de Retalhos, o Diretório Central dos Estudantes (DCE), a Secretaria Estadual de Casas de Estudante (SECE) e integrantes do Programa Conexões de Saberes, do Ministério da Educação, que tinha como público alvo estudantes de origem popular e também visava a permanência de tais estudantes e a inserção em projetos de extensão e pesquisa[27]. Com a aprovação do UFGInclui pela Câmara de Graduação e sua tramitação pelas demais instâncias da universidade, uma série de protestos começaram a ocorrer, principalmente na reitoria. O grupo contrário ao projeto criou um blog chamado UFG Exclui, no qual foram postados vários textos com argumentos contrários ao programa que seria implantado já no vestibular de 2008. O blog também foi utilizado como veículo de informação sobre os encaminhamentos relacionados às manifestações e à votação do projeto.

No dia 16 de agosto de 2007, o blog publicou o manifesto "O grande golpe: UFG Exclui", que criticava o fato de o programa ter sido discutido sem muita divulgação e apontava os demais problemas de todo o processo. Também foi publicada uma lista de

27 Apesar de ser um projeto voltado para estudantes de origem popular, o Conexões de Saberes tinha um recorte étnico-racial no processo seletivo. Alguns professores que participaram do Passagem do Meio também atuaram no Conexões de Saberes.

demandas dos diversos movimentos sociais que atuavam dentro da UFG, sendo a primeira delas, a suspensão imediata da condução do processo de aprovação do UFGInclui.[28]Após as primeiras manifestações e com a intensa participação dos grupos citados em uma reunião na Reitoria, o plano de implantação do programa no vestibular de 2007 foi suspenso para que houvesse diálogo junto à comunidade acadêmica sobre o modelo de ações afirmativas a ser implantado na UFG.

A estratégia adotada pelos coletivos foi fazer a pressão "externa", via manifestações e denúncias, e interna, via inserção de seus integrantes nas instâncias burocráticas da universidade. Conforme Cirqueira, Gonçalves e Ratts (2012), essa ação interna ocorreu pela promoção de articulações junto aos membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEC), e Conselho Universitário (Consuni) e pela candidatura estratégica de integrantes do CANBENAS para a representação estudantil no CEPEC. Além disso, professores(as) atuaram como representantes de suas unidades acadêmicas em tais conselhos. Lucas, um dos estudantes que exerceram representação estudantil nas reuniões, refletiu sobre a importância da presença de alunos(as) negros(as) nesses espaços de decisão:

---

28 Outras demandas foram: Criação de grupo de trabalho, composto por movimento social negro, pesquisadores(as) especializados(as) na temática de relações raciais e representantes estudantis; discutir a criação de vagas excedentes para transexuais e travestis; garantir a assistência estudantil para todos(as) os(as) que precisem; regulamentação do vínculo da UFG com as Casas do Estudante; construção de uma Casa do Estudante nos campi II, Catalão e Jataí; abertura das bibliotecas nos finais de semana e ampliar os laboratórios de informática; funcionamento administrativo no período noturno; não aumento da taxa do Restaurante Universitário e fim da terceirização; formação de grupos de trabalho de assistência estudantil; divulgação das ações do Conselho Universitário; coerência entre o aumento de vagas e a disponibilidade de docentes e de estrutura; apoio e incentivo às rádios comunitárias e projetos de democratização da comunicação; criação de ouvidorias específicas na UFG para averiguação de crimes de racismo, discriminação de gênero, sexualidade e de classe; salas equipadas para os movimentos sociais que atuam na universidade; recortes étnico-raciais, de gênero e de orientação afetivo-sexual nos programas de permanência da UFG e valorização do trabalho dos bolsistas e monitores (UFG EXCLUI, 9 de agosto de 2007).

> Só os nossos corpos já falam muito por si. Eu digo que foi um cavalo de Tróia. Porque a gente tava ali e alguns discursivamente, colocando a ideia e a importância de aprovar as cotas na UFG, mas eu confesso que, pelos olhares estremecidos de alguns doutores alvos, foi bacana. A gente estar lá dentro. Só a presença já era um corpo incomodando as pessoas. (Lucas, entrevista concedida no dia 07/03/2016)

Segundo Cirqueira, Gonçalves e Ratts (2012), no decorrer dos debates, muitos(as) conselheiros mostravam-se contrários à reserva de vagas, principalmente se estabelecida com base em critérios étnico-raciais. Os argumentos que pretendiam desqualificar as cotas eram baseados em afirmações preconceituosas e desinformadas, como as ideias de que a qualidade da universidade poderia diminuir porque os cotistas teriam desempenho ruim e de que as políticas deveriam ser direcionadas ao ensino básico, além do entendimento de que as cotas raciais seriam racismo ao contrário. Como esses assuntos já eram discutidos nas reuniões dos grupos de estudo e nos seminários que estavam sendo realizados na UFG, os estudantes tinham argumentos sólidos para combater todas as afirmações e inclusive conseguiram convencer alguns(as) conselheiros sobre a necessidade das ações afirmativas. Esta situação confirma mais uma vez a característica do Movimento Negro de, por meio de suas ações, educar a si mesmo, o Estado a sociedade e o campo da educação sobre as relações étnico-raciais (Gomes, 2012).

No contexto de manifestações, um terceiro projeto de ações afirmativas foi apresentado pelos movimentos sociais à UFG, intitulado "Proposta de Criação de Ação Afirmativa para estudantes oriundos de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Negros Quilombolas na Universidade Federal de Goiás". A proposta foi elaborada por estudantes, professores(as) e funcionários(as) de vários departamentos. Desta vez, havia previsão de 20% de cotas para alunos(as) negros(as), 20% para estudantes de escolas públicas, e criação de duas vagas adicionais para indígenas e quilombolas, de acordo com a demanda. Com relação à permanência, o projeto continha várias ações de

assistência estudantil aos(as) cotistas, como bolsas, vagas nas casas de estudantes, ampliação do acervo da biblioteca etc. Um ponto resgatado do projeto anterior, elaborado pelo CANBENAS e NEAAD, foram as medidas com vistas à discussão da temática étnico-racial na universidade, "que intentavam alterar as bases teóricas e simbólicas de produção e reprodução do conhecimento na instituição" (Cirqueira, Gonçalves e Ratts, 2012: 277).

Finalmente, no dia 1º de agosto de 2008, o programa de cotas da UFG foi aprovado com o mesmo título da proposta inicial da instituição, o UFGInclui, mas com diversas alterações oriundas da proposta apresentada pelos movimentos estudantis. A principal delas foi a substituição do sistema de bônus na nota pela reserva de vagas e a inclusão do critério étnico-racial no processo de seleção. A proposição inicial, no entanto, foi alterada no que tange ao percentual reservado. Foram reservadas 10% das vagas para estudantes auto-declarados(as) negros(as), passíveis de sofrer discriminação racial[29], com previsão de reavaliação em 2009, após análise da repercussão da meta estabelecida. Dessa forma, as vagas para negros(as) ficaram atreladas ao critério de ter estudado em escola pública nos dois últimos anos do ensino fundamental e três anos do ensino médio.

Com relação à permanência, não foi prevista nenhuma ação direcionada aos(as) cotistas, prevalecendo os critérios socioeconômicos anteriores ao projeto, como a ampliação das possibilidades de apoio econômico para estudantes de baixa renda. O acompanhamento dos(as) estudantes ocorreria por meio de projetos específicos de apoio acadêmico com base nas necessidades detectadas

29 A auto-declaração era confrontada com a avaliação feita por uma banca composta por professores(as), técnicos(as) e estudantes, inclusive por uma integrante do CANBENAS. Com a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), a UFG deixou de realizar a verificação da auto-declaração. No momento, a universidade adota a estratégia de abordar estudantes cotistas no momento da matrícula para dar informações sobre os programas de auxílio e permanência. Se for verificada alguma suspeita de fraude ao sistema de cotas durante essas abordagens, o caso é encaminhado à Ouvidoria da UFG. Esse trabalho é realizado por um grupo de voluntários que conta com a participação de cotistas de diversas categorias.

no processo de aprendizagem.[30] Por sua vez, o acompanhamento do programa se daria pela realização de seminários que deveriam ocorrer anualmente, reuniões periódicas com os(as) cotistas e criação de uma página para receber opiniões, críticas e sugestões sobre o UFGInclui.[31] Foi instituída também uma comissão[32] para acompanhar todos os assuntos relacionados ao programa.

