

Tejiendo Caminos para Eliminar el Racismo: Pueblos Indígenas y Educación Superior en Colombia

Weaving Paths to Eliminate Racism: Indigenous Peoples and Higher Education in Colombia

“Trabajamos para que la educación superior tenga un enfoque pluricultural y para que se cierran las brechas de discriminación racial... Queremos así contribuir a la formación de una nueva Colombia, que nos permita mantener un equilibrio entre el ser humano y la naturaleza” (Luis F. Arias, comunicación personal, 19 de septiembre de 2020).

Bastien Bosa¹

Dunen Muelas²

Oscar Montero³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.971>

Resumen: *Tejiendo Caminos para Eliminar el Racismo: Pueblos Indígenas y Educación Superior en Colombia* fue una iniciativa virtual desarrollada por la Organización Nacional Indígena de Colombia- ONIC en conjunto con la Universidad del Rosario, apoyada por la Cátedra UNESCO que tuvo como fin generar diálogos, debates y propuestas para eliminar el racismo en la educación superior en Colombia. Este artículo es un tejido del relato de la experiencia que tuvo lugar en el segundo semestre del 2020 en el marco de la pandemia del COVID-19, y recoge las voces de los estudiantes -tanto indígenas como no indígenas- que participaron del proceso sobre cómo les ha toca enfrentar el racismo en la educación superior en Colombia. Este telar -artículo- está conformado por un Chipiri-introducción- y 4 tejidos que recogen las diferentes temáticas abordadas en la iniciativa: I- **Asuntos Conceptuales:** Pensar el Racismo en la Educación Superior en Colombia, II- **Retos para Eliminar el Racismo en la Educación Superior en Colombia:** Indígenas Estudiantes y Docentes Indígenas, III- **Buenas prácticas para eliminar el racismo:** Mujeres Indígenas en la Educación Superior y IV- **Conclusión y Recomendaciones:** Los bajos estándares de las universidades para el reconocimiento de la diversidad.

¹ Universidad del Rosario, Bogotá, Colômbia.

² Universidad del Magdalena, Santa Marta, Magdalena, Colômbia.

³ Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Bogotá, Colômbia.

Palabras claves: educación superior; pueblos indígenas; racismo y discriminación.

Abstract: Weaving Paths to Eliminate Racism: Indigenous Peoples and Higher Education in Colombia was a virtual initiative developed by the National Indigenous Organization of Colombia- ONIC in conjunction with the University of Rosario, supported by the UNESCO Chair, which aimed to generate dialogues, debates, and proposals to eliminate racism in higher education in Colombia. This article is a weaving of the experience that took place in the second semester of 2020 in the context of the COVID-19 pandemic, and collects the voices of students-both indigenous and non-indigenous- who participated in the process on how they have faced racism in higher education in Colombia. This article is made up of an introduction and 4 parts that collect the different topics addressed in the initiative: I- Conceptual Matters: Thinking Racism in Higher Education in Colombia, II- Challenges to Eliminate Racism in Higher Education in Colombia: Indigenous Students and Indigenous Teachers, III- Good Practices to Eliminate Racism: Indigenous Women in Higher Education, and IV- Conclusion and Recommendations: The Low Standards of Universities for the Recognition of Diversity.

Keywords: higher education; indigenous peoples; racism and discrimination.

1 CHIPIRI¹ - INTRODUCCIÓN

Tejiendo Caminos para Eliminar el Racismo: Pueblos Indígenas y Educación Superior en Colombia, fue una iniciativa liderada por **Óscar Montero**, líder, activista y académico del Pueblo Indígena Kankuamo, en representación de la Organización Nacional Indígena de Colombia- ONIC; **Dunén Muelas**, lideresa y académica del Pueblo Indígena Arhuaco; y de **Bastien Bosa**, doctor y profesor de antropología; ambos en representación de la Universidad del Rosario - UR Intercultural. Esta iniciativa virtual se desarrolló durante el segundo semestre del 2020, en plena pandemia del COVID-19 en todo el mundo, a partir de una convocatoria abierta de la Cátedra UNESCO como estrategia para erradicar el racismo en la educación superior que viven miembros de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe. Nos interesó participar en esta convocatoria debido a nuestras experiencias cercanas en relación a la educación superior y el racismo.

¹ El Chipiri, palabra en el idioma del Pueblo Kankuamo de la Sierra Nevada de Gonawindúa es la base de la mochila, es el origen en donde se empiezan las puntadas para alzar el tejido, es la base, el comienzo para tejer el pensamiento en el mundo.

Óscar Montero y Dunén Muelas aportaron desde su experiencia como profesionales indígenas, quienes fueron estudiantes en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Rosario, respectivamente. Por su parte, el profesor **Bastien Bosa** es una persona que trabaja en temas de investigación racial en el país. Como equipo intercultural, hemos decidido proponer reflexiones situadas sobre lo que significa el racismo en la educación superior, dado que, en 2019, se suscribió una alianza entre la Organización Nacional Indígena de Colombia y la Universidad del Rosario para el ingreso semestral de 25 indígenas estudiantes, lo que implica que actualmente la Universidad del Rosario cuenta con más de 200 indígenas estudiantes. Nos preguntamos, entonces, cuáles serían las estrategias para eliminar el racismo en instituciones de educación superior y los caminos para prevenir escenarios de discriminación en el presente y a futuro.

Por tanto, este artículo pretenda esbozar reflexiones, conceptos y propuestas para eliminar el racismo en la educación superior en Colombia como resultado de esta iniciativa. Se trata de un texto de tipo etnográfico y auto etnográfico, ya que fue escrito desde las mismas realidades vividas por dos de los autores que escriben aquí en el texto y por un docente que, en su trabajo investigativo, da cuenta de las situaciones de racismo que se presentan en contextos de educación superior.

Figura 1 - Pieza de comunicación para los tejidos de saberes de la iniciativa

Universidad del Rosario | **UR Intercultural** | **ONIC** | **UNTREF** | **UNESCO**

COORDINA:
OSCAR MONTERO (ONIC) Y
DUNEN MUELAS (UROSARIO)

TEJIENDO CAMINOS PARA ELIMINAR EL RACISMO: PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.

1ER TEJIDO DE SABERES:
19 de septiembre 2020
Tejiendo el Chipiri de la Educación Superior Indígena en Colombia.

2DO TEJIDO DE SABERES:
26 de septiembre 2020
Racismos en las Universidades Públicas y Privadas en Colombia ¿Cuáles son los instrumentos para eliminar el racismo en las universidades públicas y privadas?

3ER TEJIDO DE SABERES:
3 de octubre 2020
Retos para eliminar el racismo hacia los estudiantes y docentes indígenas; y reconocimiento de los contenidos académicos indígenas en la Educación Superior.

4TO TEJIDO DE SABERES:
10 de octubre 2020
Buenas prácticas para eliminar el Racismo contra las Mujeres Indígenas

5TO TEJIDO DE SABERES:
17 de octubre 2020
Estrategias para garantizar el acceso, permanencia y egreso de indígenas estudiantes en los programas de Posgrados

6TO TEJIDO DE SABERES:
24 de octubre 2020
Minga de pensamientos para eliminar el Racismo desde las Universidades y centros de pensamiento de los Pueblos Indígenas.

7MO TEJIDO DE SABERES
31 de octubre 2020
Cerrando el Chipiri

INFORMACIÓN: @UROSARIO.EDU.CO
SÁBADOS DESDE EL 19 SEPTIEMBRE AL 31 DE OCTUBRE DEL 2020.
HORA: 2PM - 4PM

Fuente: Elaboración propia.

