

“Cuando los pueblos indígenas pidieron autonomía, el Estado les dio la Interculturalidad”: un estudio de caso sobre universidades indígenas

*"Quando los pueblos indígenas pidieron autonomía, el Estado les dio la Interculturalidad"*¹

Danielle Bastos Lopes²

Héctor Muñoz Cruz³

DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v25iesp.1107>

Resumen: Este artículo analiza la creación de universidades autónomas, o más precisamente, universidades indígenas. En términos de escala macro, las universidades indígenas están repartidas en diferentes partes del mundo. Específicamente, México, seguido de Estados Unidos y Nueva Zelanda, son las primeras nacionalidades en presentar estas formaciones. En Brasil, desde 2006 bajo gestión autónoma en Río de Janeiro, se crea la Universidade Pluriétnica Indígena Aldeia Maracanã. En México existen aproximadamente 17 universidades autónomas, administradas por el SEPE, y aquí nos centraremos en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Una universidad emblemática con relación a sus personajes como Jaime Luna, Floriberto Díaz y las luchas por el sentido de la comunidad.

Palabras clave: universidades indígenas; universidad autónoma; Brasil; México; comunidad.

Resumo: Este artigo discorre sobre a criação das universidades autônomas, ou mais precisamente, universidades indígenas. Em termos de macro escala, as universidades indígenas se dispersam em diversas partes do globo. Mais detidamente, o México, seguido dos Estados Unidos e Nova Zelândia, são as nacionalidades mais antigas ao apresentar estas primeiras formações. No Brasil, desde 2006, sob a gestão autônoma no Rio de Janeiro, é criada a Universidade

¹ Encuentro Internacional “Por una Universidad Autónoma Indígena en Brasil: diseñada, gestionada y administrada por pueblos indígenas”. Este encuentro fue organizado por la profesora Dra. Danielle Bastos Lopes en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) en 2023. El evento reunió 9 cartas internacionales de diversos países e instituciones formales e indígenas en apoyo a la oficialización de la Universidade Pluriétnica Aldeia Maracanã.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

³ Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Ciudad de México, México.

Pluriétnica Indígena Aldeia Maracanã. No México, há aproximadamente 17 universidades autônomas em gestão pela SEPE, sendo que aqui nos centraremos na Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Uma emblemática universidade em relação aos seus personagens como Jaime Luna, Floriberto Díaz e as lutas pelo sentido de comunalidad.

Palavras-chave: universidades indígenas; universidad autônomas; Brasil; México; comunalidad.

Abstract: This article analyzes of the creation of autonomous universities, more precisely, indigenous universities. On a macro scale, indigenous universities are spread across different parts of the world. Specifically, Mexico, followed by the United States and New Zealand, are the first nationalities to present these formations. From 2022 onwards, Brazil launches the first Brazilian indigenous university, without however, since 2006, under autonomous management in Rio de Janeiro, the Aldeia Maracanã Indigenous Pluriétnic University was created. In Mexico there are at least 17 autonomous universities administered by SEPE, and here we will focus on the Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). An emblematic university related to its characters like Jaime Luna, Floriberto Díaz and they fight for the sense of community.

Keywords: indigenous universities; autonomous university; Brazil; Mexico; community.

1 PRESENTACIÓN

Comenzaremos analizando la Educación Superior Indígena en un contexto global, para luego profundizar en los casos específicos de Brasil y México. Es muy relevante observar cómo las experiencias escolares amerindias han estado históricamente centradas en el análisis de la educación básica, ya que hay poco espacio para esta población en la educación superior (Black, 2013; Navia; Czarny; Salinas, 2020), lo que resulta en niveles de escolaridad más bajos entre las comunidades indígenas en comparación con otros segmentos de la sociedad.

Sin embargo, es crucial reconocer que sus agendas van más allá de los organismos bilaterales (Rodríguez; Dietz, 2017; Rockwell, 2015). A lo largo de la historia, ha prevalecido la visión de los indígenas como predominantemente rurales, ignorando su presencia y relevancia en las ciudades desde tiempos prehispánicos, incluso en el siglo XIX. Actualmente en Iberoamérica, hay entre cinco y siete veces más personas identificadas como indígenas que en el siglo XX (UNESCO, 2019). En este contexto, estamos mejor posicionados para analizar los movimientos interculturales.

En este trabajo desarrollaremos las siguientes cuatro secciones: (1º) una perspectiva global de la educación superior indígena; (2º) universidades indígenas en América Latina; (3º) universidades interculturales en México y, finalmente, (4º) las universidades indígenas en Brasil.

2 UNA PERSPECTIVA GLOBAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA

El Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales constituye la primera regulación internacional que reconoció los derechos educativos “en todos los niveles” para etnias. Algunos teóricos lo señalan como el primer instrumento que legitima la educación superior para pueblos nativos. El Convenio generó cambios significativos que permitieron la sustitución de los parámetros asimilacionistas por políticas basadas en diseños legales (Muñoz Cruz, 2018, 2019, 2023). El cambio más tangible, está en impulsar políticas internacionales y redes de financiación para universidades autónomas⁴, lo que ha permitido superar la idea de solo invitar como apoyo a intelectuales indígenas a las universidades convencionales, o bien a universidades y colegios nativos o comunitarios, lo que a nuestro entender, es la iniciativa menos reformista y el objetivo del presente trabajo.

El Consorcio Mundial de Educación Superior de las Naciones Indígenas (*World Indigenous Nations Higher Education Consortium*, WINHEC por sus siglas en inglés), – establecido en la Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas en 2002, en Alberta, Canadá – se centra en la participación de los pueblos nativos en el contexto global, considerando grupos provenientes de diferentes países, departamentos y organizaciones de investigación. Desde su fundación el WINHEC⁵ ha establecido procesos de acreditación de programas de educación indígena y en la misma tónica, en 2013, fundó la Universidad Mundial para las Naciones Indígenas (*World Indigenous Nations University*, WINU) para los amerindios de

⁴ Entre los primeros documentos históricos sobre la Educación Superior Indígena se destacan: en 2008 la Declaración Final de la II Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Cartagena de Indias y la III Conferencia Regional de Educación Superior (celebrada en Córdoba, en junio de 2018).

⁵ El *World Indigenous Nations Higher Education Consortium* (WINHEC) se creó en agosto de 2002 en la Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas sobre Educación (WIPCE) en Alberta, Canadá. El objetivo de WINHEC es reunir a profesionales para alcanzar objetivos comunes a través de la educación superior. Los miembros provienen de muchos países diferentes y de una variedad de áreas, como departamentos, organizaciones de investigación y agencias gubernamentales.

América del Norte.

Otra red recurrente, ocurre a través de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), regido por asambleas de América Latina. La propuesta ocurre a través de cuatro redes. Una de ellas incluye universidades convencionales de América Latina y España. La tercera está integrada por un grupo de líderes indígenas de la cátedra intercultural. La cuarta red, corresponde a las Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) que agrupa a instituciones como la UAIIN, URACCAN, las tres UNIBOL y UINPI-AW⁶ (Mato, 2015, 2018). En el mismo aspecto, la Red Interuniversitaria para la Educación Superior y los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (ESIAL) es también una asociación que reúne experiencias convergentes.

En los Estados Unidos, hay más de 40 Colegios Tribales (CT). El más antiguo es el *Navajo Community College* (Diné College), fundado en 1968; que integrado a otras 36 instituciones de Estados Unidos y Canadá⁷ constituyeron el *American Indian Higher Education Consortium* (AIHEC), que ofrece becas a instituciones autónomas. Otros programas trabajan específicamente dentro de las universidades, como el *American Indian College Fund*, creado en 1989, por la propia AIHEC norteamericana (Black, 2013; Mato, 2015). Curiosamente, estos programas se restringen a provincias o convenios con universidades tradicionales.