Em 2012, foi sancionada a Lei 12.711, que determina a reserva de 50% das vagas por curso e turno nas instituições federais de ensino superior para alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, combinando este critério com o de raça de acordo com a proporção de pessoas negras em cada estado e considerando ainda o recorte de renda. Já no vestibular de 2013, a UFG se adequou à nova Lei e o programa UFGInclui passou a beneficiar apenas estudantes indígenas, quilombolas e surdos, criando uma vaga adicional em cada curso para indígenas e quilombolas, desde que haja demanda, e quinze vagas para candidatos surdos no curso de Letras Libras.

Passados cinco anos após a apresentação do primeiro projeto de reserva de vagas para negros(as) na UFG pelo Movimento Negro Acadêmico, a aprovação do UFGInclui, em 2008, ocorreu durante a realização, em Goiânia, do V Congresso Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as). A falta de uma política efetiva de acompanhamento dos(as) cotistas e o não cumprimento de algumas das ações previstas no projeto, principalmente no que se refere à assistência

30 Em 2013, uma pesquisa restrita ao curso de Jornalismo UFG detectou que até aquele momento, não havia sido estabelecido nenhum mecanismo de acompanhamento dos estudantes, que tinham como uma de suas principais demandas, a disponibilização de tutores para as disciplinas em que tinham uma formação deficitária, como o Português (Santos, 2013).

31 Até o momento, as reuniões periódicas ocorrem apenas com estudantes indígenas e quilombolas e a página de acompanhamento não foi criada.

32 A comissão foi criada e era subordinada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), contando com a participação de uma representante estudantil que é integrante do CANBENAS. No entanto, os trabalhos da comissão são pontuais e até o momento não existe uma política específica de acompanhamento dos(as) estudantes cotistas na UFG.

estudantil, além da não receptividade da Universidade às demandas relacionadas à construção de uma ciência não-hegemônica, indicam que o Movimento ainda tem um longo caminho a percorrer, mas sem dúvida essa conquista configurou um momento chave do processo iniciado em 2000.

Dados da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) indicam que um total de 6.040 estudantes ingressaram na UFG por meio de ação afirmativa entre 2009 e 2013. O aumento na presença de estudantes negros(as) nos campi da UFG foi sentido por alguns(as) de nossos entrevistados(as), que relataram a sensação de felicidade por ter mais pessoas negras circulando pela universidade, principalmente sabendo que isso é resultado da atuação de um grupo negro como sujeito histórico pela atenção a uma demanda pela qual a luta ocorre desde seus antepassados. Esse aspecto aponta também para a construção de um lugar para os(as) estudantes negros(as) na UFG, no sentido de se estabelecer uma relação de identificação com o espaço. A aprovação de um sistema de cotas na universidade antes que o Governo Federal aprovasse uma lei que tornasse a reserva de vagas obrigatória indica que a presença de pessoas negras organizadas no espaço acadêmico implica em mudança socioespacial, o que pode ser confirmado por meio de alguns aspectos que observamos durante a pesquisa e no contexto atual da UFG.

O aspecto mais evidente são os novos usos dados ao espaço acadêmico, principalmente o uso político desse espaço a partir de uma noção de que, se é nele e por meio dele que parte das desigualdades se produzem e se reproduzem, então ele será utilizado como meio para correção dessas desigualdades. Nesse sentido, as conquistas decorrentes da atuação do Movimento Negro Acadêmico na UFG vão muito além da adoção das cotas para negros(as), pois os(as) militantes conseguiram que suas pautas alterassem a estrutura institucional da universidade por meio da criação de instâncias voltadas para a atenção às diferenças na composição da comunidade universitária e na sociedade em geral.

Atualmente, além da comissão de acompanhamento do UFGInclui, subordinada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), existe a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF), criada em

2014 e coordenada pela professora Luciene de Oliveira Dias, uma intelectual militante negra, o que agencia ainda mais as realizações do Movimento Negro Acadêmico na UFG. No *site* institucional da universidade, consta que as atribuições da CAAF são: articular questões que garantam o direito à diversidade, promovam a pluralidade de ideias, ampliem a inclusão e contribuam para o fortalecimento de uma política universitária comprometida com a superação das desigualdades e o respeito às diferenças; acompanhar as políticas institucionais de estímulo à permanência e assistência a estudantes integrantes de grupos socialmente discriminados; fomentar interlocução com os movimentos sociais organizados, com vistas à construção de políticas afirmativas na universidade; articular e acompanhar a execução de programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais públicos e privados, voltados à garantia das ações afirmativas; realizar campanhas sobre o tema da diversidade como prevenção a todas e quaisquer formas de preconceito e discriminação.

Além disso, existe na PROGRAD um coordenador de inclusão e permanência. Por meio da CAAF e da Comissão UFGInclui, a PROGRAD tem realizado campanhas com o fito de evidenciar e valorizar a presença de estudantes negros(as), indígenas, quilombolas, LGBT e pessoas com deficiência na universidade. A visibilidade ao tema tem sido dada principalmente pelo uso de mídias como as redes sociais, o *site* da instituição, *outdoors* no interior dos campi, o jornal institucional, cartazes e panfletos. Um exemplo é a campanha contra trotes racistas, sexistas e homofóbicos, realizada em 2015 com a participação de estudantes cotistas nas fotos.

No Campus II da UFG, a CAAF e a PROGRAD criaram o Espaço Afirmativa, um local amplo com equipamentos de informática cujo objetivo é estabelecer um local fixo a ser ocupado por estudantes, coletivos e demais pessoas interessadas no debate sobre ações afirmativas. Também seria onde os(as) estudantes poderiam apresentar suas demandas, desde questões mais urgentes e pontuais, como a necessidade de assistência para conseguir continuar frequentando as aulas, até o apoio para a organização de eventos e atividades dos coletivos. No entanto, após poucos meses de funcionamento

do Espaço Afirmativa, a CAAF foi transferida para uma pequena sala no prédio da Reitoria, no Campus II. Com uma estrutura reduzida, a Coordenadoria não tem tido fôlego para executar as suas atividades. Com a institucionalização da temática das ações afirmativas, tornou-se mais frequente a realização de eventos voltados para o tema na UFG.

Durante nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de participar de alguns desses eventos, tais como: a aula inaugural do 2º semestre de 2014 com Nilma Lino Gomes, intelectual militante negra e então reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). O tema da aula foi "Diferenças afirmadas e identidades respeitadas: novos desafios da universidade pública". O evento foi seguido por uma roda de conversas com professores(as), alunos(as) e funcionários técnico-administrativos(as) sobre a CAAF, que naquele momento ainda estava em fase de implantação; O I Fórum Ações Afirmativas da UFG, realizado pela CAAF no dia 27 de agosto de 2015, do qual participamos na relatoria de um dos Grupos de Trabalho. O objetivo do fórum foi promover um ambiente de construção conjunta de propostas com a participação das regionais da UFG, suas unidades e os coletivos na elaboração de políticas de ação afirmativa; o Seminário de Avaliação do UFGInclui, no dia 10 de dezembro de 2015; e uma palestra, dentro da programação da Calourada 2016, com José Jorge de Carvalho, antropólogo e professor da UnB que elaborou, junto com Rita Laura Segato, a proposta de cotas pra a Universidade de Brasília e tem diversas publicações em defesa das ações afirmativas nas universidades. A palestra também foi seguida por uma roda de conversas com o professor, realizada no espaço do Núcleo de Educação Intercultural Takynahaky da UFG. Em todos esses eventos houve participação de pró-reitores e/ou outros(as) representantes de instâncias administrativas da universidade.