En este tejido participaron aproximadamente 30 hermanos y hermanas, tanto indígenas como no indígenas, interesados en la eliminación del racismo en la educación superior en Colombia. La iniciativa contó con la presencia de hermanos indígenas de diversas regiones del país y de diferentes Pueblos Indígenas, tales como Arhuacos, Ingas, Kankuamos, Tikuna, Sikuani, Misak, Nasa, Embera, Pasto, Kamentza, Zenú y Murui Muina, entre otros; así como de diversas

universidades tanto públicas (Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, Universidad del Cauca, Universidad de Manizales, etc.) como privadas (Universidad del Rosario, Universidad Externado de Colombia, etc.). Además, hubo participantes de diversas carreras, tales como Medicina, Ciencias Políticas, Derecho, Trabajo Social, Ingenierías, entre otras; y también un compañero extranjero de Italia. Asimismo, se contó con la presencia de estudiantes de pregrado, posgrados, profesores e invitados interesados en estos temas.

2 METODOLOGÍA DE LA INICIATIVA

En cuanto a la metodología de la iniciativa, se organizaron siete "Tejidos de Saberes" tomando como referencia las metodologías propias e interculturales (FIMI, 2023) para visibilizar las potencialidades del diálogo. Cada tejido se inició con un pago espiritual, en el que participó el Mamu del Pueblo Arhuaco Santiago Mejía, quien compartió sus reflexiones sobre la necesidad de formar jóvenes como guardianes del territorio ancestral y sus sitios sagrados. Esta intervención sirvió de introducción para abordar la razón por la cual la educación superior en Colombia no incluye contenidos sobre la diversidad y conocimientos de los Pueblos Indígenas.

Desde la perspectiva del Pueblo Indígena Kankuamo, se asumió el Chipiri, que es el origen del mundo, como una metodología para establecer la necesidad de reconocernos alrededor del tejido, desde la base. Por ello, se propuso la construcción de reflexiones a partir del tejido de saberes y de sus participantes como tejedores y tejedoras.

Figura 2 - Apertura del Mamu Santiago Mejía, el Consejero Mayor de la ONIC Luis Fernando Arias, Álvaro Guaymás, miembro de la Cátedra UNESCO y Alejandro Gómez Duque, uno de los tejedores participantes en esta iniciativa



Fuente: Elaboración propia.

2.1 Asuntos Conceptuales: Pensar el Racismo en la Educación Superior en Colombia

En esta primera parte, profundizaremos en los Tejidos 1, 2 y 6² de la iniciativa, que tenían como objetivo entender el funcionamiento de la “Educación Superior Indígena” en Colombia. El primer tejido se centró en el funcionamiento del racismo y de la lucha contra las discriminaciones étnico-racial. El segundo tejido llevaba por título “Racismos en la Universidades Privadas y Públicas en Colombia”, mientras que el sexto tejido se pensó como una minga de pensamientos para reflexionar sobre la siguiente pregunta: “¿Cuáles son los instrumentos para eliminar el racismo en los entornos universitarios?”

² Ver la imagen 1, en los que se señalan los tejidos y sus secuencias.

Figura 3 - Diseño gráfico de la primera jornada de trabajo de la iniciativa, denominada Tejiendo el Chipiri



Fuente: Elaboración propia.

Uno de los objetivos más importantes de los tres tejidos estaba relacionado con la necesidad de aclarar una serie de conceptos y nociones que permiten comprender las discriminaciones étnico-raciales en el contexto de la educación superior y los Pueblos Indígenas de manera más compleja. Nos parecía esencial destacar, en particular, que la construcción de una universidad "incluyente" implica

entender el funcionamiento del racismo más allá de las conductas individuales abiertamente discriminatorias. Si bien la identificación y la condena de los incidentes discriminatorios y racistas motivados por prejuicios o intolerancia son un pilar esencial en la lucha contra las discriminaciones, también es necesario reflexionar acerca de la discriminación de una manera más amplia. Antes de entrar en la presentación de los conceptos, nos ha parecido importante contextualizar el racismo en la educación superior en Colombia y su relación con los Pueblos Indígenas. En este sentido, es relevante destacar, por un lado, algunas generalidades sobre los Pueblos Indígenas y, por otro lado, un recuento sobre el racismo estructural que han experimentado de manera muy concreta sus miembros.

3 PUEBLOS INDÍGENAS EN COLOMBIA

En Colombia habitan 115 Pueblos Indígenas (DANE, 2018) en el territorio nacional, la mayoría de ellos en lugares apartados de las grandes ciudades del país. Esta situación representa una de las principales barreras para el acceso de los miembros de las comunidades indígenas a la educación superior, además de otras situaciones como las barreras lingüísticas, económicas, sociales y culturales.

Solo hasta 1991, Colombia se reconoció como un país pluricultural. Antes de esto, era vigente la Constitución política de 1886, que defendía una visión claramente monocultural del país. Siguiendo una lógica racista, estructural e institucionalizada, la nación reconocía una sola cultura, desconociendo la presencia de los Pueblos Indígenas en el territorio nacional. Era una época de “civilización” y “evangelización”, basada explícita o implícitamente sobre la voluntad de la “eliminación de los nativos”: la definición del “ser colombiano” se centraba alrededor de una religión única-la católica-, una sola lengua-el español-, y un horizonte racial -el blanqueamiento-.

La continuidad de este “Colonialismo de Asentamiento”-desde la “Conquista” a la República- ha conducido al exterminio físico y cultural de muchos pueblos con sus mundos de conocimientos. Ha enquistado un racismo que no permitía lo diferente, y mucho menos lo diverso. En este contexto, el gobierno encargó la educación en los territorios indígenas a diversos ordenes misioneras: estos crearon “orfelinatos” e “internados” en muchas partes de país, los cuales se convirtieron en centros de adiestramiento, sometimiento y aculturación de los niños indígenas,

obligándolos a dejar de hablar sus idiomas, de vestir sus atuendos tradicionales y de practicar sus diferentes manifestaciones de la espiritualidad. Todas estas acciones fueron desarrolladas en la alta Guajira, en la Sierra Nevada, en el Cauca, en el Chocó, en el Putumayo, en los Llanos Orientales y en partes del Amazonía. Lastimosamente esta violencia aún persiste en el país, a pesar de que se reconoce su diversidad, así lo pudo documentar el Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, con su Capítulo Étnico *Resistir no es Aguantar: Violencias y daños contra los Pueblos Étnicos* (Comisión de la Verdad, 2022).

Una de las grandes críticas tiene que ver con la ausencia de contenidos sobre los Pueblos Indígenas en las instituciones de educación superior. El Consejero Mayor de la ONIC, Luis Fernando Arias, en la apertura del “Tejido de Saberes”, nos contó sobre su experiencia en la formación en derecho y cómo nunca le hablaron del derecho propio. Es así que el Estado, en su conjunto, debe adecuarse a la realidad multiétnica y pluricultural de la nación, y la educación superior juega un papel fundamental aquí. Según el Consejero Mayor Luis Fernando Arias, hay cerca de 10 mil indígenas estudiantes en la educación superior en Colombia, pero los niveles de deserción son muy preocupantes. En su concepto, cerrar las brechas de discriminación racial constituye una condición indispensable para construir una nueva Colombia, que permita mantener el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza, comprendiendo la misión que es salvaguardar la casa común y mantener viva la Madre Tierra.

Con este contexto y en el marco de nuestras discusiones, hemos identificado tres grandes niveles desde los cuales se podrían implementar políticas públicas antidiscriminatorias en las instituciones de educación superior en Colombia, pero también en Abya Yala (América).

3.1 Estereotipos y discursos de odio

El nivel más básico para luchar contra las discriminaciones implica identificar las formas interpersonales de racismo que se dan de manera explícita, principalmente los estereotipos raciales y los discursos de odio. Los estereotipos raciales corresponden a ideas e imaginarios contruados sobre los pueblos étnico-raciales y que se basan en preconcepciones generalizadas, superficiales y simplificadas. Se

puede realizar una distinción entre los estereotipos raciales negativos y positivos. Muchos de los primeros tienen un origen colonial y reflejan discursos de inferiorización que desde la “Conquista” han presentado a los pueblos étnico-raciales como un estorbo para la construcción de una nación “moderna” y “civilizada”, es decir “desarrollada”.