Canadá puede ser considerado un ejemplo, pues ha tenido universidades interculturales indígenas desde 1976. La Universidad de las Primeras Naciones, conocida también como *Saskatchewan Indian Federated College*, ha ganado reconocimiento en la formación de estudiantes nativos de países extranjeros (Mato, 2018; Sierra; Rojas, 2011). Desde 2017, el primer ministro Justin Trudeau ha respondido a las solicitudes para la autonomía universitaria. Esto se refleja en la

⁶ Las siglas y ubicación de las universidades indígenas listadas son: (1) UAIIN – Universidad Autónoma Indígena Intercultural – Popayán, Cauca, Colombia; (2) URACCAN – Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense – Nicaragua; (3) UNIBOL – Universidad Indígena Boliviana – Bolivia; (4) UINPI-AW – Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi – Quito, Ecuador y una (5) Universidad de la Pluridiversidad Amawtay Wasi – también en Ecuador.

⁷ Entre las principales universidades indígenas de los Estados Unidos se encuentran: (1) Oklahoma State University; (2) Pawnee Nation College; (3) Arapaho Tribal College. Sus integrantes no atribuyen el título de rector a sus dirigentes, sino el de presidentes de la institución.

provisión a las universidades interculturales, incluyendo la asistencia de chamanes a los estudiantes en sus residencias.

Es posible encontrar prácticas similares entre los nativos de Nueva Zelanda y las universidades indígenas de Alaska (Mato, 2015, 2018; Black, 2013). Desde una perspectiva comparativa, en Nueva Zelanda se destaca que las luchas del movimiento Maorí dieron lugar a la creación de una institución indígena: la Wānanga. Según la enmienda a la Ley de Educación de 1989, una Wānanga es una institución educativa basada en la tradición cultural Maorí, que incluye la participación de consejos de ancianos y diversos rituales. Incluso, los consejeros chamánicos suelen ser consultados para la toma de decisiones universitarias y en programas de apoyo para jóvenes líderes que enfrentan dificultades en su adaptación al entorno académico.

3 ENSINO SUPERIOR INDÍGENA EN CONTEXTO GLOBAL

Figura 1 – Diné College, 2019. Summer Research Enhancement Program (SREP) – EUA



Fuente: archivos en Diné College.

Figura 2 – Diné College – EUA



Fuente: archivos en Diné College.

3.1 Educación Superior Indígena en América Latina

Aún en el contexto global, pero centrándonos en América Latina, es importante observar las redes iberoamericanas que, a diferencia de Estados Unidos, están más asociadas a la UNESCO como resultado del apoyo económico. México y Colombia juegan un papel importante en este grupo de universidades. Asimismo, en la Reunión Regional sobre Educación Superior para Pueblos Indígenas de América Latina se reconoció como un desafío potencial los siguientes términos:

La falta de congruencia entre los marcos normativos nacionales que, en la mayoría de los casos, reconocen la existencia de sociedades pluriétnicas y multiculturales y la definición de políticas públicas en materia educativa que las ignoran; 2) la falta de un enfoque de pertinencia cultural en todos los niveles del sistema educativo; 3) la falta de investigaciones que permitan el diseño de enfoques, metodologías y materiales en contextos interculturales; y 4) la exclusión de conocimientos, valores y técnicas indígenas en diferentes áreas académicas (IESALC/UNESCO, 2003 *apud* Sierra; Rojas, 2009, p. 157).

La Universidad Indígena Intercultural (UII – Bolivia)⁸ fue creada con financiamiento de programas internacionales. Aunque los colectivos la presentan como un

⁸ La UII es la universidad del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC) con sede en Bolivia.

"semillero de líderes indígenas", sus acciones están más vinculadas a organismos internacionales que a movimientos de resistencia frente al Estado. Un ejemplo es México, con su proyecto en Oaxaca; otro ejemplo es Brasil, con la Universidade Pluriétnica Indígena Aldeia Maracanã y finalmente Ecuador, con los movimientos de la Pluridiversidad Amawtay Wasi (Mato, 2018; Rodríguez; Dietz, 2017).

En Colombia, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) fue fundada en 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), una organización que surgió en 1971, como representante de los pueblos indígenas. Tras un extenso proceso, la universidad obtuvo reconocimiento del gobierno en 2018, convirtiéndose en la primera institución universitaria intercultural del país. Posteriormente, se estableció una alianza con la Organización Indígena de Antioquia para crear la licenciatura en “Pedagogía de la Madre Tierra”, la cual se integró al sistema de programas académicos.

Zayda Sierra y Alba Rojas (2011) afirman que la Universidad de Antioquia fue la primera en Colombia en implementar un programa para estudiantes indígenas, gracias a una iniciativa promovida por chamanes del Cabildo Urbano, Chibcariwak de Medellín, y miembros de la comunidad universitaria. Desde 1978, un decreto⁹ había establecido la Educación Intercultural Bilingüe como un modelo educativo en territorios indígenas, lo cual fue ratificado por la Constitución de 1991, que reconoce el territorio como multiétnico. En este contexto, autores como Daniel Mato (2015, 2018) y Gunther Dietz y Cortés (2021) subrayan las estructuras disciplinarias evidenciando las limitaciones en la implementación de políticas afirmativas.

En Ecuador, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW) fue reconocida. No obstante, tras cambios en el gobierno, el Consejo de Evaluación suspendió sus actividades en 2013. Pese a esto, la universidad continuó como “Pluridiversidad Wasi”, en forma de organización comunitaria, aunque sin autorización para otorgar títulos, ni graduar estudiantes de posgrado. En 2018, al finalizar el mandato presidencial, la Asamblea Nacional del Ecuador aprobó una reforma, oficializando como una institución de carácter comunitario y autonomía académica (Mato, 2018).

⁹ El decreto 1142 de 1978 en Colombia, por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.

En Bolivia, se implementó el sistema de tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL), todas establecidas bajo el mandato del presidente Evo Morales. Según Choque Quispe (2015), estas instituciones no están dirigidas por organizaciones indígenas, sino por un consejo que incluye representantes y está subordinado al Ministerio de Educación. A pesar de ello, es común que el Gobierno las catalogue como “universidades indígenas”, aunque este reconocimiento no siempre es compartido por diversos sectores de la sociedad boliviana (Choque Quispe, 2015).

En Nicaragua¹⁰, los movimientos lograron en 1987 el establecimiento del régimen de autonomía regional, lo que permitió la creación de dos instituciones: la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la *Bluefields Indian and Caribbean University* (BICU). Ambas universidades públicas y reciben financiamiento estatal. Fundada en 1992 por activistas, la URACCAN se ha destacado por ofrecer programas que integran las Cosmovisiones del Buen Vivir, en consonancia con las tradiciones y conocimientos ancestrales de las comunidades nativas y afrodescendientes de la región.

3.2 Educación Superior en México

Figura 3 – Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Rector Jaime Luna – México



Fuente: colección de la autora.

¹⁰ En Nicaragua las universidades tienen dificultades con el gobierno dictatorial de Daniel Ortega. José Daniel Ortega Saavedra, es un exguerrillero y político nicaragüense, actual presidente de la República de Nicaragua, desde el 10 de enero de 2007 y secretario general del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) desde 1991.

Figura 4 – Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca – Oaxaca – México



Fuente: colección de la autora

3.3 Educación Superior en México

En México, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)¹¹ es la principal entidad encargada de la política educativa indígena, creada en 2001¹².

Inés Rodríguez y Gunther Dietz (2017) señalan la creación de la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indígenas de México (IINPIM),

¹¹ La CGEIB colabora estrechamente con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y está vinculada con la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) de la SEP, coordinando esfuerzos para fomentar una educación que respete y promueva la diversidad cultural y lingüística del país.