Dessa forma, o que se percebe é que uma prática que começou como algo pontual no contexto dos debates sobre a implantação das ações afirmativas na UFG a partir de 2003 —ano em que ocorreu o I Seminário Ações Afirmativas no Coração do Brasil— tornou-se recorrente nessa instituição. Presumimos que isso se deve

a uma especificidade do modo como foi conduzido o processo de adoção do programa UFGInclui, com intensa participação do Movimento Negro Acadêmico e demais movimentos estudantis, que reivindicaram a continuidade dessa participação no processo administrativo da universidade após a adoção das cotas, a exemplo da representação estudantil composta por estudantes negras na Comissão UFGInclui e na comissão de verificação da auto-declaração.

O corpo docente da UFG passou a ser integrado por cada vez mais intelectuais militantes que possuem um posicionamento crítico em relação à produção científica sobre a raça e as relações étnico-raciais. Esses(as) intelectuais buscaram estabelecer, em seus campos de estudos, laboratórios e núcleos de pesquisas orientados por uma ética anti-racismo e demais desigualdades. Alguns exemplos que levantamos nesta pesquisa são: Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-raciais e Espacialidades (LaGENTE), coordenado pelo professor Alex Ratts no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA); o Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão (LPEQI), do Instituto de Química (IQ), coordenado pela professora Anna M. Canavarro Benite e pelo professor Claudio R. Machado Benite; e o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Comunicação e Diferença, coordenado pela professora Luciene Dias, além do NEAAD, ao qual já nos referimos anteriormente.

Com relação aos coletivos de estudantes, o CANBENAS passou por um período de poucas atividades nos anos seguintes à aprovação do UFGInclui, principalmente porque muitos(as) de seus membros concluíram os estudos ou foram cursar a pós-graduação em outras instituições. Em 2016, o coletivo retomou os trabalhos com uma reunião inicial realizada no dia 13 de abril, no auditório do IESA, com o tema "Qual seria o papel do CANBENAS hoje, em uma UFG pós-cotas?". Participaram da reunião, alguns(as) estudantes que estavam no CANBENAS na época da luta pelas ações afirmativas e outros(as) universitários(as) negros(as) que ingressaram na universidade mais recentemente, além de um estudante secundarista. O coletivo segue realizando reuniões aos sábados, ainda sem uma periodicidade definida. Nos encontros, são discutidas algumas medidas a serem adotadas, como a retomada da participação na Comissão UFGInclui, a

realização de um encontro de coletivos de estudantes negros da UFG e o estabelecimento de uma forma de acompanhamento das cotas na pós-graduação.[33]

O NEAAD também passou por um período de poucas atividades após a adoção do programa de ações afirmativas na UFG, mas retomou os trabalhos dando origem ao Grupo de Estudos Nina Simone, que tem realizado reuniões para debater textos com o tema das relações raciais. Outros coletivos ligados à negritude que surgiram na UFG após o CANBENAS foram o Coletivo Ciata, ligado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão (LPEQI); o Coletivo de Mulheres Negras Atlânticas, formado por estudantes de diversos cursos de graduação e pós-graduação da UFG; o Coletivo Corpos Negros, formado por estudantes de diferentes cursos de graduação; a União de Estudantes Indígenas e Quilombolas, que se organiza com o apoio da Comissão UFGInclui; e o Coletivo Rosa Parks.

Em 2015, o Conselho Universitário da UFG (CONSUNI) aprovou a resolução para o estabelecimento de reserva de vagas para negros(as) e indígenas em todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade. O texto do documento evidencia a relação entre o processo de elaboração e aprovação do UFGInclui e a implantação de ações afirmativas na pós-graduação ao considerar:

> que a Universidade Federal de Goiás vem adotando, desde a criação do programa "UFGInclui" por meio da resolução CONSUNI 029/2008, uma série de ações para a inclusão por meio da adoção de uma política de ações afirmativas, que abrange tanto a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e negros quilombolas quanto medidas para sua permanência na Instituição, atendendo ao Art. 4º do seu Estatuto e se antecipando inclusive às diretrizes federais criadas posteriormente. (CONSUNI, 2015: 1)

33 Em 2015, a UFG tornou-se a primeira universidade brasileira a implantar cotas para negros(as) e indígenas em todos os programas de pós-graduação.

Com todas as transformações socioespaciais ocorridas na UFG a partir dos anos 2000, não é exagero afirmar que existe nessa instituição uma espacialidade diferenciada no que diz respeito às ações afirmativas. A institucionalização das instâncias de discussão sobre a diferença e as ações afirmativas nessa universidade pública federal indica que o Movimento Negro tem alcançado êxito em sua função pedagógica no sentido de educar o Estado e a sociedade para as relações étnico-raciais e de politizar e ressignificar a raça (Gomes, 2012).

No caso específico do Movimento Negro Acadêmico, propomos que suas ações no espaço acadêmico se constituem como estratégias territoriais (Haesbaert, 2005) que conferem novos usos a esse espaço, o que redimensiona as trajetórias socioespaciais de estudantes negros(as). Entendemos que essas estratégias territoriais se organizam basicamente por duas formas de agência: a dos(as) professores(as), que conseguem atuar dentro das normas que regem a burocracia no espaço acadêmico, e a dos(as) estudantes, que praticam um híbrido entre o agir dentro das normas – a exemplo da representação estudantil em comissões e conselhos – e o agir subvertendo as normas, quando dão novos usos a espaços como as salas de aula em que se reúnem para debater temas, textos e autores(as) que tradicionalmente não integram as ementas das disciplinas universitárias.

Uma das estudantes que entrevistamos para esta pesquisa caracterizou o CANBENAS como um espaço de auto-formação, referindo-se ao fato de que havia uma preocupação em ter um grupo formado exclusivamente por estudantes, por mais que em alguns momentos eles(as) recebessem algum auxílio por parte de professores(as), principalmente aqueles(as) que atuaram no Passagem do Meio. Entre as atividades realizadas pelo coletivo estavam as reuniões[34] para debate sobre textos ligados à temática étnico-racial,

34 As primeiras reuniões do Coletivo eram realizadas em locais aleatórios da universidade, como salas de aula que estivessem disponíveis, o que causavam algumas situações incômodas, tais como a necessidade de interromper uma reunião para desocupar a sala. Por volta de 2007, os encontros começaram a

a elaboração de um fanzine, ações durante a "calourada" e a prática de fomentar a discussão sobre relações raciais durante as aulas. Juliana relatou uma situação ocorrida durante uma das aulas do curso de Ciências Sociais em que uma professora apresentou dados incorretos sobre a quantidade de negros(as) em Goiás. A estudante e outro membro do CANBENAS que estavam na aula conheciam os dados corretos e questionaram a professora, que não aceitou os números apresentados por eles. A dupla foi ao IBGE para buscar os dados e apresentar à professora na aula seguinte. Apenas com as informações do IBGE em mãos ela aceitou a informação da dupla.

O caso relatado nos faz questionar qual seria a reação da professora se a retificação tivesse partido de outra professora, e não de estudantes. Essa questão nos leva a pensar que existem diferentes formas de agência dentro do Movimento Negro de Base Acadêmica, de acordo com a posição ocupada pelo(a) intelectual militante dentro da estrutura do espaço acadêmico, o que está atrelado à hierarquia professor-aluno, bastante presente no nosso sistema de ensino. Professores(as) e pesquisadores(as) alcançam legitimação para agir no interior do sistema universitário, ou seja, dentro das normas e com autoridade para decidir sobre abordar ou não os temas da diferença em sala de aula, pesquisar ou não esses temas e selecionar bolsistas para atuar em seus projetos, além de se apropriar de forma jurídico-administrativa do espaço acadêmico, onde instalam seus laboratórios e núcleos de pesquisa.[35] Daí a importância dada pelo Movimento Negro Acadêmico à inserção de cada vez mais pessoas negras no corpo docente universitário. Por sua vez, os(as) estudantes agem, muitas vezes,

---

ser realizados em local fixo, no Museu Antropológico da UFG, localizado no Campus I, no Setor Universitário. Essa mudança ocorreu porque os membros do coletivo descobriram que eram possível reservar uma sala do Museu sempre que precisassem, de modo que um estudante ficou responsável por fazer as reservas.