Otros estereotipos han sido creados más recientemente, pero siguen retratando negativamente a los pueblos étnicos raciales y siguen justificando las discriminaciones. Enfatizan, por ejemplo, el peligro que representan los mundos indígenas y afrocolombianos para la nación: desorden, robos de tierra, bloqueos, destrucción, etc. Los estereotipos que tienen connotaciones positivas resaltan, por su parte, las presuntas “cualidades” de los pueblos étnico-raciales (“son buenos para el baile, la música o el deporte”, son ejemplos clásicos), más no sus supuestos “defectos”. A pesar de pensarse como formas de “elogio”, estos estereotipos son dañinos y problemáticos porque se basan en generalizaciones que encasillan a los miembros de los pueblos étnico-raciales en un número limitado de características específicas, muy a menudo ajenas a sus experiencias personales.

Los “discursos de odio” corresponden, por su parte, a la difusión de mensajes discriminatorios, los cuales buscan insultar, humillar o acosar a las personas que pertenecen a pueblos étnico-raciales. Si el uso de la violencia verbal contra los pueblos no constituye un fenómeno nuevo - ha existido desde la “Conquista” - la amplia difusión que tienen las redes sociales que les ha dado una fuerza renovada, otorgándoles también una dimensión colectiva y pública.

Es importante reconocer los daños sustanciales que estos discursos pueden causar para los pueblos étnico-raciales, en particular en contextos universitarios. La dignidad de los miembros de pueblos históricamente vulnerables se ve afectada cuando tienen que enfrentarse a interacciones presenciales o en las redes sociales - mensajes que pretenden deshumanizarlos.

El racismo tiende a causar heridas profundas que afectan el bienestar psicológico, físico o emocional de sus víctimas. Es difícil, por ejemplo, sentirse como un estudiante de pleno derecho después de haber sido sistemáticamente retratado como una persona peligrosa, inferior o salvaje. Del mismo modo, las palabras de odio repetidas una y otra vez, por el mero hecho de pertenecer a un pueblo étnico-racial, tienden a generar sentimientos de ansiedad y de miedo, afectando

la sensación de seguridad a la cual todos los ciudadanos deberíamos tener derecho, y más en Colombia que se reconoce como un Estado Social de Derecho que reconoce y convoca a respetar y salvaguarda su diversidad étnica y cultural.

3.2 Sesgos implícitos y microracismos

Un segundo nivel para luchar contra las discriminaciones gira alrededor de formas interpersonales de racismo que se dan de manera más implícita o imperceptible. Por un lado, es importante luchar contra los “sesgos implícitos”, evidentes en las actitudes y disposiciones inconscientes que tienen algunos miembros de las comunidades académicas en relación con pueblos racializados. Esta noción nos invita a analizar el funcionamiento de los prejuicios raciales más allá de los rechazos explícitos. Así, mientras que las personas abiertas y explícitamente racistas constituyen una minoría en los entornos académicos, una gran mayoría de la población universitaria tiene comportamientos y reacciones que pueden entenderse como “sesgos implícitos”.

Por lo general, estos sesgos son el reflejo de aprendizajes-explícitos o implícitos- que iniciaron a una temprana edad y que, con el paso de los años, han sido incorporados bajo la forma de asociaciones inconscientes sistemáticas. Los sesgos implícitos suelen manifestarse en comentarios de apariencia inocente (como los chistes o el humor), pero también en la “distancia”-tanto objetiva como subjetiva- que siente una parte importante de la comunidad académica en relación con las personas que pertenecen a pueblos racializados. Un primer paso para poder deconstruir estos sesgos implícitos consiste en aceptar que existen, que son un problema y que se pueden trabajar.

Por otro lado, el término “microagresiones” permite enfatizar que muchos de los discursos y acciones que resultan discriminatorias para los miembros de pueblos racializados tienen lugar en entornos cotidianos y se desarrollan, para muchos, de una manera imperceptible. A distancia de las situaciones en las cuales la violencia racista-moral o física- es obvia para todos, la noción nos invita a tomar en serio los episodios en los cuales la discriminación es más difícil de identificar, tanto para quienes la ejercen como para quienes la reciben (o incluso para quienes la presencian). Es importante anotar, en este respecto, que, si algunos “microracismos” que tienen lugar en ambientes universitarios responden a una voluntad

abierta e intencional de agredir, no siempre es el caso. Así, las microagresiones pueden ser el producto de la ignorancia o de los sesgos implícitos de personas que se consideran bien intencionadas.

En algunos casos, por ejemplo, las invalidaciones toman la forma de un elogio o un cumplido individual que termina siendo un insulto colectivo. El hecho de presentar a la persona como una excepción en relación con los miembros de su comunidad (Ej. “eres muy inteligente para ser indígena”, “no esperaba que lo pudieras lograr”) evidencia de manera clara el desprecio que se tiene por su grupo de pertenencia. En otros casos, las microagresiones toman la forma de comentarios que tienden a negar la pertenencia a una minoría étnico-racial (Ej. “no me doy cuenta de que eres afrocolombiana”, “no veo el color”). Es importante anotar, para concluir, que, a pesar de su nombre, las “microagresiones” no constituyen asuntos menores o sin importancia. A mediano plazo, la acumulación de experiencias de microracismos puede tener afectaciones importantes sobre la salud mental de las víctimas. En este sentido, es importante llevar a cabo estrategias para identificar y visibilizar la existencia de este tipo de agresiones en los entornos universitarios: lo que podríamos llamar el “racismo cotidiano”.

3.3 Racismo estructural y ceguera racial

Finalmente, el tercer nivel para luchar contra el racismo se centra en unas formas de discriminación que son también difíciles de identificar porque no tienen lugar al nivel de las interacciones. Así, podemos hablar de “racismo estructural” para evidenciar la existencia de desigualdades económicas, políticas y sociales que tienden a afectar los pueblos étnicos y racializados en comparación con otros grupos sociales no-racializados. Esta forma de racismo se manifiesta también en las dificultades que tienen estos mismos pueblos para acceder, en igualdad de condición, a diversos bienes y servicios (justicia, educación, salud, etc.). La existencia del racismo estructural en una sociedad o una institución dada se puede medir a través de indicadores estadísticos que revelan la sub o sobre representación de los pueblos en diferentes ámbitos (incluyendo los medios de comunicación, pero también los centros del poder social, económico y político).

En el caso de la educación superior, el racismo estructural se manifiesta principalmente en la sub-representación de los pueblos étnicos en la población

estudiantil y profesoral, así como en su ausencia relativa en los contenidos académicos y los currículos. El funcionamiento del racismo estructural se acompaña, a menudo, de la normalización y de la invisibilización de estas mismas desigualdades. La noción de “racismo estructural” es particularmente importante en los contextos universitarios- porque nos permite entender que la lucha contra la discriminación no pasa únicamente por la eliminación de los estereotipos raciales o por la condena de las formas más abiertas y explícitas de racismo. Nos invita a ir más allá de los comportamientos racistas individuales para diagnosticar- a través de informes estadísticos- las desigualdades y su magnitud en el funcionamiento de nuestras instituciones.

Asociada a la idea de “racismo estructural”, se puede enfatizar la relevancia de la noción de “ceguera racial” (*colour blindness* en inglés) para entender el funcionamiento de las discriminaciones en las instituciones de educación superior. Este concepto permite evidenciar una compleja paradoja: en el mundo contemporáneo, la discriminación consiste a veces en negar la relevancia de las diferencias raciales. Este modelo postula- implícita o explícitamente- que vivimos en una sociedad “posracial”, en la cual los rasgos fenotípicos o socioculturales han dejado de tener consecuencias sobre las oportunidades o a las experiencias vitales de las personas. En el caso colombiano, la versión más común consiste en afirmar que ya no es relevante hablar de diferentes pueblos étnico-raciales, dado que todos los “ciudadanos son iguales” y que toda la población es, de una manera u otra, “mestiza”.