¹² En México, las principales instituciones encargadas de la política indígena son la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), creada en 2001 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), fundado en 2003. Junto a ellos, se encuentra la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Estas entidades están vinculadas al Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

impulsada por la Fundación Ford, operativa entre 2002 y 2012 a través del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (Dietz; Cortés, 2021). Esta red, la más antigua en su tipo, sigue siendo un referente en la investigación y educación indígena. La Universidad Autónoma de Sinaloa, fundada en 1961, es reconocida como la institución pionera dentro de este marco educativo.

Un factor relevante, además de las universidades interculturales, son las corrientes inspiradas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas. Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar/*Sacam Ch'en* demandaron un modelo autónomo para las comunidades nativas (Baronnet, 2012). Aunque no profundizaremos en las influencias del zapatismo ni en las autonomías mexicanas, resulta interesante señalar en un estudio comparativo con Brasil, el papel del Estado en las políticas afirmativas e interculturales. La crítica a la convergencia del Estado proviene de la oposición neoliberal, en contraste con México, donde la influencia anarquista es más notoria. Así, se puede argumentar que los movimientos autónomos tienen una incidencia marcada en la sociedad.

Entre 2016 y 2017, María de Jesús Patricio (*Marichuy*), miembro del Congreso Nacional Indígena, recibió apoyo del propio EZLN en su candidatura a la presidencia mexicana. Uno de los legados del anarquismo es su enfoque en la Educación (Baronnet, 2012), lo cual se refleja en las universidades indígenas a nivel global, donde la autogestión se presenta como un tema atávico.

Considerando que la ofensiva en contra de los pueblos no cesará sino que pretenden hacerla crecer hasta haber acabado con el último rastro de lo que somos como pueblos del campo y la ciudad, portadores de profundos descontentos que brotan también en nuevas, diversas y creativas formas de resistencias y de rebeldías es que este Quinto Congreso Nacional Indígena determinó iniciar una consulta en cada uno de nuestros pueblos para desmontar desde abajo el poder que arriba nos imponen y que nos ofrece un panorama de muerte, violencia, despojo y destrucción. Ante todo lo anterior, nos declaramos en asamblea permanente y consultaremos en cada una de nuestras geografías, territorios y rumbos el acuerdo de este Quinto CNI para nombrar un concejo indígena de gobierno cuya palabra sea materializada por una mujer indígena, delegada del CNI como candidata independiente que contienda a nombre del Congreso Nacional Indígena y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en el proceso electoral del año 2018 para

la presidencia de este país (Congreso Nacional Indígena; Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2016).

Actualmente, se desarrollan programas tales como “México Nación Multicultural” de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), redefinido en 2014 como el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM), dentro del que se implementaron programas de acción afirmativa (Dietz; Cortés, 2021). Iniciativas similares se llevan a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece programas de capacitación con amplia gama de actividades docentes para etnocomunidades. Desde 1982, la Unidad Ajusco ofrece una Licenciatura Específica en Educación Indígena (LEI) y existen también unidades descentralizadas que brindan oportunidades a jóvenes que desean permanecer en sus comunidades de origen (Luna, 2014; Sierra; Rojas, 2011).

En consecuencia, desde 2001, el Estado mexicano inició la formación del Sistema de Educación Superior Indígena con la creación de universidades interculturales o “universidades indígenas”, impulsadas por la UNESCO. La red CGEIB¹³ se extiende por diversas regiones del país y su iniciativa busca establecer redes lingüísticas en diferentes comunidades.

3.4 Universidades interculturales mexicanas

Las universidades gestionadas de manera autónoma se presentan como alternativas a las instituciones definidas por el Estado. La Secretaría de Educación

¹³ Las instituciones de Educación Superior que están vinculadas a la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) se dan a través de convenios ubicados en las siguientes regiones: Mazahua en el centro de México (Universidad Intercultural del Estado de México, fundada en 2004; ver <http://www.edomexico.gob.mx/uiem/index.htm>); en la región Chol de Tabasco (Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, creada en 2005; ver <http://www.uiet.edu.mx/>); en la ciudad multiétnica de San Cristóbal de la Casas, Chiapas (Universidad Intercultural de Chiapas – <http://www.unich.edu.mx/>); en la región Nahua y Totonaca de la Sierra Norte de Puebla (Universidad Intercultural del Estado de Puebla, desde 2006; ver <http://www.uiep.edu.mx/>); en la región Maya de la península de Yucatán (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, desde 2007; ver <http://www.uimqroo.edu.mx/>); en la montaña Nahua de Guerrero (Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, fundada desde 2007; ver <http://www.uieg.edu.mx/>); en la región purépecha de Michoacán (Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, fundada desde 2007; ver <http://www.uiim.edu.mx/>) y en el sitio *hñāhñu* (Otomí) de Hidalgo (Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo) establecida en 2012. Ver: <http://es-la.facebook.com/public/Universidad-Intercultural-Del-Estado-De-Hidalgo-Uiceh>).

Pública Federal (SEP) brinda asesoría a la Universidad Veracruzana Intercultural, la cual funciona como una institución autónoma asociada al gobierno. Aunque fue creada específicamente para "estudiantes indígenas", también acepta a alumnos de diversas disciplinas. En el mismo contexto de educación intercultural, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, ubicado en el Estado de Oaxaca, que recibe el apoyo de la comunidad a través del Sistema Universitario Jesuita (Rodríguez; Dietz, 2017). Otras iniciativas, como el Instituto Intercultural Ñöñho y la Universidad de los Pueblos del Sur, fueron diseñadas por la Rede Campesina, aunque estas no cuentan con apoyo gubernamental (Dietz; Cortés, 2021; Luna, 2014).

En este contexto, a diferencia de programas como las 'Acciones afirmativas' y como el *Pathways to Higher Education* promovido por la Fundación Ford, las universidades interculturales mexicanas no utilizan la "indignidad" como criterio exclusivo de acceso. Paradójicamente, enfrentan el desafío de diseñar programas académicos completamente nuevos, adaptados al entorno en términos lingüísticos y culturales, así como en relación con la formación profesional (Rodríguez; Dietz, 2017). Aunque se constituyen como programas que buscan desvincularse del indigenismo, su enfoque está en la formación de profesionales en áreas pedagógicas y agrónomas, lo que ha generado una creciente crítica entre los propios miembros de estas universidades.

Según Rodríguez y Gunther Dietz (2017), la Licenciatura en Educación Indígena se centra en formar individuos que sean verticalmente útiles para el Estado. Algunos autores sugieren que estas iniciativas representan un "multiculturalismo neoliberal", que limita considerablemente al "indio permitido", aquel que se muestra sumiso al Gobierno (Hale, 2006; Bastos Lopes, 2016). En este contexto, la lengua indígena se enseña en la educación escolar, pero con el propósito de facilitar la transición hacia el monolingüismo castellano (Bastos Lopes, 2016). Críticas similares fueron expresadas por Héctor Muñoz Cruz y su equipo de investigadores a lo largo de las décadas, siendo particularmente profundizadas en su libro *El lento cambio* (Muñoz Cruz, 2023). Muñoz Cruz (2019, 2023) analiza que, aunque los instrumentos legales han generado una serie de iniciativas interculturales, estas siguen careciendo de un debate sustancial sobre la democratización lingüística y una mayor autonomía y control comunitario. Así, emergen discursos que, al citar una supuesta convergencia de intereses entre

el Estado y las etnocomunidades en torno al control de los recursos lingüísticos, podrían desencadenar un efecto de “espectacularización”, especialmente cuando se otorgan reconocimientos jurídicos a estos:

Cabe admitir, sin embargo, que han acontecido cambios significativos en las interrelaciones entre los Estados nacionales y los pueblos indígenas. Tal vez los cambios más importantes sean las regulaciones multiculturales de inclusión-participación y la inicial sustitución de parámetros asimilacionistas y homogeneizadores, a modo de odiseas multiculturales sustentadas en instrumentos jurídicos constitucionales (KYMLICKA, 2009; LEVY, 2000). Entre tales odiseas podemos mencionar prácticas de apertura en protocolos de actuación gubernamental, más subsidios y consultas previas, nuevas instituciones en el sector, pero no necesariamente más autonomía y control comunitario de los recursos naturales y culturales de los pueblos indígenas (Muñoz Cruz, 2023, p. 40).