35 Importante destacar que essa apropriação, ainda que atendendo às normas burocráticas das universidades, não se dá sem tensões, a exemplo das reações racistas ao projeto Passagem do Meio.

subvertendo as normas ao dar novos usos para os espaços onde realizam suas reuniões e manifestações (pátios, salas de aula desocupadas etc).

Como no caso relatado por Juliana, questionar um(a) professor(a) em sala de aula quase nunca surte efeito, o que faz com que os(as) estudantes adotem outras formas de atuação, como as manifestações. Um exemplo que ocorreu durante nossa pesquisa, em 2016, foi a reação de estudantes a manifestações racistas de um docente durante as aulas no curso de Psicologia, na Faculdade de Educação da UFG. Após o professor ter feito diversos comentários que inferiorizaram estudantes cotistas, um grupo decidiu organizar uma manifestação. Em coro, os(as) alunos(as) —entre eles, membros do CANBENAS— percorreram os corredores da faculdade chamando o professor de racista. O protesto foi filmado e, após grande repercussão nas redes sociais, foi noticiado em alguns jornais locais. O professor responsável pelos comentários racistas foi afastado.

Em outra situação no mesmo ano, um boato sobre um estupro dentro do campus II da UFG resultou em uma ocupação feminista da Reitoria por mulheres de diversos pertencimentos raciais, classes sociais e identidades afetivo-sexuais e de gênero. O movimento, que começou pedindo medidas contra a violência e o sexismo nos campi da universidade, desvelou que o racismo, o sexismo e a homofobia estão presentes e não deixam de se manifestar, com ocorrências inclusive entre as mulheres que ocuparam a reitoria. Após uma série de negociações que envolveu a participação crucial da Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFG (CAAF), as estudantes optaram pela desocupação sob a condição de que o reitor assinasse uma carta-compromisso. No documento com as pautas de reivindicação da ocupação feminista da Reitoria constam as seguintes informações:

> A ocupação feminista da Reitoria da Universidade Federal de Goiás (UFG), iniciada no dia 15 de junho de 2016, é um movimento que reivindica políticas e ações afirmativas de gênero e raça na UFG. No sentido de exigir a construção de uma universidade mais

> democrática, plural e horizontal e inclusiva. Lutamos contra a discriminação de gênero, sexual, étnico-racial e social. Repudiamos todas as formas de opressão. Exigimos que a UFG adote políticas para uma educação libertária, que promova o respeito aos direitos e a individualidade e diversidade de muheres, pessoas negras, e integrantes da comunidade LGBT; para o combate ao assédio moral e sexual e promoção da segurança e da cidadania. (Carta-compromisso da ocupação feminista)

Como resultado das reivindicações apresentadas na carta, a UFG divulgou, em julho de 2016, uma lista de disciplinas sobre sexualidade, gênero e relações étnico-raciais que serão oferecidas no segundo semestre, com um total de mais de 900 vagas. Muitas dessas disciplinas serão ofertadas por professores que militam em suas áreas de pesquisa, o que redimensiona a importância de intelectuais militantes no espaço acadêmico, no momento em que existe uma demanda para que o debate sobre as diferenças ocorra de forma aberta e institucionalizada.[36]

A realização de eventos com o objetivo de promover o debate sobre ações afirmativas e relações raciais na UFG também pode ser considerada uma estratégia territorial adotada pelo Movimento Negro de Base Acadêmica. Em 2008, o V Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE) foi organizado em Goiânia por integrantes do Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades (LaGENTE), do CANBENAS e do NEAADI. Realizado entre os dias 29 de julho e 01 de agosto de 2008, o V COPENE teve como tema "Pensamento negro

36 Apesar de essa oferta de disciplinas que abordam o tema da diferença representar um avanço, principalmente por ser apresentada como resposta a uma demanda de estudantes, professores(as) e técnico-administrativos(as), não podemos deixar de observar que essa resposta da instituição ocorreu muito mais como uma forma de lidar com a pressão da situação de ocupação da reitoria do que de fato como uma adoção de uma perspectiva libertadora de educação. Isso é evidenciado pelo fato de que muitas das disciplinas que constam na lista já eram ofertadas há alguns anos na instituição. A dimensão que o debate ganhou na UFG, no entanto, foi positiva para garantir a inserção de cada vez mais temas ligados à diferença nas pautas institucionais.

e anti-racismo. Diferenciações e percursos". A programação foi composta por mini-cursos, grupos de trabalho, apresentações de pôsteres, oficinas, mesas redondas, apresentações artísticas e festas temáticas.

Esse foi o maior evento sobre relações raciais na UFG, ocupando vários locais do campus I dessa universidade e da Pontifícia Universidade Católica (PUC), ambos no Setor Universitário. O bairro surgiu na década de 1960 em decorrência da implantação da UFG e da PUC, as duas maiores instituições de ensino superior de Goiás, localizadas ao redor da Praça Universitária. Egêa e Chaveiro (2010) observam que na década seguinte à sua criação, tal praça era utilizada como ponto de encontro de grupos culturais que faziam parte da elite burguesa da cidade. Posteriormente, a praça se consolidou como um ambiente onde circulam principalmente estudantes e professores (as) universitários(as), pois está localizada no "centro pensante" da cidade. Soma-se a isso o fato de que, no campus do Setor Universitário, estão localizados os cursos mais concorridos, tidos como de maior prestígio e, portanto, mais elitizados da UFG, como as engenharias, medicina, odontologia e direito. Ou seja, os cursos em que a presença negra é ainda menor. Por sua vez, a PUC é a universidade particular mais prestigiada e mais cara do estado.

Todos esses aspectos indicam o caráter de subversão que o V COPENE conferiu ao uso desse espaço ao imprimir nele uma nova identidade, ainda que de forma temporária. Para realizar o evento, o Movimento Negro Acadêmico apropriou-se do espaço tanto de forma material e simbólica —ao transformá-lo em um ambiente voltado à discussão propositiva e, portanto, pedagógica sobre a raça e as relações raciais e à afirmação da diferença—, quanto de forma jurídico-adiministrativa, tendo em vista que essa apropriação ocorreu de forma burocrática, sendo o espaço legalmente cedido, mesmo que temporariamente, para a realização das atividades. A preocupação em marcar a presença negra no espaço acadêmico como forma de construção territorial foi evidenciada na identidade visual do evento, conforme descreve Ratts (2008):

> A identidade visual do evento recupera a imagem de intelectuais negros/as acadêmicos ou não, que, como dissemos, nem sempre são visíveis num cenário em que impera uma determinada corporeidade associada à noção de intelectualidade. Tais imagens indicam linhagens diferenciadas do pensamento negro representadas por indivíduos que lograram (re)existir individual ou coletivamente, formando territórios negros em espaços brancos hegemônicos, especialmente no mundo acadêmico brasileiro que aos poucos altera sua composição étnico-racial com políticas de Ações Afirmativas. (Ratts, 2008: 8)

Essa inscrição da identidade no espaço, que nesse caso ocorreu de forma temporária, pode ser compreendida pela noção de evento-território, construída por Osmundo Pinho (1996). Para o autor, as identidades se territorializam em "espaços que são socialmente produzidos como lugares de identidade" (Pinho, 1996: 39). Os eventos-territórios se constituem, assim, como estratégias territoriais fortemente centradas na identidade. A forte identificação com o local, nesse sentido, é perceptível na fala de um entrevistado que participou do evento:

> A gente tava transitando entre espaços da PUC, da UFG, mas a gente tava dominando geral aqui nessa Praça Universitária, e isso aqui tudo [risos]. E muita gente preta, né... e usando seus cabelos como cada um queria, cada um se sentia bem. E foi um negócio que mexeu assim. (Lucas, entrevista concedida no dia 07/03/2016)

Além dos grupos de trabalho e conferências, a programação do V COPENE foi composta por mini-cursos, sobre o pensamento de teóricos(as) negros, relações raciais e ações afirmativas. A preocupação com a formação para as relações étnico-raciais evidencia mais uma vez a postura do Movimento Negro Acadêmico de produzir conhecimento e reeducar a si mesmo e à sociedade, caminhando rumo à emancipação (Gomes, 2012). Em nossa pesquisa, identificamos que essa função pedagógica, para os(as) estudantes negros(as) do CANBENAS, foi além do conhecimento sobre as questões ligadas à raça, pois a possibilidade de participar da organização de

um evento de grandes dimensões proporcionou a experiência de conhecer os trâmites burocráticos para captação de verba, reserva de espaço e equipamentos etc. A partir desse momento, os(as) estudantes adquiriram condições para agir dentro das normas administrativas do espaço acadêmico.

Nesse sentido, o evento enquanto estratégia territorial foi também uma estratégia de auto-formação do Movimento Negro Acadêmico na UFG, que deu aos(as) estudantes a possibilidade de agir politicamente dentro das normas que regem o espaço acadêmico, subvertendo as formas de uso desse espaço e redimensionando suas próprias trajetórias ao tornarem-se agentes na estrutura administrativa da universidade.

Sobre o agir pedagógico do Movimento Negro de Base Acadêmica, há uma especificidade em suas práticas pedagógicas que apontam para um modelo de superação do modelo de ensino tradicional e apresenta uma possibilidade de educação para a justiça social a partir do reconhecimento das diferenças. Os grupos de estudos que se organizam a partir dos temas de interesse dos(as) estudantes negros(as) evidenciam uma forma de educar a partir da realidade dos educandos e uma ressignificação da hierarquia entre professores(as) e alunos(as). As reuniões e aulas normalmente ocorrem em salas em que as cadeiras ficam dispostas em círculos onde todos podem se olhar e ocupar o mesmo "lugar", sem definição de autoridades sobre a fala. Durante o campo, observamos esta prática também quando ocorria algum evento acadêmico na UFG, organizado por uma das instâncias de discussão das ações afirmativas, como a CAAF e a PROGRAD. Em algumas ocasiões, as palestras ou mesas, que compõe a estrutura mais "formal" de eventos acadêmicos, foram seguidas por um momento mais íntimo com os palestrantes, chamado de roda de conversa, em que participaram estudantes e professore(as) que são mais diretamente ligados(as) aos temas da diferença e das ações afirmativas.

Participamos de duas rodas de conversa, uma com a pedagoga e Reitora da UNILAB, Nilma Lino Gomes, e outra com o antropólogo José Jorge de Carvalho. Ela uma intelectual negra ativista e ele um intelectual branco proponente e apoiador das Ações

Afirmativas. O I Fórum de Ações Afirmativas da UFG, realizado em 2015, também foi organizado em formato de grupos tendo um professor como mediador. Alguns aspectos que pudemos observar nas rodas de conversa é que alguns(as) participantes são assíduos nesse tipo de evento, principalmente aqueles(as) que integram coletivos de estudantes. Nos três eventos, o momento da roda foi marcado por falas de estudantes que não se intimidavam em manifestar seus dramas, frustrações e descontentamento com relação ao ambiente acadêmico e às dificuldades de permanência. O choro ocorreu em todas as rodas em que participamos, tanto por parte de estudantes quanto de professores(as) e gestores(as). Em todas as situações que presenciamos havia pelo menos um representante da PROGRAD e uma da CAAF, o que criava um contato direto entre os(as) estudantes(as) e a administração da UFG, um contato sem formalidades e burocracias e onde as emoções eram permitidas, percebidas e valorizadas. Esse aspecto reforça a noção de que a UFG apresenta uma espacialidade diferenciada no que diz respeito às ações afirmativas.

O ambiente proporcionado pelas rodas de conversa adotadas como modelo de diálogo nos eventos relacionados às ações afirmativas na UFG remete à noção de comunidade pedagógica, da qual fala a escritora bell hooks (2013). Para hooks, uma proposta de pedagogia progressista, que lide com as diferenças, deve ser pensada a partir da ruptura com o modelo tradicional de ensino, principalmente no que tange à hierarquia entre professor e aluno e aos limites impostos na sala de aula. Um dos aspectos mais presentes nos escritos de bell hooks sobre a pedagogia é a ênfase na voz. "Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar-achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos" (bell hooks, 2013: 199).

A escritora discorre ainda sobre a importância do reconhecimento de todas as pessoas que estão participando do processo de aprendizagem e de o(a) professor(a) saber lidar com seus sentimentos em relação aos(as) estudantes e com os sentimentos dos(as) estudantes(as) em relação a ele(a). Para hooks, a sala de aula não pode ser um lugar onde manifestações de afeto e carinho,

inclusive por meio do contato físico, sejam proibidos. "Para devolver a paixão à sala de aula ou introduzi-la nas salas onde ela nunca esteve, os professores têm de encontrar o novo lugar do Eros dentro de nós e, juntos, permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo" (hooks, 2012: 264). A percepção sobre um ambiente de comunidade pedagógica presente no Movimento Negro de Base Acadêmica aparece na fala de um de nossos entrevistados:

> Não tem como, você ta mexendo com seres humanos. Nós somos pessoas. Não tem essa! Eu acho que é isso que a pessoa branca poderia ter aqui e que os negros, a partir das cotas ou a partir da auto-gestão, tiveram. É essa possibilidade de a gente criar laços afetuosos e de amizade que dá possibilidades [...] Aqui, a gente sentava e a gente tentava se ajudar e fazia coisas juntos. Você saber como um congresso funciona a partir de dentro, por exemplo. Isso faz com que você tenha mais confiança pra fazer as coisas. É isso que, pra mim, o CANBENAS ajudou. E eu sou muito grato. (Fernando, entrevista concedida no dia 24/02/2016)

Nesse sentido, podemos afirmar que o Movimento Negro na academia não só promove uma educação de si mesmo e da sociedade em geral para as relações raciais como também instaura outras formas de agir pedagógico que orientam uma educação para a justiça social a partir do reconhecimento das diferenças.

Por fim, algo a ser destacado sobre o Movimento Negro de Base Acadêmica é que não podemos afirmar que este apresenta algumas das características tradicionais dos movimentos sociais, como uma agenda coletiva e uma estrutura hierárquica. Apesar de ter formado algumas instituições, como a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), o Movimento Negro Acadêmico é fundamentalmente rizomático, no sentido de que não possui uma estrutura única e é composto de diversos grupos que nem sempre estão articulados entre sim. Da mesma forma, as ações desse movimento ocorrem de forma simultânea e podem ou não estar conectadas. Assim, a extensão deste trabalho e do tema proposto não nos permitem lançar um olhar mais conceitual ao Movimento Negro

Acadêmico a ponto de defini-lo, mas podemos concluir que esse movimento deve ser compreendido a partir da sua pluralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das estratégias adotadas pelo Movimento Negro e pelo Movimento Negro de Base Acadêmica no campo das lutas pela educação, as entrevistas e a vivência no campo nos permitem concluir que, na Universidade Federal de Goiás, o Movimento Negro de Base Acadêmica impõe novos usos ao espaço acadêmico ao se apropriar dele para realizar uma pedagogia política e ressignificar a raça, alcançando resultados que extrapolam o espaço da academia. Ainda, a presença desse Movimento na Universidade significa uma mudança importante nas trajetórias acadêmicas, particulares, pessoais e coletivas de estudantes negros(as).