Esta tendencia a la “ceguera racial”- ilustrada por la frase “yo no veo razas, todos somos iguales”- puede aparecer como un modelo “antirracista” radical. Sin embargo, esta idea puede ser criticada de dos maneras. En primer lugar, la negación de las diferencias raciales puede contribuir- paradójicamente- a profundizar el funcionamiento de las discriminaciones, dado que se ignoran y niegan las desigualdades que siguen afectando a las personas racializadas. De hecho, no es sorprendente que la “ceguera racial” sea un rasgo más común entre las personas que no han sido racializadas: es una manera, para ellas, de minimizar la persistencia de los efectos racismo. El sociólogo Eduardo Bonilla Silva habla, en este respecto, de un “racismo sin racistas”. En segundo lugar, la “ceguera racial” puede ser interpretada como una manera de avalar la esperada “desaparición” de los pueblos étnico-raciales. En Colombia, la ideología del mestizaje- pensado como

forma de “blanqueamiento” - se basaba en la creencia que los Pueblos Indígenas eran condenados a desaparecer. En este sentido, defender la idea según la cual ya no existen pueblos étnico-raciales en Colombia es una manera de enunciar que el proyecto de “blanqueamiento” ha sido exitoso.

4 RETOS PARA ELIMINAR EL RACISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: INDÍGENAS ESTUDIANTES Y DOCENTES INDÍGENAS

En este tejido hablamos sobre lo profundizado en el **Tejido 3 y 5** de la iniciativa, donde pudimos recoger de las voces de los tejedores que, si acceder a la educación superior constituye un reto para los jóvenes indígenas colombianos, convertirse en docente representa para ellos un desafío aún mayor. Y para los que han logrado convertirse en docentes, siempre existe la “sospecha” de que su éxito se debe a su origen étnico, y no a los méritos que han acumulado a lo largo de su trayectoria académica y profesional, por ejemplo, en el caso de la sede de la Universidad Nacional de Colombia en Medellín en donde estudio Óscar, uno de los autores de este texto, durante su carrera profesional no hubo nunca un docente miembro de algún Pueblo Indígena.

Incluso, cuando un miembro de un Pueblo Indígena ha obtenido sus títulos universitarios en instituciones de “renombre”, los docentes indígenas siguen cargando con el peso de su identidad étnica. En muchas ocasiones, su presencia en las universidades y en el ámbito docente es cuestionada tanto por estudiantes como por otros docentes, simplemente debido a su origen étnico. Siguen existiendo las actitudes injustas y prejuiciosas sobre ellos.

Óscar ingreso a la Universidad Nacional de Colombia en el segundo semestre del año 2005, a través del Programa de Admisión Especial (PAES). Este programa fue creado como resultado de un acuerdo entre las organizaciones indígenas y la universidad en los años 80, con el propósito de permitir el ingreso de miembros de Pueblos Indígenas en el país. Tanto para Él, como para los demás indígenas estudiantes este programa fue una gran oportunidad, pero también un ejemplo de discriminación positiva, como se le conoce en Colombia a los programas que ofrecen “cupos especiales” para miembros de Pueblos Indígenas, es de aclarar que si bien son cupos especiales se debe cumplir con todos los requisitos y puntajes mínimos de un estudiante regular. Él al ingresar a la universidad, creía que

había ingresado a un espacio que reconocía la diversidad étnica y cultural de la nación, tal como se establece en el artículo 7 de la Constitución Política de 1991, que hace referencia a la plena igualdad de derechos de todas las personas, sin importar su origen étnico o cultural, y de lo que se dio cuenta fue que, esto no era así y que en el país:

[...] Lo que existe hasta ahora son meras políticas de acceso a la universidad bajo acuerdos o resoluciones encaminadas a facilitar el ingreso a través de cupos especiales para indígenas o disminución o flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula, generando así una discriminación positiva hacia los Pueblos Indígenas (Rosa, 2017, p. 291).

De todos modos, ingresar a la Universidad Nacional de Colombia constituía una gran oportunidad para Él, ya que se trata de una de las universidades más importantes y prestigiosas del país, y el solo hecho de haber sido admitido era ya un gran logro personal, familiar y comunitario. Nos compartió que la universidad era mucho más grande que todas las instituciones que había conocido: su población era quizás diez veces mayor que la de su comunidad. El reto apenas comenzaba. Al estar en la universidad, aprendió a valorar aún más su identidad y la de su comunidad. Era el único estudiante del Pueblo Kankuamo en esa sede de la universidad, donde se dio cuenta rápidamente de que la comunidad universitaria tenía poco conocimiento sobre el mundo o los mundos indígenas del país. Además, solía escuchar estereotipos y comentarios, tanto positivos como negativos, sobre los Pueblos Indígenas.

En Colombia, debido al desconocimiento que aún prevalece sobre los Pueblos Indígenas, se suele pensar que los indígenas únicamente viven en la Amazonía. Además, existe una creencia equivocada de que los miembros de los Pueblos Indígenas solo aspiran a carreras relacionadas con las ciencias sociales, humanas y políticas, y que otras carreras están vetadas para ellos porque podrían llevarlos a “perder la cultura”. Esta es solo una manifestación del racismo estructural que aún prevalece en el país.

Otro ejemplo de estas formas de exclusión es la forma en que se les trata como “extraños” en el mundo universitario. En muchas ocasiones, si utilizan dispositivos tecnológicos-como los celulares o las computadoras- se les acusa de “perder su cultura”.

Figura 4 - Diálogo de saberes en el Tejido 3 de la iniciativa



Fuente: Elaboración propia.

La sentencia-basada en los prejuicios y estereotipos que corren desde la colonia- parecía definitiva: los “verdaderos indígenas” no pueden utilizar estas herramientas sin perder su esencia. Esta manera de pensar constituye una clara continuidad de la idea colonial según la cual los Pueblos Indígenas deberían permanecer encerrados en sus resguardos, sin molestar fuera de ellos. Para muchos, deben permanecer escondidos en las montañas y en las selvas en las cuales han encontrado refugio después de la “conquista” para su re- existencia, actualmente poco seguro por la misma vigencia del conflicto armado en el país que ha llegado a los lugares más recónditos de la nación, y en donde muchos jóvenes indígenas tienen como única opción de vida la guerra, muchos son reclutados por todo tipo de actor armado, sin poder tener la oportunidad en muchos casos de ir a la universidad. Este pensamiento hacia los miembros de los Pueblos Indígenas es una clara muestra del rechazo de su presencia en las universidades y en otros espacios de la sociedad.

Es importante mencionar que, si esta forma de entender lo indígena sigue teniendo mucha fuerza, tampoco constituye una actitud generalizada: también existen sectores importantes de la población universitaria que demuestran su reconocimiento y respeto hacia la riqueza étnica y cultural de la nación. En este contexto, los indígenas estudiantes que han pasado por las universidades públicas y privadas de este país han dejado una huella en la lucha contra el racismo en los claustros universitarios, convirtiéndose así en embajadores de sus pueblos en la academia. Durante su permanencia en las universidades, han buscado aliados entre el personal docente y administrativo para lograr un mayor conocimiento y respeto por la diversidad étnica, es así donde una de las propuestas para eliminar el racismo en las universidades ha sido la de constituir procesos organizativos en las instituciones de educación superior, como los Cabildos Indígenas Universitarios.

Aunque muchas personas reconocen la necesidad de construir mundos académicos más diversos y plurales que reflejen el carácter multiétnico y pluricultural de la nación, aún queda un largo camino por recorrer para que las universidades reconozcan plenamente los conocimientos de los Pueblos Indígenas como válidos y necesarios. La naturaleza estructural de los problemas que enfrentamos exige que construyamos respuestas a un nivel igualmente estructural, y para ello, es fundamental abordar la falta de diversidad étnico-racial en los cuerpos profesoriales de las universidades.