A diferencia de las universidades convencionales, las universidades interculturales enfrentan la compleja tarea de mantener una estrecha conexión cultural y comunitaria. Las características inestables de los mercados en las regiones rurales obligan a los estudiantes a desarrollar redes de trabajo diversas y altamente flexibles, que les permiten acceder a empleo o, en algunos casos, convertirse en trabajadores independientes y fundar sus empresas cooperativas. En este sentido, universidades como la UACO incluyen a sabios y/o consejos de ancianos, una práctica que también se observa entre las otras universidades comunales norteamericanas mencionadas anteriormente (Mato, 2015, 2018).

3.5 Inicios de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)

Pasamos así a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), una de las universidades autónomas más emblemáticas de México. Presentamos los informes del decano Jaime Luna, obtenidos durante nuestra estancia en el campo¹⁴. La UACO fue aprobada en 2020. Sin embargo, antes de abordar su creación, es fundamental reconocer las particularidades de los localismos. Oaxaca es el estado con la mayor concentración indígena y diversidad étnica en México, además de ser un escenario de movimientos sindicales, entre ellos el de Santa María Colotepec, que, junto con la Sección XXII — una de las principales organizaciones de maestros

¹⁴ Las estancias de campo en Oaxaca se quedaron de 2022 hasta 2025.

sindicalizados —, exigen una educación comunitaria. En este contexto, la comunidad adquiere un significado más profundo que la simple resistencia frente a la opresión de la élite dominante. La ontología que subyace en este enfoque invoca el no dualismo característico de Occidente y remite a epistemologías en las que el ser y el conocimiento, no solo pasan por una resistencia, sino que también se transforman a través de la integración de otras racionalidades.

El estado de Oaxaca tiene características que encierran una distinción única. Se ubica en el Sur de la República Mexicana, destacándose por sus autogobiernos indígenas¹⁵. Los maestros oaxaqueños son conocidos como “atávicos guerrilleros”, sus sindicatos abogan por una educación alternativa en constante asociación con movimientos campesinos y anarquistas. Por lo tanto, las uniones ocurren antes de la creación de universidades interculturales y son importantes para comprender los logros comunitarios.

En el contexto de la educación pública oaxaqueña, sus primeros esfuerzos se remontan a 1974, cuando surgió la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), compuesta por maestros egresados del Instituto de Investigaciones e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), fundado en 1969 y cerrado en 1977 (Maldonado-Alvarado, 2016; Malagón, 2016). Las luchas de esta coalición se orientaron principalmente hacia la crítica de la política indigenista del Estado y se propuso alternativas al establecimiento de estructuras sindicales, una asociación civil, y zonas de supervisión, conocidas como el Plan Piloto 4¹⁶.

Según Benjamín Maldonado-Alvarado (2016), las principales organizaciones oaxaqueñas, como la Marcha de las Identidades Étnicas por la Educación Intercultural Bilingüe (1998-2004), los Congresos Étnicos Estatales y la construcción para los pueblos indígenas desde 2004, han promovido una alternativa intercultural en la educación. Paralelamente, se desarrollaron procesos comunitarios, entre los cuales destaca el municipio Mixe de Santa María Tlahuitoltepec, donde un grupo de intelectuales indígenas, incluyendo a Jaime Luna, impulsaron propuestas desde

¹⁵ Oaxaca está compuesta por 570 municipios, de los cuales 417 se rigen por sistemas normativos indígenas. Se agrupan en 30 distritos y 8 regiones, a saber: Cañada, Costa Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y Valles Centrales, distinguiéndose por sus costumbres, tradiciones, lengua, historia y extensión territorial.

¹⁶ Todas estas actividades fueron organizadas dentro del CMPIO, que más tarde dio paso al Instituto de Investigaciones e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO).

finales de los años setenta. Estas propuestas incluyeron la creación de la escuela secundaria comunal Sol de la Montaña, el Centro de Formación Musical Mixe y la Universidad Comunal Intercultural de Cempoaltépetl (UNICEM) (Maldonado-Alvarado, 2016).

En este contexto, surgió el campus de la UACO, desde donde se crearon dos planes de estudio para las licenciaturas en Comunalidad Agrícola y Gastronomía Comunal. El proyecto se consolidó como un precursor en la lucha por establecer la universidad y promover una educación alternativa. Con un enfoque centrado en la educación comunitaria, los colectivos docentes lograron aprobar los siguientes términos:

– la investigación como eje pedagógico, – la filosofía comunal como horizonte, – la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje, – el uso extensivo de la lengua originaria, – un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja, – la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender (Maldonado-Alvarado, 2016).

Como se puede observar, la educación comunitaria en Oaxaca forma parte de un movimiento etnopolítico, caracterizado por su constante participación en luchas sindicales a favor de una educación alternativa. De hecho, la región ha sido considerada un "semillero de resistencias indígenas", donde algunos grupos, incluyendo anarquistas, se han vinculado con los movimientos de lucha comunal.

Profundizaremos en esta experiencia a continuación.

3.5.1 Jaime Luna, la UACO y la flor comunal

Jaime Luna¹⁷, actualmente rector de la UACO, es una figura influyente en el estado de Oaxaca. En su biografía narra que vivía en un internado saliendo del pueblo Guelatao de Juárez, su madre era maestra en la vecina comunidad de Jaltianguis, dedicada a los años primarios. Posteriormente, fue a estudiar antropología a la Universidad Veracruzana desde una perspectiva marxista y paulofreirana (una influencia brasileña). Regresó a la Sierra de Juárez a finales

¹⁷ Jaime Martínez Luna, es originario de Guelatao de Juárez, el se define así mismo como Zapoteco Serrano. Actualmente rector de la UACO, es una figura influyente en el estado y nos concedió una entrevista el 11 de marzo de 2022.

de los años setenta, cuando trajo el término <comunalidad> de Floriberto Díaz¹⁸. También influenciado por Juan José Rendón Monzón (2011)¹⁹, una figura clave en el desarrollo de universidades autónomas a finales de la década de 1970, se produjo un distanciamiento inevitable tanto del aparato marxista como de los paradigmas liberales, priorizando la comunalidad. Monzón, junto con Floriberto Díaz, lideró la Organización en Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ) para combatir la devastación causada por las Papeleras de Tuxtepec. Durante este período, 26 comunidades se organizaron mediante asambleas a finales de los años setenta.

Las organizaciones lograron detener a la industria papelera, y es relevante señalar que esta resistencia precedió a la formación de la Unión de Pueblos del Rincón y fue contemporánea a las primeras asambleas zapatistas. Los integrantes de ODRENASIJ consiguieron anular la concesión de exploración, permitiendo que las comunidades forestales gestionaran los recursos desde una perspectiva comunitaria. A partir de entonces, varias comunidades serranas impulsaron emprendimientos colectivos, como aserraderos, ecoturismo y producción de artesanías, cada uno con resultados variados (Luna, 2014). Desde un enfoque pedagógico, Jaime Luna (En entrevista concedida a Danielle Bastos Lopes, el 11 de marzo de 2023) destaca que fue a partir de esta experiencia que las comunidades aprendieron a organizarse regionalmente; la movilización exitosa tuvo un efecto mayéutico, fomentando un proceso de aprendizaje colectivo entre los pueblos.