Com relação ao espaço acadêmico, buscamos evidenciar que existe na UFG uma espacialidade diferenciada no que diz respeito às ações afirmativas. Essa diferença está diretamente relacionada ao modo como o Movimento Negro Acadêmico atuou e atua na instituição. No momento em que esta pesquisa foi realizada, a universidade passava por uma fase de surgimento de novos coletivos ligados à temática étnico-racial e de volta às atividades do CANBENAS e do NEAAD. Essa nova fase merece ser acompanhada, pois nosso pressuposto é de que a atuação desses grupos deverá alterar a situação atual de extrema institucionalização do debate sobre diferença e ações afirmativas. Este, aliás, é mais um aspecto a ser analisado com maior profundidade.

Ao analisar as políticas de ações afirmativas, Santos S.A. (2007: 437) destaca que, ao serem impostas "de cima para baixo", essas políticas tendem a se transformar em iniciativas neoliberais "imbecilizantes" ou "coisa para pobre". Na compreensão do autor, as políticas de ação afirmativa devem ser conquistadas pela população, que também deve ser responsável por seu controle democrático. Assim, entendemos que a UFG precisa avançar no que diz respeito à participação da comunidade acadêmica na gestão das ações afirmativas. O histórico de lutas pela conquista da adoção de cotas pela instituição, no entanto, demonstra que essa gestão participativa precisa ser conquistada.

A universidade precisa aprender a lidar com as diferenças de forma transversal, em todas as suas ações, não se limitando a iniciativas pontuais, que não deixam de ser importantes. Um primeiro passo para o alcance desse objetivo é reconhecer o processo que a configurou como uma instituição em que as ações afirmativas encontraram um campo mais fértil em relação às outras universidades. É preciso conhecer a trajetória das ações afirmativas na UFG, o que passa pelo reconhecimento das trajetórias de intelectuais negros(as) no espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Barreira, C. C. M. A.; Chaveiro, E. F. 2010 "Cartografias de um pensamento de Cerrado" em Pelá, M.; Castilho, D. (orgs.) *Cerrados – perspectivas e olhares* (Goiânia: Vieira).

bell hooks 2003 *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (São Paulo: WMF Martins Fontes).

Bernardino, J.; Galdino, D. 2004 "Apresentação" em Bernardino, J.; Galdino, D. (orgs.) *Levando a raça a sério. Ação afirmativa e universidade* (Rio de Janeiro: DP&A).

Biko, S. 1978 *Escrevo o que eu quero* (São Paulo: Ática).

Bourdieu, P. 1996 "A ilusão biográfica" em Amado, J.; Ferreira, M. de M. (orgs.) *Usos e abusos da história oral* (Rio de Janeiro: FGV) pp. 183-191.

Brasil *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1993*.

Brasil *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2013*.

Brasil *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*.

Brasil *Lei nº 12.796 de 20 de dezembro de 2013*.

Cabrito, B. G. 2009 "Avaliar a qualidade em educação: Avaliar como? Avaliar para quê?" em *Cad. Cedes* (Campinas) Nº 29(78), pp. 178-200.

Callai, H. C. 2010 "Escola, cotidiano e lugar" em Brasil, Ministério da Educação *Geografia-Ensino Fundamental* (Brasília).

Campolina, B. P. 2006 "O Grande Cerrado do Brasil Central: geopolítica e economia", Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (Universidade de São Paulo).

Carlos, A. F. A. 1996 *O lugar no/do mundo* (São Paulo: Hucitec.).

Carlos, A. F. A. 2011 *A condição espacial* (São Paulo: Contexto).

Carvalho, J. J. de; Segato, L. R. 2002 *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília* (Online). Em <http://afro-latinos.palmares.gov.br/_temp/sites/000/6/download/biblioteca/arquivos/PROJETO_DE_COTAS_Proposta%20de%20JJCarvalcho.pdf> acesso 28/08/2015.

Carvalho, J. J. de 2003. "As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras" em *Teoria e Pesquisa* (Brasil) Nº 42 e 23, pp. 303-340, Jan-jul.

Carvalho, J. J. de 2003 2005-2006 "O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro" em *Revista USP* (São Paulo) Nº 68, p. 88-63.

Castro, F. L. de C. 2010 "Negras jovens feministas: sexualidade, imagens e vivências", Dissertação de mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (Salvador: NEIM; UFBA).

Cavalcanti, L. de S. 2008. "Cidade e vida urbana: a dinâmica do/no espaço intra-urbano e a formação para a participação em sua gestão" em Cavalcanti, L. de S. *A Geografia escolar e a cidade* (Campinas: Papirus) pp. 105-124.

Chaui, M. 2003. "A universidade pública sob nova perspectiva" em *Revista Brasileira de Educação* (Brasil) Nº 24, pp. 5-15.

Cirqueira, D. M. 2010. "Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e trajetória socioespacial de Milton Santos", Dissertação de Mestrado em Geografia (Goiânia: Instituto de Estudos Socioambientais; UFG).

Cirqueira, D. M. 2015. "Inscrições da racialidade no pensamento geográfico brasileiro (1880-1930)", Tese de doutorado em Geografia (Niterói: PPGEO; UFF).

Cirqueira, D. M. 2008. "Trajetória sócio-espacial de estudantes negras/os da Universidade Federal de Goiás. Trabalho de

Conclusão de Curso", Graduação em Geografia (Goiânia: IESA; UFG).

Cirqueira, D. M.; Gonçalves, C. P.; Ratts, A. 2012 "As marcas da travessia: o processo de implementação de ações afirmativas e cotas na Universidade Federal de Goiás" em Santos, J. T. dos (org.) *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão* (Salvador: CEAO) pp. 259-284.

Costa, J. B. 1999 "Ação afirmativa no Brasil: a construção de uma identidade negra?", Dissertação de Mestrado em Antropologia (Brasília: UnB).

Cruz, M. S. 2005 "Uma abordagem sobre a história da educação dos negros" em Romão, J. (org.) *História da educação dos negros e outras histórias* (Brasília: MEC; Secad) pp. 21-33.

Cunha, L. A. 2007. *A universidade reformada. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (São Paulo: UNESP).

Domingues, P. 2001 *O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)* em <http://lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/publications/10_di__logos_latinoamericanos/mito_democracia.pdf> acesso 06/09/2015.

Domingues, P. 2007. "Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos" em *Tempo* (Niterói) Nº 12(23), pp. 100-122.

Domingues, P. 2009 "Entre Dandaras e Luzias Mahins: mulheres negras e anti-racistas no Brasil" em Pereira, A. M.; Silva, J. da *Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil* (Belo Horizonte: Nandyala) pp. 17-48).

Egêa, A. P.; Chaveiro, E. F. 2010 "Um olhar geográfico sobre a Praça Universitária em Goiânia (GO): história, processos e múltiplas territorialidades" em *XVI Encontro Nacional de Geógrafos* (Porto Alegre) pp. 1-10. Em file:///C:/Users/RENATA/Downloads/download(67).PDF acesso 03/08/2016.

Fanon, F. 2008 *Peles negras: máscaras brancas* (Salvador: EDUFBA).

Fávero, M. de L. A. 1997 *A universidade brasileira em busca de sua identidade* (Petrópolis: Vozes).

Fernandes, B. M. 2005 "Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geo-

gráfica dos movimentos sociais" em *Revista Nera* (Brasil) Nº 8(6), Janeiro/Junho.

Fernandes, F. 1965 *A integração do negro na sociedade de classes* (São Paulo: Dominus) 3ª ed.

Fernandes, M.; Ratts, A. 2015 "Trajetórias negras discentes no espaço acadêmico: o quadro da Universidade Federal de Goiás diante das ações afirmativas" em *Educere et Educare* (Brasil) Nº 10(20), pp. 641-652, jul./dez.