Por esto es necesario tomar medidas urgentes para que las universidades trabajen activamente en la diversificación de sus equipos, tanto docentes como administrativos, para que se conviertan en un reflejo más fidedigno de la diversidad étnico-racial del país. Este es el primer paso para lograr la construcción de un mundo académico verdaderamente “inclusivo”, donde se reconozcan y valoren los conocimientos y aportes de los Pueblos Indígenas, y donde se promueva una educación que fomente el respeto y la valoración de la diversidad cultural, como riqueza y no como atraso.

5 ESTRATEGIAS PARA GARANTIZAR EL ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO DE INDÍGENAS ESTUDIANTES EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADOS

En Colombia, el acceso a los pregrados universitarios sigue constituyendo un privilegio y no un derecho fundamental de todos los jóvenes, y mucho más complejo para los indígenas. Ahora bien, el acceso a programas de posgrado es aún más difícil para los jóvenes indígenas que lograron convertirse en profesionales. Podemos resaltar tres grandes barreras que impiden a los miembros de los Pueblos Indígenas en Colombia acceder a estudios de posgrados.

Figura 5 - Estrategias para garantizar el acceso, permanencia y egreso de indígenas estudiantes en los programas de Posgrados



COORDINA:
OSCAR MONTERO (ONIC) Y
DUNEN MUELAS (UROSARIO)

TEJIENDO CAMINOS PARA ELIMINAR EL RACISMO: PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.



5TO TEJIDO DE SABERES:

17 de octubre 2020

Estrategias para garantizar el acceso, permanencia y egreso de indígenas estudiantes en los programas de Pregrado y Posgrados

INFORMACIÓN: INTERCULTURALIDADES@UROSARIO.EDU.CO
HORA: 2PM - 4PM



Fuente: Elaboración propia.

La primera de estas barreras-y quizás las más significativas- es la económica. Los programas que se brindan en el país, tanto en universidades públicas como privadas, son muy costosos, lo que hace que acceder a ellos sea una verdadera hazaña. Desafortunadamente, son pocas las universidades que ofrecen programas de especialización, maestrías, doctorados y postdoctorados con becas para ellos. La segunda barrera para el ingreso a posgrados que apareció en las conversaciones realizadas en el marco de las acciones contra el racismo en la educación superior se relaciona con el requisito del idioma. En Colombia, el conocimiento del inglés como segunda lengua constituye a menudo un requisito indispensable para poder acceder a estos programas. Aunque algunas universidades son flexibles y permiten firmar cartas de compromiso para cumplir con este requisito antes de la graduación, la falta de reconocimiento de las Lenguas Nativas sigue siendo una forma de racismo hacia los miembros de Pueblos Indígenas.

Es importante recordar que en Colombia existe la Ley de Lenguas Nativas (Colombia, 2010), que reconoce las 65 lenguas nativas del país y establece que las autoridades educativas deben garantizar que su enseñanza sea obligatoria en las escuelas de las comunidades donde se hablen. Sin embargo, muchas universidades no reconocen las Lenguas Nativas como opción para cumplir con el requisito del idioma.

Finalmente, el último obstáculo se relaciona con el hecho de que muy pocos programas tengan un enfoque multi o intercultural. Muchos de los estudiantes que logran ingresar deben enfrentarse a la reproducción de un racismo epistémico que cuestiona sus propias metodologías de investigación y los obliga a citar a autores de afuera, mientras que se desestima la sabiduría de los miembros de los Pueblos Indígenas sin título universitario. En el caso de este dossier de esta revista, por ejemplo, uno de los requisitos mínimos para participar era tener un título de doctorado. Este tipo de condiciones representa un obstáculo obvio para la participación de miembros de los Pueblos Indígenas en la escritura de artículos “científicos”.

En última instancia, este tipo de requisitos constituyen una forma encubierta de racismo epistémico, que subsiste incluso en algunas iniciativas que buscan combatir el racismo. Entendemos los parámetros de las revistas indexadas y los lineamientos académicos occidentales, pero hablar de estos temas, nos debe es

también convocar a cuestionar los paradigmas impuestos desde una sola lógica eurocéntrica y anglosajona, entre otras, más aún, conociendo las altas desigualdades de acceso de miembros de Pueblos Indígenas a la educación superior. El llamado es que debemos permitir la diversificación de los procesos investigativos en la academia, donde se puedan lograr criterios conjuntos mínimos para “interculturalizar” la investigación. Para realmente combatir el racismo epistémico, debemos ser antirracistas y fomentar el diálogo entre las múltiples formas de investigar, desde los Pueblos Indígenas y los mundos académicos tradicionales.

Debido a estos diferentes obstáculos, los postgrados siguen siendo un ideal inalcanzable para muchos miembros de los Pueblos Indígenas en Colombia. Más allá de la buena voluntad, la realidad objetiva es que persisten fuertes desigualdades y brechas históricas que impiden un acceso equitativo a estos programas. Quisiéramos resaltar, sin embargo, lo importante que pueden ser el acceso a la educación superior para las dinámicas colectivas y comunitarias de los pueblos. Muchos Pueblos Indígenas son conscientes de que necesitan que algunos de sus miembros tengan “títulos de posgrado” para poder insertarse en las estructuras de poder y combatir eficientemente el racismo epistémico y estructural en el país. En una sociedad como la colombiana, los posgrados otorgan un estatus importante en términos académicos, que permite, entre otras cosas, entablar diálogos técnicos en debates y espacios de concertación con el Estado y el gobierno.

Para los miembros de los Pueblos Indígenas, alcanzar un título de posgrado significa obtener un estatus esencial para participar en debates y diálogos técnicos con el Estado y el gobierno colombiano, donde poco a poco logra combatir el racismo. Este hecho ha quedado evidenciado en espacios como la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas-MPC-. Ejemplo de esto es que cuando las organizaciones no tienen delegados con formación de posgrados, miembros de la institucionalidad tienden a deslegitimizarlas, afirmando que “no es posible un diálogo técnico con los miembros de los Pueblos Indígenas”.

Estas actitudes demuestran un racismo estructural y una falta de voluntad política para avanzar en las garantías de sus derechos. Frente a esta situación, si los delegados indígenas quieren estar en “igualdad” de condiciones, y dejar los delegados del gobierno sin excusas para seguir avanzando, se deben obtener títulos de posgrado (como se suele decir coloquialmente, “sacar los cartones”).

Este tipo de acciones racistas son comunes en Colombia y ponen en evidencia la superioridad que algunos funcionarios pretenden ejercer sobre los miembros de los Pueblos Indígenas, debido a sus estudios académicos (lo cual puede, además, tener repercusiones negativas dentro del movimiento indígena, deslegitimando los representantes que no han tenido una formación escolar “superior”).

Para cerrar, podemos decir que la eliminación de las barreras que impiden el acceso de los jóvenes indígenas a programas de posgrado constituye otra condición para la construcción de un mundo académico verdaderamente diverso y pluricultural, en el que se valoren y reconozcan plenamente los conocimientos de los Pueblos Indígenas. Entre las pocas becas de posgrado para indígenas estudiantes, se pueden mencionar las siguientes: las especializaciones y maestrías de la Escuela Superior de Administración Pública-ESAP-; algunas becas ofrecidas por la Universidad de los Andes; la beca "Sierra Nevada de la Universidad del Magdalena"; las becas Fulbright y las becas que ofrece el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación quien últimamente han determinado criterios de selección "prioritarios" para miembros de Pueblos Indígenas, como una forma de lograr que estos puedan acceder a este tipo de formación superior. La Universidad de Antioquia constituye una excepción muy importante en este respecto, al reconocer el español como segundo idioma para el acceso a posgrados en la institución³.

³ Según Acuerdo Académico 467 del 4 de diciembre de 2014.