En junio de 1994 se acuñó el concepto "comunalidad", durante un encuentro en la Universidad de Guadalajara, en donde participaron 40 indígenas wixárikas (huicholes), nahuas, académicos y empleados de la coordinación universitaria.

¹⁸ Floriberto Díaz Gómez y Juan José Rendón Monzón, son dos personales que iniciaron y promovieron la construcción, difusión y defensa del concepto de comunalidad. Floriberto Díaz era originario de Tlahuitoltepec. Díaz se vio influido tanto por las organizaciones indígenas mundiales como las regionales de los años 80s. Floriberto Díaz fue dirigente del movimiento nacido del Congreso Nacional Indígena organizado por la diócesis de San Cristóbal en 1974 y en su lucha contra los intentos gubernamentales por corporativizar este movimiento a través de la organización del Consejo Nacional de los Pueblos Indios, ligado al Partido Revolucionario Institucional un espacio privilegiado de representantes de pueblos indígenas casi de todo el mundo. *In*: Monzón (2011).

¹⁹ Juan José Rendón Monzón, nació en la ciudad de México el 19 de marzo de 1934. Fue investigador Auxiliar de Tiempo Completo por promoción a partir del 1 de abril de 1968, junto a Jaime Luna, Monzón inicia el movimiento por la comunalidad y universidad indígena.

Durante este evento, se produjo un intercambio entre Juan Rendón y el anciano Marakame Meterio, en el que uno de los wixárikas participantes relató un sueño en el que visualizaba la cultura de las ciudades indígenas como flores. Con entusiasmo, describió esta imagen como una representación de la cultura de los pueblos indígenas, que ya tenía nombre y forma: “la flor comunitaria” (Luna, 2014; Monzón, 2011; Malagón, 2016).

Posteriormente, artistas como Delfino Marcial Cerqueda, Víctor Manuel, Adrián Gómez, Fernando Botas y el propio Juan José Rendón contribuyeron a redefinir tanto el modelo teórico como la representación gráfica de la flor comunitaria. Cabe destacar que este modelo es flexible y debe surgir a partir de la reflexión colectiva. Los habitantes de Oaxaca propusieron incluir las figuras de un camarón y un pez en el maizal de la ilustración, dado el papel fundamental de la pesca en la región. Estas adiciones se integraron al ideograma de la UACO, enriqueciendo el diseño con tales simbólicas grafías.

En efecto, la comunalidad no se presenta como un concepto dialéctico, sino como uno polivalente, a menudo simbolizado a través de la metáfora del árbol y la flor comunitaria. Más allá del principio del tercero excluido de Aristóteles, Luna (2014) y Monzón (2011) rompen con la lógica de identidad y no contradicción, proponiendo una conciencia en espiral que integra lo verdadero, lo falso y lo indeterminado; así como la convivencia entre estos elementos. Es importante destacar que este concepto no surge en el ámbito académico, sino que emana directamente de la lucha social.

Así como el «principio de identidad» mencionado arriba, el del «tercero excluido», junto con el de «no contradicción», forman el núcleo duro de la lógica clásica, vigente desde Aristóteles. El tercero excluido implica la existencia de una dualidad determinista: algo sólo puede ser verdadero o falso. No hay punto intermedio. [...] Ahora bien, además del tercero excluido, desecha el principio lógico de identidad, según vimos más arriba, pero también el de no contradicción. Pues la contradicción está en la base de la realidad. Una cosa es esa cosa y al mismo tiempo no es ella misma. Siguiendo la nomenclatura de Łukasiewicz, diríamos que en la lógica comunitaria de la que aquí hablamos, en lo verdadero también está lo falso y lo posible, que en lo falso va igual lo verdadero y lo posible, y que en lo posible están lo verdadero, lo falso y lo indeterminado. [...] Esto es, lo propio comunal contiene a la compartencia, pero también a la competencia. [...] Lo propio

es resultado de la negociación permanente con Dios y con el diablo. Un carácter de tlacuache, donde la contradicción y las oposiciones siempre generan una nueva posibilidad (Luna, 2014, p. 12).

Lo anterior evidencia que la organización comunal en defensa de la pedagogía tiene sus raíces en las calles, impulsadas en el ámbito académico por intelectuales y docentes sindicalistas desde la década de 1970. Tanto Jaime Luna como Monzón (2011) insisten en que el concepto de comunalidad ha sido trivializado, pero despojado de su carácter eminentemente utópico y de resistencia. Uno de los objetivos es abandonar los conceptos occidentales que tienden a reducir el pensamiento, reemplazándolos por una expresión más cercana a la percepción intuitiva como una flor. En su simplicidad, la comunalidad se presenta como una alternativa anticolonial frente a la interculturalidad. En este sentido, aunque el especialista es reconocido y escuchado, la comunidad otorga mayor atención a quienes no se limitan a una crítica racional, sino que ofrecen una visión complementaria.

Se desarrolló una concepción teórica que permitió integrar la oralidad como una forma de gestión en la UACO. La relevancia de la oralidad se hace evidente al considerar las radios comunitarias y las asambleas oaxaqueñas. En el plan de estudios, las actividades son altamente flexibles, al igual que los espacios físicos que albergan la institución. A diferencia de modelos como el de la Universidade Aldeia Maracanã en Brasil, la UACO no cuenta con edificios centralizados ni fijos, sino con diversas sedes distribuidas a lo largo de la región. Esta flexibilidad es vista como una fortaleza; según los testimonios recogidos, la capacidad de adaptación fue clave para la supervivencia de sus tradiciones durante más de 500 años, y se considera una respuesta ante la imposición de modelos curriculares estandarizados por el Estado. Además, las decisiones suelen alcanzarse mediante consenso en las asambleas, donde el consejo de mayores desempeña un papel crucial en la orientación de las prácticas pedagógicas. A diferencia de Brasil, lo que podemos concluir es que, en el ejemplo mexicano, los temas de la universidad indígena se generan a partir de los principios de autonomía y comunalidad. Hasta el punto de que, en Brasil, en el otro extremo, las iniciativas para crear una universidad indígena han sido centralizadas por el gobierno brasileño con algunos indígenas elegidos para crear una Comisión. El movimiento autónomo Universidade Aldeia Maracanã se encuentra marginado y políticamente aislado, a pesar de la campaña internacional de apoyo a otros países.

4 UNIVERSIDADES INDÍGENAS EN BRASIL

Figura 5 – Universidade Pluriétnica Indígena Aldeia Maracanã. Rio de Janeiro, Brasil



Fuente: colección de la autora. Imágenes de George Magaraia

Figura 6 – Encontro Internacional por Universidade Autônoma Indígena no Brasil: pensada, gerida e administrada por indígenas. Apresentado em 2023, em la Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Brasil



Fuente: colección de la autora

4.1 Universidad Indígena em Brasil

En Brasil, el Programa de *Apoio ao Ensino Superior e Bacharelado Indígena* (PROLIND) ofrece programas universitarios específicos para comunidades indígenas. Las titulaciones están reguladas por leyes que establecen la distribución de becas en universidades. Aunque exista una amplia literatura sobre el sistema de cuotas en universidades convencionales, aquí nos centraremos en la legislación que afecta a las universidades indígenas.