Fórum Nacional De Educação 2013 *CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: documento – referência* (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta).

Freire, P. 1983 *Extensão ou comunicação?* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Garrido Pereira, M. 2011 "La construcción de espacio escolar y lajusticia social" em *Revista Geográfica de América Central* (San Jose) Número Especial (EGAL), pp. 01-21, Ago.-Dez.

Goldman, M.; Silva, A. C. C. da 2008 "Os muitos movimentos negros" em *Folha de São Paulo* (São Paulo). Em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2311200822.htm> acesso 23/08/2016.

Gomes, N. L. s/d "Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra" em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf> acesso 29/08/2016.

Gomes, N. L. 2012 "Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça" em *Educ. Soc.* (Brasil) Nº 33(120), pp. 727-744, jul-set..

Gonçalves, L. A. O.; Silva, P. B. G. 2000 "Movimento Negro e Educação" em *Revista Brasileira de Educação* (Brasil) Nº 15, pp. 154-138, Set-Dez..

Gonzalez, L. 1993 "Racismo e sexismo na cultura brasileira" em *Ciências Sociais Hoje* (São Paulo) Nº 2.

Haesbaert, R. 2005 "Da desterritorialização à multiterritorialidade" em *X Encontro de Geógrafos da América Latina*, 20 a 26 de março.

Haesbaert, R. 2007. "Território e Multiterritorialidade: um debate" em *GEOgraphia* (Brasil) Nº IX(17), pp. 19-46.

Harvey, D. 2005 *A produção capitalista do espaço* (São Paulo: Annablume).

Henriques, R. 2001 "Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90" en *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (Online). Em <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/desigualdade_racial_brasil.pdf> acesso 05/03/2017.

InocêncioN, N. O. 2001 "Representação visual do corpo afro-descendente" em Pantoja, S. (org.) *Entre Áfricas e Brasis* (São Paulo: Marco Zero).

Lefebvre, H. 1991 *O direito à cidade* (São Paulo: Moraes).

Lima, A. 2009. "A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual?" em *Afro-Ásia* (Brasil) Nº 25-26.

Lima, A. 2012 "A chegada dos negros à universidade pública: revezes da raça e novos desafios" em Costa, H.; Pinhel, A.; Silveira, M. S. da *Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados* (Ponta Grossa: UEPG).

Louro, G. L. 2000 "Pedagogias da sexualidade" em Louro, G. L. (org.) *O corpo educado* (Belo Horizonte: Autêntica).

Machado, T. C. 2011 "Relações raciais e espaço urbano: trajetórias socioespaciais de militantes do Movimento Negro na região metropolitana de Goiânia", Dissertação de mestrado em Geografia (IESA; UFG).

Machado, T. C.; Ratts, A. s/d *As mulheres e a rua: entre o medo e as apropriações feministas da cidade de Goiânia* (Inédito).

Marçal, J. A. 2012 *A força de intelectuais negros(as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras* (Belo Horizonte: Nandyala).

Massey, D. 2000 "Um sentido global de lugar" em Arantes, A. A. (org.) *O espaço da diferença* (Campinas: Papirus).

Massey, D. 2012 *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade* (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil).

Mendonça, M. R. 2004 "A urdidura espacial do capital e do trabalho no cerrado do sudoeste goiano", Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (Presidente Prudente).

Ministério da Justiça 2014 *Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento de Informações penitenciárias INFOPEN* (Brasil). Em <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf> acesso 17/05/2016.

Moraes, A. C. R. 2005 *Ideologias geográficas* (São Paulo: Annablume).

Moreira, R. 1981 *O que é Geografia* (São Paulo: Brasiliense) 7ª ed.

Nascimento, B. 2015 "Acerca da Consciência Racial" em Ratts, A.; Gomes, B. *Todas [as] distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento* (Salvador: Ogum's Toques Negros).

Nascimento, B. 2015 "Meu negro interno" em Ratts, A.; Gomes, B. *Todas [as] distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento* (Salvador: Ogum's Toques Negros).

Nascimento, B. 2007 "Por uma história do homem negro" em Ratts, A. (org.) *Eu sou atlântica, sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento* (São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza).

Oliveira, D. A. de 2006 "Territorialidades no mundo globalizado: outras leituras de cidade a partir da cultura Hip-Hop na metrópole carioca", Dissertação Mestrado em Geografia (Universidade Federal Fluminense).

Paganelli, T. 1982 "Para a construção do espaço geográfico na criança", Dissertação de Mestrado (Fundação Getúlio Vargas).

Pelá, M.; Mendonça, M. R. 2010 "Cerrado goiano: encruzilhada de tempos e territórios em disputa" em Pelá, M.; Mendonça, M. R. (orgs.) *Cerrados – Perspectivas e Olhares* (Goiânia: Vieira).

Pereira, A. M.; Silva, J. da 2009 "Apresentação" em Pereira, A. M.; Silva, J. da (orgs.). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os*

sentidos de democracia e justiça social no Brasil (Belo Horizonte: Nandyala).

Pereira, A. M. 2009. "Teorizações Orgânicas: "Saltos para a Luz" na conjuntura da luta contra o racismo no Brasil". In. PEREIRA, Amauri Mendes e SILVA, Joselina da (org.). *O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil* (Belo Horizonte: Nandyala).

Piho, O. 1996 "Descentrando o Pelô: Narrativas, Territórios e Desigualdades Raciais no Centro Histórico de Salvador", Dissertação de Mestrado (Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas).

Pinto, R. P. 2003 *O movimento negro e São Paulo: luta e identidade* (Ponta Grossa; São Paulo: UEPG; Fundação Carlos Chagas).

Porto-Gonçalves, C. W. 2003 "A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina" em*Movimientos sociales y conflitos en América Latina* (Buenos Aires: CLACSO). Em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100724072446/17porto.pdf>.

Quijano, A. 2005 "Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina" em Lander, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (Buenos Aires: CLACSO).

Raffestin, C. 1993 *Por uma geografia do poder* (São Paulo: Ática).

Ratts, A.; Ferreira, D. C. 2013 "A cartografia dos segmentos étnico-raciais na cidade de Goiânia: cor, raça e etnia e indicadores sociais na cidade" em *X Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Geografia* (Campinas) 7-10 de outubro.

Ratts, A. 2007. *Eu sou atlântica, sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. (São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza).

Ratts, A. 2008 "O V Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – V COPENE" em *Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as. Caderno de Resumos* (Goiânia: NEAAD; UFG)

Ratts, A. 2009 "Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade - movimento negro de base acadêmica" em Pereira, A. M.; Silva, J. da (orgs.) *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil* (Belo Horizonte: Nandyala).

Ratts, A. 2010 "Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino" em *Terra Livre* (Brasil) Nº 1(34), pp. 125-140.

Ratts, A. 2011 "Os lugares da gente negra: raça, gênero e espaço no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez", Comunicação apresentada no *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais* (Salvador).

Ratts, A. 2015 "Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras" em *XXVII Encontro Anual da ANPOCS* (Brasil).

Reis, H. E. dos *et al*. 2010 *Universidade Federal de Goiás: imagens e memórias (1060-1964)* (Goiânia: Associação dos Arquivistas Brasileiros).

Resende, A. C. A.; Queiroz, E. M. O.; Faria, G. G. G. 2012 "A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui" em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brasília) Nº 93(233).

Risério, A. 2007 *A utopia brasileira e os movimentos negros* (São Paulo: Ed. 34).

Rolnik, R. 2013 "Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro" em Santos, R. E. dos (org.) *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil* (Belo Horizonte: Autêntica) 3ª ed.

Santos, A. P. dos 2011 "Políticas de Ação Afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto", Dissertação Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação (Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

Santos, B. de S. 2009 "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes" em Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Sul* (Coimbra: Almedina; CES).