6 BUENAS PRÁCTICAS PARA ELIMINAR EL RACISMO: MUJERES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Figura 6 - Buenas Prácticas para Eliminar el Racismo hacia las Mujeres Indígenas en la Educación Superior



TEJIENDO CAMINOS PARA ELIMINAR EL RACISMO: PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.

4TO TEJIDO DE SABERES:

10 de Octubre 2020

Buenas prácticas para eliminar el Racismo contra las Mujeres Indígenas.

INFORMACIÓN: INTERCULTURALIDADES@UROSARIO.EDU.CO
HORA: 2PM - 4PM

Fuente: Elaboración propia.

El Tejido 4 de saberes-titulado “buenas prácticas para eliminar el racismo hacia las mujeres indígenas”- fue la oportunidad para conversar sobre las múltiples formas de racismos a las cuales se enfrentan las mujeres indígenas en la

educación superior. En este tejido, participaron cuatro mujeres indígenas como tejedoras quienes contaron sus experiencias a través de la academia y los retos que supuso para ellas “irse” a estudiar y salir de sus comunidades. Una de las ideas fuertes que salieron durante la conversación fue que sus exclusiones no solo provenían de escenarios externos sino también de sus propias comunidades. En este apartado, retomaremos algunas de las intervenciones que realizaron las participantes para analizar de qué manera los múltiples racismos operan respecto a las mujeres indígenas que ingresan a la educación superior.

Elizabeth Apolinar es una abogada indígena del Pueblo Sikuaní del departamento del Vichada, quien actualmente ocupa el cargo de directora de asuntos étnicos en la Unidad para la Atención y Reparación Integral para las Víctimas (UARIV). Durante el conversatorio, Apolinar recordó que sus amigas universitarias le aconsejaban que no se presentara como indígena. Una de ellas le dijo: “*Es chévere que tengas tus raíces, si quiero ser tu amiga, pero no así, eres blanquita y pasas desapercibida*” (Elizabeth Apolinar, comunicación personal, 10 de octubre de 2020). Apolinar encontraba doloroso que sus amigas quisieran que ocultara su identidad. ¿Es esto un caso de racismo directo? En estos contextos, el racismo parece camuflarse: las personas insinúan que no hay nada de malo con la persona, sino con su grupo de pertenencia. ¿Es acaso algo menos violento? Cuando hablamos de racismo en la educación superior, es importante tener en cuenta a todos los actores involucrados.

Apolinar recordó que no se avergonzó de sus raíces y continuó hablando sobre su origen y su realidad, ya que su madre Rosalba Jiménez, una gran líder indígena, la había enseñado que era importante hacerlo, no era para menos su madre era una de las precursoras del reconocimiento de la educación propia en Colombia y de las lenguas nativas en el país. Apolinar también compartió otra experiencia de racismo que tuvo lugar durante su especialización:

Era una profesora que nos explicaba la consulta previa. Nos dijo que era pro-gobierno y, por esta razón, tenía su propia visión. Y empezó a decir despectivamente que el problema principal era ‘el tema de ser indígena’. Su discurso era demasiado violento: ‘emberas es que se llaman. Y si hay algún indígena aquí no me importa’ (Apolinar, 2020).

Apolinar recuerda que, en ese momento, no sabía si debía permanecer en silencio o hacer una reclamación, mientras sus compañeros de clase estaban a

la expectativa. Finalmente, decidió quedarse callada. Retrospectivamente, sabe que las palabras de la profesora eran terriblemente discriminatorias. Pero sabe también que quejarse hubiera podido ser perjudicial para allá: se enteró, algún tiempo después, que una estudiante que había querido confrontar esta misma profesora había perdido la materia.

En el caso de una de las autoras, Dunén recuerda una situación similar a la que vivió Elizabeth. Cuando en sus primeros semestres de jurisprudencia, una profesora le prohibió tejer en clase porque, según ella, se estaba “distrayendo”. Cómo sucede a menudo, lo desconocido para ella se convertía en algo sobre lo cual quería ejercer violencia. Recuerda también, como en el caso de Elizabeth, a profesores que desconocían el derecho fundamental a la consulta y el consentimiento previo, libre e informado y que se referían a los Pueblos Indígenas como un obstáculo para el progreso del país. Este tipo de situaciones marcan las experiencias de las mujeres indígenas en la educación superior. Por lo tanto, reconocernos en nuestras diversidades resulta sumamente importante. Al igual que Elizabeth, también se quedó callada con los ojos aguados. ¿Será este el precio de estar en un lugar donde se nos hace sentir que no pertenecemos?

En un primer momento, durante el conversatorio, no había recuerdos de experiencias explícitas de violencia. Sin embargo, a medida que se desarrollaba la discusión, surgían las vivencias, como en el caso de Diana Jembuel, una comunicadora social reconocida y mujer indígena del Pueblo Misak del departamento del Cauca. A pesar de que Diana no había sufrido directamente actos de discriminación, le llamaba la atención el desconocimiento sobre los Pueblos Indígenas por parte de sus compañeros y profesores de la universidad. Muchos de ellos habían viajado en el exterior, o tenían una buena preparación teórica, pero ignoraban casi que por completo las dinámicas indígenas, campesinas y afros. Óscar Montero mencionó, durante el conversatorio, que este desconocimiento generalizado podía explicarse, por lo menos en parte, por una forma de racismo estructural que opera en el sistema educativo colombiano, el cual se basa en cátedras y narrativas históricas que no reconocen la diversidad cultural y étnica del país, y hacen pensar desde la historia que lo indígena es algo ya del pasado.

Diana destacó la importancia de la formación académica para liderar los procesos organizativos en los territorios, lo que ha permitido a las mujeres del Pueblo

Indígena Misak ocupar cargos de decisión, como la vice-gobernadora Barbara Muelas y la alcaldesa de Silvia, Mama Mercedes Tunubalá Velasco, entre otras. Sin embargo, Diana enfatizó que el uso del discurso de la “complementariedad” en el interior de los Pueblos Indígenas podía ser problemático en ocasiones, ya que podía servir para legitimar la existencia de relaciones injustas y desequilibradas entre hombres y mujeres. Así algunos hombres podían utilizar la idea de complementariedad para excluir a las mujeres de ciertos lugares importantes (y en particular en los ámbitos escolares). En este sentido, se resaltaba que lo problemático no era la noción de “complementariedad” en sí misma, sino su instrumentalización, lejos de una práctica real y material en los pueblos y sus territorios.

Otras experiencias de discriminación que se discutieron en el conversatorio se relacionaban con los apellidos y el uso del vestido tradicional en las instituciones de educación superior (en particular, en el contexto de las graduaciones). Al respecto, se mencionó que personas no indígenas se burlaban cuando se llamaba a lista. Las hermanas Puemchambud Chasoy del Pueblo Indígena Inga del departamento del Putumayo, recordaron con voz entrecortada que una de ellas casi no pudo graduarse porque asistió a la ceremonia de graduación con su traje tradicional. En ese momento, lograron generar una alerta entre todos sus compañeros para denunciar el racismo en el evento. Ellas insisten en que hablar de racismo no significa pedir un trato especial, sino simplemente exigir respeto como cualquier ser humano, como cualquier ciudadano colombiano.