A diferencia de México y otros países, el Brasil no cuenta con universidades indígenas autónomas reconocidas²⁰, ni con modelos educativos comunales. El acceso a estas instituciones se orienta principalmente hacia carreras específicas, como programas interculturales sin que exista autogestión ni participación directa de las comunidades en su administración. Teóricos como Gersem Luciano Baniwa (2011), destacan la figura del "tercer guardián": individuos seleccionados por el Estado para representar a las comunidades, pero que no provienen necesariamente de una elección desde las bases comunitarias. Este concepto de "tercera tutela" se refiere a organizaciones en las que se invita a participar a miembros indígenas, pero sin permitirles la autogestión ni la dirección efectiva de las actividades del gobierno.

Em quatro anos de trabalho no Ministério da Educação (MEC), percebi que todas as vezes que saía na imprensa alguma notícia importante (polêmica) sobre as escolas indígenas, como a escola indígena que ficou em último lugar no ranking classificatório do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), era sempre um 'especialista branco' (quase sempre a mesma pessoa) que era entrevistado sobre a matéria. Em nenhuma ocasião, um professor ou uma liderança indígena foi entrevistado. Desse modo, a **terceira tutela** de algumas ONGs parece representar um resquício da tutela do Estado Nacional que se imprimiu tão fortemente no indigenismo (Luciano Baniwa, 2011, p. 317).

Analizamos el movimiento indígena Aldeia Maracanã²¹, fundado en 2006, un colectivo universitario autogestionado en Brasil. En esta sección, se pretende exponer la relevancia del establecimiento de la primera universidad indígena y las

²⁰ El Brasil inicia oficialmente las discusiones para crear una universidad indígena en 2022 y se estableció una Comisión Nacional en 2024. Cf. Brasil, 2024.

²¹ Informes de la autora Danielle Bastos Lopes, profesora de la UERJ, investigadora del movimiento Universidade Indígena Aldeia Maracanã de 2006 a 2013.

implicaciones políticas de este acontecimiento, así como analizar las relaciones de convergencia con otras organizaciones universitarias. Presentamos episodios clave del movimiento y los análisis de ese período. Este análisis se basa en una relación cercana con dicho movimiento, en la que participé inicialmente como estudiante en 2006, participando en las asambleas bajo diferentes administraciones. Más tarde, como docente universitaria, fui parte activa de la campaña por la Universidad Aldeia Maracanã junto al Ministerio de los Pueblos Indígenas (MPI), creado en 2023 para gestionar la universidad intercultural brasileña. Recientemente, los líderes del movimiento redactaron una Carta Abierta con el objetivo de formar parte de la comisión encargada de establecer la primera universidad indígena en Brasil.

Aseguran ser el movimiento pionero, subrayando que la Universidade Aldeia Maracanã ha solicitado su oficialización ante el Estado en los distritos estatales desde hace exactamente 20 años (Guajajara; Guajajara, 2022; Guajajara en entrevista concedida a Danielle Bastos Lopes, 2 de mayo de 2023; Rebuzzi, 2014). En este sentido, su trayectoria es notablemente similar a la de la UACO y la Universidad Intercultural del Pueblo en México: comienzan como instituciones autónomas para luego obtener el reconocimiento legal y los derechos correspondientes.

4.2 Universidade Pluriétnica Indígena Aldeia Maracanã

El pueblo está ubicado en el antiguo barrio Maracanã, fundado en el siglo XVII por los indígenas Tupinambas²². El edificio que lo caracteriza albergó el Servicio de Protección al Indio (SPI) a principios del siglo XX, hasta que en 1962 se trasladó a Brasilia. Posteriormente, se convirtió en la sede del antiguo Museo del Indio (1962-1977) y, más tarde, albergó la Compañía Nacional de Abastecimiento (CONAB), que desocupó rápidamente el inmueble (Bastos Lopes, 2024). En 2006, el colectivo Aldeia Maracanã ocupó el edificio, fundando el Movimiento de Pueblos Originarios Tamoios y, poco después, la Universidad Indígena Aldeia Maracanã (Leite, 2020; Rebuzzi, 2014).

²² Entre estos pueblos se encontraban los Tupinambá, aliados de los franceses, generalmente llamados Tapuyas en algunas literaturas etnológicas americanistas. La región perteneció al Príncipe Sajonia-Coburgo-Gotha (Duque de Sajonia), yerno de D. Pedro II, a quien supuestamente cedió el edificio al Imperio para la construcción de un centro de estudios indígenas (Bastos Lopes, 2024).

A lo largo de los años, las organizaciones han forjado un colectivo que prioriza la alternancia de liderazgos²³ en sus modelos. Este enfoque genera tanto conflictos como convergencias polisémicas durante la evolución del movimiento. Algunos autores interpretan como una herencia anarquista o incluso como una ruptura con los modelos tradicionales de gestión de los movimientos indígenas (Cusicanqui, 2018; Leite, 2020). En este sentido, los "excesos de identidades" de los colectivos y las "nuevas minorías" refleja las ambigüedades históricas propias de estos procesos (Bhabha, 2013; Rockwell, 2015).

Según Homi Bhabha (2013), Elsie Rockwell (2015), varios Estados crearon enmiendas para evitar que ciertos grupos y colectivos sean considerados minorías (Bhabha, 2013). Estos aspectos ignorarían la doble connotación entre actores estatales y no estatales que legitiman leyes alternativas al tránsito migratorio, creando en gran medida universidades autónomas en América Latina.

Em 2013 você estava aqui e observou como chegaram, não tiveram dó de crianças e das mulheres [refere-se à invasão policial no período que o Rio de Janeiro sediou as Olimpíadas]. Isto por quê? Porque somos resistência, a parte do movimento que sempre foi fielmente resistência e não aceitou as migalhas do Governo Cabral. Agora há mudanças, com o Ministério Indígena começa a aparecer o que nós e outros, sempre lutamos, um manejo indígena. Uma luta e uma universidade em qual o manejo é nosso. Queremos uma gestão coletiva, vamos estar aqui para ver, você também. São nossas heranças. Logo continua: Muito é falado a respeito da interculturalidade. Mas quando propomos frequentemente dizem que esta universidade é urbana, não é indígena. É a velha imagem do índio de papel, osso de índio, souvenir de museu.

Autores como Jaime Luna (2014) y Silvia Cusicanqui (2018) destacan leyes que no se ajustan a ninguna excentricidad jurídica (Cusicanqui, 2018; Luna, 2014). Ambos analizan los conflictos con el Estado y la lucha por una autogestión adecuada de los pueblos indígenas. Para la UNESCO (2019), el concepto interculturalidad²⁴ pone de manifiesto la tensión conceptual que provoca. Renata Daflon Leite

²³ La Aldeia Vertical es una especie de villa urbana ubicada en el barrio de Estácio, en un complejo habitacional popular cercano al Morro do São Carlos y al Sambódromo, en la región central de la ciudad de Río de Janeiro. Es un movimiento contrario a la Universidad Indígena Aldeia Maracanã, que está en disputa desde hace muchos años.

²⁴ La concepción de interculturalidad que exponemos es la fundada por los organismos de la UNESCO. Naturalmente, la propia UNESCO (2019) muestra que el término ha pasado por au-

(2020) ha realizado observaciones significativas sobre la experiencia *intercultural* de la Universidade Aldeia Maracanã, a la que denominó "Topología del haz", en contraste con la "Topografía del árbol de banana". El primero estaría vinculado al caos urbano (pasarelas del metro, el complejo deportivo Maracanã, etc.), en contraposición a la topografía de las plantaciones, donde las fuerzas de resistencia dan paso a diversos chamanismos, magias y cultivos agroecológicos (Leite, 2020).

La proximidad al Estadio Maracanã siempre ha sido un atractivo para los grandes empresarios, convirtiéndolo en frecuente objetivo de especulación inmobiliaria. En particular, en 2013, la disputa se intensificó debido a la crisis en torno a la COPA de 2014 (Rebuzzi, 2014). El gobierno reclamó el espacio para los servicios olímpicos. Antes de narrar el episodio violento al que fueron sometidos los activistas de Aldeia Maracanã, es necesario observar lo que algunos teóricos y los propios colectivos denominan "territorio imperecedero" (*tekoha*) o "Topología del Haz" (Leite, 2020), especialmente en su convergencia con la universidad indígena.