Santos, M. 1994 "Região: Horizontalidades e Verticalidades" em *Encontro Internacional Espécie, Espaço, Estado - O Desafio do Ordenamento Territorial* (Brasil).

Santos, M. 2007 *O espaço do cidadão* (São Paulo: EDUSP).

Santos, M. 2010 "O lugar e o cotidiano" em Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Sul* (São Paulo: Cortez).

Santos, P. R. dos 1984 *Instituições afro-brasileiras: a prática da contemporaneidade* (Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos; Universidade Candido Mendes).

Santos, R. E. dos 2006 "Agendas & Agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do pré-vestibular para negros e carentes", Tese de Doutorado (Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Geografia).

Santos, R. E. dos 2013 "O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639" em Santos, R. E. dos (org.) *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais. O negro na Geografia do Brasil* (Belo Horizonte: Autêntica) 3ª Ed.

Santos, S. A. dos 2009. "'O negro no poder' no legislativo: Abdias do Nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento brasileiro" em Pereira, A. M.; Silva, J. da (orgs.) *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil* (Belo Horizonte: Nandyala).

Santos, S. A. dos 2007 "Movimentos negros, educação e ações afirmativas", Tese de doutorado (Brasília: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília).

Schwarcz, L. M. 2003 *O espetáculo das raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil. 1870-1930* (São Paulo: Companhia das Letras).

Schwartzman, S. 2006 "A universidade primeira do Brasil: entre a intelligentsia, padrão internacional e inclusão social" em *Estudos Avançados* (Brasil) Nº 20.

Serpa, A. 2011 *Lugar e mídia* (São Paulo: Contexto).

Silva, J. M. 2007 "Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano" em *Geosul, Florianópolis* (Brasil) Nº 22(44).

Silva, J. da; Pereira, A. M. 2009 "Apresentação" em Silva, J. da; Pereira, A. M. *O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil* (Belo Horizonte: Nandyala).

Silva, M. N. da 2006 *Nem para todos é a cidade: segregação urbana e racial em São Paulo* (Brasília: Fundação Cultural Palmares).

Silva, V. M. T. 2012 *50 anos de letras na UFG: um projeto em construção – memória e história* (Goiânia: Cânone).

Sousa, M. M. de O. 2009 "Minha história" em Sousa, A. I.; Barbosa, J. L.; Silva, J. de S. *Caminhadas de universitários de origem popular* (Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão)

Souza, L. F. de 2007 "Corpos negros femininos em movimento: trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas", Dissertação de Mestrado em Geografia (Goiânia: PPGEO; UFG).

Souza, M. L. de 2007 "Da 'diferenciação de áreas' à 'diferenciação socioespacial': uma 'visão (apenas) de sobrevôo' como uma tradição epistemológica e metodológica limitante" em *Cidades* (Brasil) Nº 4(6). Em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/573> acesso 10/02/2015.

Souza, M. L. de 2008 *Fobópole: o medo generalizado e a militarização da questão urbana* (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil).

Teixeira, I. A. de C.; Praxedes, W. L.; Pádua, K. C. *et al.* 2006 *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG* (Belo Horizonte: Autêntica).

Universidade Federal de Goiás 1985 *Concurso Vestibular 1986. Manual do Candidato* (Goiânia: Universidade Federal de Goiás).

Universidade Federal de Goiás 2015 "Conselho Universitário (Consuni). Resolução Consuni Nº 07/2015", Dispõe sobre a polí-

tica de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação stricto sensu na UFG (Brasil).

Vaz, L. F. 2012 "Ações afirmativas aplicadas às políticas de cotas étnico-raciais. Inclusão social do negro na Universidade Estadual de Goiás", Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Socioambientais (Universidade Federal de Goiás).

Werebe, M. J. 1997 *30 anos depois. Grandezas e misérias do ensino no Brasil* (São Paulo: Ática).

Werneck, J. 2010 "Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo" em *Revista da ABPN* (Brasil) Nº 1(1).

SOBRE LOS AUTORES

Pâmela Marconatto Marques es Doctora en Sociología por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Magíster en Integración Latinoamericana por la Universidad Federal de Santa María y Magíster en Educación por la UFRGS. Integra la Red de Investigación colaborativa en América Latina (REDICAL) y el Grupo de Trabajo de CLACSO "Pensamiento crítico y descolonizador caribeño". En el año 2006, realizó una investigación sobre la temática (que incluyó trabajo de campo en Haití, en el año 2008), como investigadora vinculada al Proyecto Brasil-Haití, desarrollando una serie de actividades de enseñanza, investigación y extensión. Sus intereses de investigación se relacionan con las epistemologías poscoloniales, la teoría social caribeña, las metodologías de investigación en co-labor, la educación antirracista y los estudios sobre pobreza.

Ana Carrillo es Artista Visual, Doctora en Antropología por la Universidad Rovira i Virgili, Maestra en Gobierno de la Ciudad por FLACSO-Ecuador. En el año 2007 conformó, junto con Karen Solórzano y María José Icaza, el Frente Popular Unidad Pelota Cuadrada. Trabaja desde el video y la foto performance, los archivos y el trabajo con comunidades problemáticas que tienen que ver con la hegemonía, las relaciones con la autoridad y los vínculos políticos. En su práctica docente trabaja junto con sus estudiantes pedagogías que repiensen la función de la educación en la transformación social.

Bradley Hilgert (Universidad de las Artes/ Guayaquil). Realizó un Doctorado en Literatura y Cultura Latinoamericanas con doble Maestría en Literatura y Cultura Latinoamericanas y Estudios Culturales Latinoamericanos. Estudioso del pensamiento centro y latinoamericano, la teoría descolonial y la interculturalidad, siempre en pos de la justicia social. Actualmente es docente e investigador en la Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales, donde está realizando una investigación colectiva sobre las posibilidades de poner en práctica una pedagogía crítica alternativa en vinculación con la comunidad.

Javier Maximiliano Salatino es politólogo, Magíster en Estudios Latinoamericanos y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Es becario posdoctoral del CONICET con lugar de trabajo en el INCIHUSA y profesor en la carrera de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Forma parte del Programa de Investigaciones sobre Dependencia Académica en América Latina (PIDAAL) donde se especializa en el estudio de la circulación del conocimiento científico vía publicaciones periódicas, la evaluación de la ciencia y el colonialismo científico.

Mariza Fernandes Dos Santos es Doctoranda en Geografía por el Instituto de Estudios Socioambientales (IESA) de la Universidad Federal de Goiás (UFG). Magíster en Geografía por IESA / UFG, en la línea de investigación Dinámicas Socioespaciales. Graduada en Comunicación Social - Bachillerato en periodismo por la UFG. Miembro del Laboratorio de Estudios de Género, Étnico-Raciales y Espaciales (LaGENTE). Sus investigaciones abordan las siguientes temáticas: espacio académico, racismo, acciones afirmativas y trayectorias socioespaciales de estudiantes negros.

COLECCIÓN **RED DE POSGRADOS EN CIENCIAS SOCIALES**

Vislumbrar un futuro distinto como hizo el reformismo en sus inicios y el movimiento de masas del sesenta y ocho, que rompa las sujeciones que imponen los poderes consolidados, al menos para la relación entre la universidad y los sectores populares, es un ejercicio siempre posible como indispensable. Este libro brinda cuantiosos elementos para redimir y ahondar esa reflexión para imaginar nuevos cursos de acción con el horizonte de concretar una orientación política de arraigo latinoamericano, diseñada a lo largo de muchos años e intensos combates. Por último, este abanico de interesantes ensayos celebra el recuerdo del querido Pedro Krotsch, al prolongar en sus páginas cuestiones que lo tenían como un agudo y entusiasta animador.

Pablo Augusto Bonavena
Instituto Gino Germani

Patrocinado por

Asdi

Agencia Sueca de Desarrollo Internacional

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CLACSO

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Instituto de Investigaciones Gino Germani
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

ISBN 978-987-722-360-6