En este sentido, es urgente que las instituciones de educación superior comprendan quiénes son las mujeres indígenas, tal y como lo propusieron en el 2013 en el Programa de Protección de Derechos de las Mujeres Indígenas Desplazadas y en riesgo de estarlo. Este programa sugiere la necesidad de establecer cátedras que eduquen a la sociedad sobre los derechos de las mujeres indígenas como sujetas de derechos. Las situaciones de racismo contra los Pueblos Indígenas se profundizan cuando se tratan de las mujeres indígenas (Gnecco-Lizcano, 2016). Al respecto, la recomendación número 39 sobre los derechos de las mujeres y niñas indígenas del Comité para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, señala:

Las mujeres y las niñas Indígenas se enfrentan a múltiples obstáculos en lo que respecta a la matriculación, la permanencia y la finalización de la

educación en todos los niveles y en las esferas no tradicionales. Algunos de los obstáculos educativos más importantes para ellas son: la falta de instalaciones educativas diseñadas, establecidas o controladas por los Pueblos Indígenas; la pobreza; los estereotipos de género discriminatorios y la marginación, la escasa pertinencia cultural de los programas educativos; la enseñanza únicamente en el idioma dominante; y la escasez de educación sexual. Las mujeres y las niñas Indígenas a menudo tienen que recorrer grandes distancias para ir a la escuela y corren el riesgo de sufrir violencia de género en el camino y al llegar a la escuela. Mientras están en la escuela, pueden sufrir violencia sexual, castigos corporales o acoso. La violencia de género y la discriminación en la educación son especialmente graves cuando se aplican políticas de asimilación forzada en las escuelas. ... Los matrimonios forzados o infantiles, la violencia sexual y los embarazos de adolescentes, la carga de sproporcionadade responsabilidades familiares, el trabajo infantil, los desastres naturales y los conflictos armados también pueden obstaculizar el acceso de las niñas Indígenas a la escuela (CEDAW, 2022).

Esta recomendación de la CEDAW identifica los desafíos que enfrentan las mujeres indígenas en la educación básica primaria y bachillerato. Esto significa que muchas de las mujeres que ingresan a la educación superior han tenido que superar múltiples formas de violencia en su educación temprana. Por lo tanto, un estudio sobre mujeres indígenas universitarias ha identificado que para contribuir a la solución del problema de la exclusión se hace necesario establecer un diálogo en torno a las desigualdades étnico-raciales y de género, con el objetivo de fomentar programas de “inclusión” dentro de las experiencias académicas desarrolladas entre poblaciones mestizas-occidentalizadas e indígenas. De esta manera, se fortalece la reflexión sobre las prácticas en las universidades hacia las mujeres indígenas, hacia mujeres y hombres provenientes de comunidades étnico-raciales, hacia los otros y, ante todo, entre nosotros (Gnecco-Lizcano, 2016). Por lo tanto, las experiencias de Elizabeth, Diana y las hermanas Puachembud podrían haberse superado con iniciativas al interior de las universidades que convoquen a profesores y estudiantes a conocer y entender las dinámicas socio culturales y políticas en torno a los Pueblos Indígenas.

También es importante tener en cuenta que continuar con sus estudios es una posibilidad simbólica que recién se ha abierto para las mujeres indígenas y, una vez fuera de su comunidad, se les permite iniciar procesos de autonomía y reflexividad que las colocan en una o varias de las posiciones de sujetos aquí

presentadas (Olvera; Pablos; García, 2020). Esto significa que es una experiencia que les permite no solo adquirir conocimientos, sino también fortalecer su identidad cultural y participar en la toma de decisiones en sus comunidades y en la sociedad en general.

7 CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES: LOS BAJOS ESTÁNDARES DE LAS UNIVERSIDADES PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Este último tejido de este texto, recoge el **Tejido 7** de la iniciativa, denominado: *Cerrando el Chipiri*, una forma de cerrar la iniciativa con conclusiones y recomendaciones producto de los tejidos de saberes, espacio donde quisiéramos reafirmar la necesidad de reformar las universidades colombianas para que sus egresados y la comunidad universitaria sean capaces de identificar y contrarrestar el funcionamiento del racismo (desde sus manifestaciones las más violentas y explícitas hacia las más cotidianas e invisibles).

Desafortunadamente, podemos decir que, hasta el día de hoy, las expectativas académicas en cuanto al conocimiento y reconocimiento de la diversidad han sido extremadamente bajas en el contexto colombiano. ¿Qué aprenden los estudiantes de derecho, economía, ciencia política, medicina, comunicación, etc. sobre la diversidad étnica y cultural de su país? Casi nada en las materias obligatorias y muy poco en otros espacios. ¿Qué conocen de los territorios en los cuales viven estas comunidades? Menos aún. Las pruebas de estos “bajos estándares” en términos del reconocimiento y respeto de la diversidad étnica no son difíciles de encontrar⁴.

Por un lado, se relacionan con la ausencia generalizada de contenidos académicos interculturales. En la mayoría de las universidades colombianas, tanto estudiantes como profesores pueden reconocer-sin vergüenza alguna- que ignoran por completo tanto la historia como las situaciones contemporáneas de los Pueblos Indígenas de Colombia y el mundo. Pueden confesar, del mismo modo,

⁴ La noción de “bajos estándares” ha sido utilizada por la historiadora Koritha Mitchell (2018) en relación con las poblaciones blancas de Estados Unidos. Con esta inversión simbólica provocadora, la autora cuestiona radicalmente la tendencia a asociar implícitamente la “excelencia” con los grupos raciales dominantes. Para ella, el hecho de exponer la “mediocridad” de estos actores permite contribuir al empoderamiento y autocuidado de las comunidades racializadas y dominadas.

su ignorancia de las realidades presentes y pasadas de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (NAPR)⁵, y peor aún desconocen sobre los Rrom⁶. Pueden incluso afirmar con tranquilidad que estas realidades no son relevantes para ellos. Ni su ignorancia, ni su desinterés llevarán a sanciones morales o académicas⁷. Estas expectativas son tan bajas que los egresado-independiente de su campo de estudio (economía, ciencia política, administración, salud, etc.)- pueden considerarse como “buenos ciudadanos” incluso cuando ignoran todo de las realidades que suceden por fuera de su propio grupo social y racial.

Por otro lado, los bajos estándares se evidencian en la subrepresentación de las poblaciones étnicas en la educación superior. Si algunos esfuerzos han permitido el ingreso de estudiantes que reflejan la diversidad étnica y cultural del país, los indicadores en materia de acceso, permanencia y titulación en la educación superior siguen deficientes. Es innegable también que la presencia de profesores que pertenecen a pueblos étnicos es casi-nula. Esta situación, sin embargo, no debería ser considerada como una fatalidad. Si queremos generar cambio, es esencial construir mecanismos para incentivar las instituciones universitarias a construir políticas públicas interculturales y de reconocimiento de la diversidad (tanto para sus estudiantes como para sus profesores).

Por un lado, las instituciones de educación superior deben empezar por reconocer que la “alfabetización racial⁸” hace parte integral de su misión. Esto pasa, en particular, por la inclusión de contenidos académicos transversales que permiten el reconocimiento tanto de la historia como de los procesos contemporáneos de los pueblos étnicos. Empecemos con la historia. La hora ha llegado de promover unas narrativas en las cuales el papel de los pueblos no se limita a una nota de pie de página. La única historia que la mayoría de los colombianos

⁵ La historia de la esclavización constituye un ejemplo particularmente diciente. A pesar del papel fundamental de esta institución en la construcción de Colombia como nación, y a pesar de su relevancia para entender las realidades contemporáneas, constituye un asunto prácticamente ausente de la discusión pública.

⁶ También conocidos como Gitanos, es uno de los Pueblos Étnicos que habitan en Colombia, al igual que los Pueblos Indígenas y los pueblos NAPR.

⁷ Se podría mostrar que los bajos estándares en cuanto al reconocimiento y respeto de los grupos minoritarios atraviesan todo el sistema educativo y cultural colombiano, desde la escuela primaria.

⁸ El termino de “Racial Literacy” ha sido desarrollado por la socióloga France Winddance Twine (2004).

ha podido escuchar es-en gran parte-una historia de las ausencias indígenas y afros⁹. Ahora bien, la idea según la cual Colombia se ha construido sin estos pueblos constituye uno de los mitos contra los cuales tenemos que luchar. Otro mito se relaciona con el carácter incluyente de los procesos republicanos. Nuestros estudiantes deben ser capaces de analizar críticamente las exclusiones raciales que han prevalecido en Colombia, incluso después de la “independencia”. Deben ser capaces de reconocer la forma en que ciertas poblaciones han sido continuamente deshumanizadas y despojadas en nombre de un proyecto autodenominado como “civilizatorio”¹⁰.