La palabra "*pluriversidad*" se puede ver reflejada en el edificio, exponiendo las críticas al universalismo representacional. Como hemos señalado, este esfuerzo universitario, reconocido en México y otros países, se debate en relación con las universidades autónomas.

En 2013, el gobierno intentó construir un estacionamiento olímpico, pero no lo logró debido a la presión de los activistas que defendían el territorio. José Guajajara difundió su activismo a través de las redes sociales al permanecer sobre un árbol durante 12 horas como resistencia frente al desalojo. Durante este enfrentamiento, mujeres y niños sufrieron violencia física. En diciembre de 2013, después de los enfrentamientos, se aprobó el Decreto ²⁵ para crear un Centro la Cultura Viva /Universidad Indígena, aunque sin que se haya implementado efectivamente. La demanda judicial sigue en disputa, lo que pone de manifiesto el poder de agencia conflictiva con el estado (AIAM, 2015). Así, hablamos de una

tores con diferentes enfoques. En esta investigación, no exploraremos una revisión bibliográfica de estos autores y conceptos, sin embargo, sugerimos la entrevista que hicimos con Bartomeu Melià, uno de los primeros teóricos en difundir el tema en Latinoamérica (Bastos Lopes, 2016).

²⁵ El Decreto 44.525 (Brasil, 2013), por el gobernador Sérgio Cabral, es el primero documento que reconoce oficialmente la Universidad Pluriétnica Indígena Aldeia Maracanã en Brasil. Sin embargo, la Comisión para construir la primera universidad indígena fue creada en 2024 y hasta la fecha no ha reconocido, ni incorporado a su patrimonio la Universidade Pluriétnica Indígena Aldeia Maracanã.

universidad pluriversa*, constituida no por el corporativismo burocrático, sino por la lucha de los cuerpos y por la reanudación territorial, con reveladores aspectos idiosincráticos (Leite, 2020).

Como mencionamos, estuvimos presentes en 2006²⁶, siendo una de las investigadoras que apoyó el movimiento entre las diferentes etnias y gestiones. En uno de los enfrentamientos con la policía, a una de las manifestantes se le interrumpió el embarazo, lo que provocó un aborto forzado. Tras este episodio, se formó el círculo de mujeres (*Kwza Puru'á*) para sanar las memorias de la violación de los cuerpos. Autores como Veena Das (2015), al abordar el duelo, destacan la (re)narración del trauma a través de la agencia del tiempo y los cuerpos brutalizados. El episodio fue narrado en artículos periodísticos, lo que permitió que las actividades artísticas y educativas adquirieran una gran visibilidad mediática a nivel internacional.

Una de las prácticas docentes más destacadas es el Curso de Lengua y Cultura Guaraní, que existe desde 2010²⁷. Inicialmente organizado por Tónico Benites y José Guajajara, el programa se lleva a cabo mediante convenios y, durante la pandemia, se adaptó para ofrecerse de manera remota a través de plataformas en línea.

La organización académica está a cargo de Urutau (José Guajajara), quien ejerce funciones de liderazgo en este ámbito. Las clases promueven el contacto con las lenguas *tenetehara* Guajajara y Mbyá, ambas pertenecientes a la familia Tupí, a través del *ze'egté*²⁸ (AIAM, 2015).

Por lo tanto, los dos movimientos: UACO (México) y Universidade Aldeia Maracanã (Brasil) establecen proximidad en el sentido de autogestión, lo que es particularmente evidente en los enfrentamientos policiales en el caso brasileño.

²⁶ Informes de la autora Danielle Bastos Lopes, profesora de la UERJ, cuando fue activista del movimiento de 2006 a 2013.

²⁷ Desde su fundación en 2006, la Aldeia Maraka'nã ha realizado diversas actividades. Narramos las actividades más habituales como las clases y el círculo sagrado femenino (*Kwza Puru'á*), dirigido por Potyra Guajajara. Sin embargo, vale destacar que entre las actividades puntuales y de gran renombre se encuentra la exposición del artista Juarez Negrão, escultor y ceramista vinculado al Movimiento Negro, en 2019 realizó exposiciones de esculturas en barro y lienzo. También son eventos relevantes las muestras de *kaê* Guajajara, una joven cantante de música urbana.

²⁸ La lengua guajajara pertenece a la familia Tupí-guaraní. Los idiomas más cercanos son el *asurini* (Tocantins), *avá* (Canoeiro), *Parakanã*, *Suruí* (Pará), *Tapirapé* y *Tembé*, que es muy similar. La llamada Guajajara, su lengua recibe el nombre *ze'egete* ("buen habla").

Muchas universidades en Estados Unidos y Canadá, específicamente, o la UII en Bolivia, firmaron acuerdos con redes bilaterales. Esto es diferente a las dos universidades investigadas, forjadas por la resistencia y el fuerte activismo de actores no estatales.

5 CONSIDERACIONES FINALES

En general, podemos identificar dos puntos clave para ejemplificar la razón de esta situación, de acuerdo con las reflexiones de Jaime Luna (2014) en México y José Guajajara (Guajajara; Guajajara, 2022; Guajajara en entrevista concedida a Danielle Bastos Lopes, 2 de mayo de 2023) en Brasil. El primero, ya mencionado brevemente, es la falta de cercanía a la autogestión, lo cual debilita la capacidad de acción y acaba por invisibilizar a la universidad indígena. Esta falta de autogestión implica un desconocimiento de la necesidad de desarrollar un proyecto pedagógico que permita a los hablantes de lenguas nativas avanzar en la academia utilizando sus propios recursos lingüísticos. En este contexto, es fundamental reconocer que las experiencias y las relaciones dentro de un movimiento social son esenciales para entender la complejidad de las universidades indígenas.

Por otro lado, es importante considerar las medidas adoptadas en los últimos años para crear carreras interculturales con cuotas en el contexto brasileño, transformando este enfoque en una gestión de la movilidad social. Como hemos observado, esta segunda iniciativa parece ser más reformista que la construcción de una universidad indígena autónoma, tal como se ha propuesto en México y otros países desde la década de 1960 (Bastos Lopes, 2024; Carmona *et al.*, 2022; Muñoz Cruz, 2023). Sin embargo, resulta curioso analizar las particularidades políticas del movimiento universitario intercultural que se está gestando en Brasil.

Uno de los mayores desafíos, al parecer, será evitar la incorporación de la maquinaria burocrática autóctona, como ocurrió en los casos de México y Estados Unidos, tras la ampliación de recursos. La frase "cuando pedimos autonomía, nos dieron interculturalidad"²⁹, que se escucha en los movimientos campesinos y anarquistas de México, podría ser el horizonte más curioso, aunque desafiante,

²⁹ Esta frase la pronunció Keherly Franco en la reunión de decanos y activistas indígenas organizada por el grupo de investigación GEAF – CNPq. Cf. Bastos Lopes, Jourdan e Souza (2023).

para las universidades interculturales brasileñas. Tanto los movimientos mexicanos, ya brevemente descritos, cuyos colectivos exigen una autogestión menos centralizada a la Secretaría de Educación Pública (SEP), como los brasileños, que inician el proceso de creación de universidades interculturales bajo un modelo estatista, se enfrentan a la exclusión inicial de la Universidade Aldeia Maracanã, que resiste al Estado en su demanda por una pedagogía autónoma. Por lo tanto, no hay una respuesta definida sobre lo intercultural, pero afirmamos sus posibilidades de flotar en el “tiempo camaleónico” (Braudel, 1978) y en las variadas potencialidades de una universidad indígena en el caso brasileño y de la expansión de la comunalidad en términos mexicanos. Considerando que en Brasil esta es una discusión introductoria, sin embargo, está empezando a oficializarse, lo cual es importante diferentes experiencias universitarias.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INDÍGENA ALDEIA MARACANÃ (AIAM). Origens do coletivo ‘Movimento dos Tamoios’ e da ‘Aldeia Maracanã’. AIAM, Rio de Janeiro, 9 abr. 2015. Disponível em: <https://aldeiamaracana.wordpress.com/2015/04/09/origens-do-coletivo-movimento-dos-tamoios-e-da-aldeia-maracana/>. Acesso em: 1 maio 2023.