La hora ha llegado también de incluir en nuestros currículos las realidades actuales de los pueblos. Esta dimensión es esencial porque muchos sectores de la sociedad colombiana siguen marcados por imaginarios que encierran a los Pueblos Indígenas en el pasado de Colombia (como si fueran un asunto terminado, cerrado, irrelevante). Contra esta visión evolucionista-los pueblos “prehispánicos” condenados a un lento desvanecimiento- es esencial insistir en que los pueblos no han desaparecido y que no desaparecerán. Constituyen una pieza clave para Colombia: no solamente para la que existe hoy, sino también para la que se construirá mañana. En un contexto en el cual la tercera parte del país se encuentra titulada como territorio indígena, los asuntos de soberanía y de control sobre el suelo y subsuelo serán cada vez más relevantes (independientemente de las opiniones que tenemos sobre ellos). Lo serán también una serie de problemas – relacionados en particular con el cuidado del medio ambiente y de las personas – para los cuales los pueblos tienen, sin duda alguna, contribuciones esenciales por hacer. En medio de las preocupantes alertas sobre el futuro del planeta, nos pueden ayudar a pensar diferentemente sobre los retos que tendremos que

⁹ No hacemos referencia, aquí, a las investigaciones históricas especializadas (a las cuales tienen acceso los estudiantes de la carrera de historia), sino a las “grandes narrativas sobre Colombia” enseñada-por fuera de la disciplina- a los estudiantes de distintas carreras. Mientras que las primeras han sido críticas desde hace años, las segundas siguen funcionando como “historias celebraciones”.

¹⁰ Las instituciones de educación superior más antiguas de Colombia podrían incluso iniciar investigaciones para analizar sus propias conexiones históricas con este pasado de discriminación y exclusión racial, estudiando, por ejemplo, el papel que ha tenido las instituciones de la esclavitud o la de la “limpieza de sangre” en su desarrollo. Seguirían, en este sentido, el ejemplo de algunas de las más prestigiosas universidades del mundo (Harvard, Columbia, Princeton, etc.).

enfrentar colectivamente (como, por ejemplo, el cuidado de las aguas, de los suelos o de los bosques, etc.)¹¹.

Por otro lado, las universidades deben incluir a las poblaciones étnicas, no solamente a través de los contenidos enseñados, sino en las aulas mismas: no solamente del lado de los estudiantes, sino también de los profesores. Si la academia no quiere seguir funcionando como una conversación que excluye a los pueblos raciales y étnicos, los asuntos de contratación son esenciales¹². Nuestras instituciones deben comprometerse a la vez a formar investigadores étnicos en todas las disciplinas académica – ciencias de la salud, derecho, ciencias políticas, biología, etc., – para, luego, incorporarlos en sus equipos.

Sabemos que muchas de las transformaciones necesitarán procesos de muy largo aliento. No se podrán tener, por ejemplo, equipos interculturales de investigación y docencia en una cuestión de meses. Esta naturaleza “estructural” de los cambios que se deben realizar ha constituido un desincentivo para muchas instituciones. Para los directivos de las universidades, no es fácil tomar decisiones cuyos efectos solamente se podrán medir en varios años. Pero esta situación no debe seguir justificando la inacción. Todo lo contrario: es esencial iniciar reformas ambiciosas lo más pronto posible precisamente porque sabemos que los cambios serán muy lentos. Además, es importante resaltar que se pueden introducir – a corto plazo – muchos cambios significativos para el funcionamiento práctico de nuestras instituciones. Si la academia se vuelve creativa, encontrará miles de maneras para estrechar sus relaciones con las “comunidades vivas”, tanto en las aulas como en los territorios.

¹¹ Debemos tener cuidado, sin embargo, con los imaginarios-bien intencionados pero peligrosos- que asocian sistemáticamente a los pueblos con la naturaleza y la inmovilidad. Lejos del estereotipo de los “nativos ecológicos”, para retomar la expresión de Astrid Ulloa, la realidad es que gran parte de las comunidades étnicas viven hoy en contextos urbanos.

¹² El feminismo nos ha enseñado que las instituciones de educación superior pueden cambiar. Hasta un tiempo relativamente reciente, las universidades eran mundos casi-exclusivamente masculinos. Hoy, la dominación masculina no ha desaparecido, pero cambios sustanciales han tenido lugar.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a **Luis Fernando Arias**, Consejero Mayor de la ONIC, quien falleció a causa de la pandemia del COVID-19, pero quien estuvo convencido todo el tiempo que una de las formas de erradicar el racismo estructural en el país era seguir abriendo caminos y tendiendo puentes para que miembros de Pueblos Indígenas accedieran, permanecieran, egresaran y regresaran a ayudar a sus comunidades, pueblos y territorios.

Este tejido no fuera sido posible, sin las puntadas de cada uno de sus tejedores y tejedoras, a todos ellos que de principio a fin participaron cada sábado en estas conversas, que entre otras nos reencontraba y posibilitaba salir del encierro propio de la pandemia del COVID-19, muchas gracias por sus aportes, sus experiencias vividas y no tan buenas, pero que se compartieron para erradicarlas, para sanarlas y para seguir pensándonos en mundos académicos más sanos para todos; respetuosos de la diversidad y escenarios de construcción de conocimientos plurales para nuestras generaciones para seguir contribuyendo realmente a un país que camina en la búsqueda de la Paz Total.

REFERÊNCIAS

CEDAW. Recomendación general núm. 39 (2022) sobre los derechos de las mujeres y las niñas Indígenas. *CEDAW*, Ciudad de México, n. 39, 2022.

COMISIÓN DE LA VERDAD. Informe final Resistir no es aguantar Étnico. *Comisión de la Verdad*, [s.l.], 2022.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA [DANE]. Grupos étnicos información técnica. *DANE*, Bogotá, 2018.

FORO INTERNACIONAL DE MUJERES INDÍGENAS [FIMI]. (2022). Aportes para la investigación intercultural desde las perspectivas de las Mujeres Indígenas Metodologías, desafíos y lecciones aprendidas. *FIMI*, Lima, 2023.

GNECCO-LIZCANO, A. M. Mujeres indígenas: Experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, Caldas, v. 14, n. 4, p. 47-66, 2016.

COLOMBIA. Ley 1381 de 2010. Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el

Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. *Congreso de Colombia*: Bogotá, 2010.

MITCHELL, K. "Identifying white mediocrity and know-your-place aggression: a form of self-care". *African American Review*, [s.l.], v. 51, n. 4, p. 253-62, 2018.

OLVERA, A. M.; PABLOS, E. T.; GARCÍA, A. A. E. Mujeres indígenas con educación superior ante las normas hegemónicas de género. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de el Colegio de México*, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 1-37, 2020.

ROSA, O. D. M. Tejiendo la Educación Superior Indígena e Intercultural en Colombia; Programa de Admisión Especial PAES, Universidad Nacional de Colombia. In: MATO, D. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural. Buenos Aires: EDUNTREF, 2017.

TWINE, F. W. A white side of black Britain: the concept of racial literacy. *Ethnic and Racial Studies*, [s.l.], v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004.

Sobre os autores:

Bastien Bosa: Doctor en Antropología Social e Histórica de la EHESS, Paris. Profesor titular de Antropología, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario. **E-mail:** bastien.bosa@urosario.edu.co, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7157-8032>

Dunen Muelas: Mujer Indígena Arhuaca, Abogada, Magister en Estudios de Género y Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena. **E-mail:** mdunen@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6445-8091>

Oscar Montero: Líder Indígena Kankuamo y miembro de la Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC, Politólogo, Magister en Derechos Humanos y Democratización en América Latina y el Caribe de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. **E-mail:** oscar davidmontero@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3208-6833>

Recebido em: 14/05/2023

Aprovado para publicação em: 31/10/2023