BARONNET, B. *Autonomia y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya Yala, 2012.

BASTOS LOPES, D.; JOURDAN, C. *Encontro Internacional por uma Universidade Autônoma Indígena no Brasil: pensada, gerida e administrada por indígenas*. Alegrete: TerriED, 2024.

BASTOS LOPES, D. *Movimientos universitarios indígenas en el eje Brasil – México: un estudio de caso sobre experiencias de Educación Superior Indígena*. Ciudad de México: UAM, 2024.

BASTOS LOPES, D. Entre a terra e o céu guarani: uma conversa com Bartomeu Melià. *Espaço Ameríndio (UFRGS)*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 289-298, 2016.

BHABHA, H. K. *Nuevas minorías, Nuevos derechos: notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

BLACK, V. *Tribal Colleges and Universities: perceptions of presidents and students*. 2013. Dissertation (Doctorate in Philosophy) – University of Georgia, Athens, 2013.

BRASIL. Portaria MEC n. 350, 15 de abril, 2024. Institui Grupo de Trabalho para subsidiar a criação e a implementação da Universidade Indígena no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*; Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Decreto n. 44.525, 16 de dezembro, 2013. Promove a afetação de parte do imóvel da Avenida Maracanã, 252, esquina com rua Mata Machado, 127, bairro do Maracanã, Rio de Janeiro, a atividades culturais indígenas. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 2013.

BRAUDEL, F. História e Ciências sociais: a longa duração. In: BRAUDEL, F. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectivas, 1978. p. 41-78.

CARMONA, L. S.; GUZMÁN, L. L.; DIMENNA, E. A.; SOLÍS, D. G. Un proyecto curricular desde la comunalidad. *Tellus*, Campo Grande, MS, v. 22, n. 49, p. 77-90, 2022.

CHOQUE QUISPE, M. E. Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia. In: MATO, D. (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*: contextos y experiencias. Saénz Peña: EDUNTREF, 2015. p: 47-72.

CONGRESO NACIONAL INDÍGENA; EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL. Que retiemble en sus centros la tierra. *Enlace Zapatista*, Chiapas, 14 oct. 2016. Disponível: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/10/14/queretiemble-en-sus-centros-la-tierra/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CUSICANQUI, S. R. *Un mundo ch'ixi es posible*: ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DAS, V. *Affliction*: health, disease, poverty. New York: Fordham University Press, 2015.

DIETZ, G.; CORTÉS, L. S. M. Rumo a um Sistema de Ensino Superior para Estudantes Indígenas? Universidades interculturais no México. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 1-26, 2021.

GUAJAJARA, J. U; GUAJAJARA, P. *Tentehar muze'eg uze'eg ze'egar haw a'e*: cantos e encantos. Rio de Janeiro: Aldeia Maracanã, Cesac, I-motirõ, 2022.

HALE, C. R. *“Más que un indio”, More than an Indian*: racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala. Santa Fe: School of American Research Press, 2006.

LEITE, R. D. A aldeia Maraka'nà uma pluriversidade indígena no centro urbano: a resistência das cosmogonias da floresta. *Itinerarios*, Araraquara, n. 51, p. 35-49, 2020.

LUCIANO BANIWA, G. J. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2011.

LUNA, J. M. *Educación Comunal 2014-2015*. [Tomo II]. Oaxaca: Ciiio, Casa de las Preguntas, 2014.

MALAGÓN, M. C. *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. Oaxaca: UPN, 2016.

MALDONADO-ALVARADO, B. Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista Liminar Estudios Sociales y humanísticos*, Chiapas, v. 14, n. 1, p. 47-59, 2016.

MATO, D. Educação Superior e Povos Indígenas: experiências, estudos e debates na América Latina e em outras regiões do mundo. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, v. 12, n. 3, p. 29-56, 2018.

MATO, D. Indigenous peoples and Higher Education. In: H. CALLAN (Ed.). *International Encyclopedia of Anthropology*. Londres: Wiley-Blackwell, 2015.

MONZÓN, J. J. R. *La Flor Comunal*: explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios. Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII). Oaxaca: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), 2011.

MUÑOZ CRUZ, H. *El lento cambio*: consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales. Ciudad de México: Ediciones del Lirio, 2023.

MUÑOZ CRUZ, H. Clases sociales en la comunicación y en la configuración de etnicidades: una omisión en el análisis de la realidad indoamericana. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 417-438, 2019.

MUÑOZ CRUZ, H. *Interculturalizaciones, transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar*. Ciudad de México: Tirant lo Blanch, 2018.

NAVIA, C. A.; CZARNY, G. K.; SALINAS, G. S. Marcas étnicas y auto reconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 28, n. 166, p. 1-22, 2020.

REBUZZI, D. C. A aldeia Maracanã: um movimento contra o índio arquivado. *Revista de Antropologia da UFSCAR*, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 71-86, 2014.

ROCKWELL, E. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/ migrantes. En: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coord.). *Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 11-39.

RODRÍGUEZ, I. O.; DIETZ, G. Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, Lima, ano 35, n. 39, p. 7-39, 2017.

SIERRA, Z.; ROJAS, A. L. University and indigenous peoples: obstacles and alternatives for a dialogue of knowledge. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 11, n. 20, p. 99-121, 2011.

SIERRA, Z.; ROJAS, A. L. Construyendo caminos de diálogo entre una Universidad y comunidades indígenas del Departamento de Antioquia – Colombia. *Cuadernos de Antropología*, [S. l.], n. 19, p. 155-166, 2009.

UNESCO. *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: hacia un diálogo de saberes*, segundo informe. Santiago: UNESCO, 2019.

Sobre los autores

Danielle Bastos Lopes: Pós-doutora pela Universidad de Salamanca, com pesquisa sobre Direitos Humanos, Refugiados e Imigrantes, e pela Universidad Autónoma Metropolitana (UAM – México). Doutora em Educação e mestre em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Pedagogia pela UERJ. Professora adjunta da UERJ, docente Procientista, Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ), professora visitante na UAM e docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB/UERJ); líder do Grupo de Pesquisa Estudos Ameríndios e Fronteiras (GEAF/CNPq). **E-mail:** daniellebastoslopes@hotmail.com, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-1614-0924>

Héctor Muñoz Cruz: Doutor em Linguística Hispânica pelo El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. Licenciado em Pedagogia em Castelhana pela Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. Pesquisador titular de Linguística, Unidade Iztapalapa, da Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Cidade do México; professor membro do Sistema Nacional de Investigadores (nível III), membro do Comité de Artes, Educación y Humanidades (CIEES), avaliador de bolsas no Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología al Extranjero (CONACYT), integrante de comitês de avaliação do Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) e da Subsecretaría de Educación Superior/Secretaría de Educación

Pública do México, avaliador do Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) e membro da Academia Chilena de la Lengua. **E-mail:** hmunozcruz@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5016-673>.

Recebido em: 06/01/2026

Aprovado para publicação em: 06/01/2026