



Reformas de educación superior en búsqueda de la democracia
Inter-cultural y la descolonización de la universidad

Higher education reforms in pursuit of democracy
inter-cultural and university decolonization

Agustín Lao-Montes

University of Massachusetts Amherst



VOLVER



Recepción/Submission:	Evaluación de contenidos/ Peer-review outcome:	Aprobación/Acceptance:
Abril (April) de 2018	Mayo (May) de 2018	Julio (July) de 2018

Cómo citar:

Lao-Montes, A. (2019). Reformas de Educación superior en búsqueda de la democracia inter-cultural y la descolonización de la universidad. *Revista Científica Sabia*, 5(1). pp. 9-18. Doi: <https://doi.org/10.47366/sabia.v5n1a1>

Resumen: En los límites de mi presentación he de tratar tres temáticas entrelazadas: primero el vínculo entre interculturalidad, educación superior y democracia sustantiva; segundo los Estudios Afrodescendientes o Afrodiaspóricos como prácticas y espacios para la descolonización de la universidad; y la tercera la voy a denominar como el cultivo de la Pluriversalidad en aras de reformas radicales en la educación superior.

Palabras Clave: Educación superior intercultural; Afrodiaspórico; Educación universitaria; Reformas radicales.

Abstract: Within the limits of my presentation, I must address three interlinked themes: first, the link between inter-culturality, higher education and substantive democracy; second the Studies of African Descent or African diaspora practices and spaces for the decolonization of the university; and the third I will name it as the cultivation of Pluriversality for the sake of radical reforms in higher education.

Keywords: Intercultural higher education; Afrodiasporic; University education; Radical reforms.



La consigna misma de educación inclusiva reconoce una condición de pasado y presente donde la educación ha sido y continúa siendo un campo de exclusión, privilegio, y promoción de desigualdad. Esto evidencia por lo menos dos asuntos claves para nuestra discusión: el primero es que las construcciones modernas de nacionalidad y ciudadanía desde un principio implicaron exclusiones de carácter étnico-racial, clasista y de género; el segundo es que la educación pública en la modernidad capitalista esta constituida en base a una ambigüedad donde la educación, por un lado, sirve como medio de movilidad y ascenso en el escalafón social, y por otro lado es un mecanismo para reproducir desigualdades de clase, raza, etnia, y género.

Ambas se pueden catalogar como contradicciones de la democracia liberal moderna en la medida que a pesar de las declaraciones de ciudadanía y educación universal, aquí se revelan tanto el carácter excluyente de las definiciones hegemónicas de ciudadanía con base a criterios étnico-raciales, como una marcada tendencia de los sistemas escolares de promover y reproducir estratificaciones de clase, etnia, raza, y género. En este sentido también es importante reconocer el significado fundamental de las luchas históricas de los movimientos sociales, como los movimientos de Afrodescendientes e Indígenas por la emancipación en los siglos 18 y 19, y los movimientos sufragistas liderados por mujeres a principios del siglo 20, ambos a favor de lo que llamamos "democratización de la democracia" o democracia sustantiva. En contraste a la democracia en el sentido meramente formal (es decir solo como una cuestión de discurso y procedimiento), la democracia sustantiva implica identificar las desigualdades sociales y sus raíces, elaborar políticas públicas a favor de la equidad, y ayudar en el proceso de empoderamiento de los sujetos y sectores subalternizados y excluidos.

En esta línea, hay una serie de principios interconexos que sugiero deberían guiar el diálogo en aras de la democracia inter-cultural que hemos de sostener aquí, me refiero a las relaciones entre democracia y diferencia, y entre diferencia y desigualdad. Es decir, el compromiso con la educación superior inclusiva que nos mueve a participar en este diálogo, implica necesariamente una revisión profunda de las razones desde su raíz y las implicaciones mayores, tanto del hecho de la diversidad étnico-racial y cultural de este país, como de las desigualdades que han vivido y todavía viven las mayorías Afrodescendientes e Indígenas tanto en Colombia como en el resto de las Américas.

Estos son temas difíciles que para abordarlos, se requiere de ideas-fuerza y políticas que han de ser tarea constante de producción colectiva.

Educación Pública, Jerarquías Históricas, Emancipación

Parto de la premisa de que la educación debe considerarse un bien común y un recurso público. Pero que constituye lo común y como se define la esfera pública es materia de mucho debate y ha sido y todavía se usa como herramienta de exclusión de aquellos cuyas culturas, saberes, memorias, e identidades han sido caracterizados como bárbaros o fuera del espacio de lo civil. En los procesos de formación de estados-nacionales en América Latina se dio una continuidad de las jerarquías étnico-raciales que se establecieron en la época colonial. Dichas jerarquías étnico-raciales operan en varias dimensiones incluyendo la desvalorización de las culturas e identidades, la creación y reproducción de la desigualdad económica, y la marginalización del poder social y político de los Afrodescendientes e Indígenas. El intelectual peruano Anibal Quijano acuñó el concepto de colonialidad del poder para caracterizar una matriz de dominación donde se entrelazan jerarquías etno-raciales, de clase social, de género y sexualidad que configuran la organización y división del poder político, económico, y cultural no solo en los escenarios nacionales y también a nivel global. Esto es necesario analizarlo



porque la discusión y debate sobre las fuentes históricas y las dinámicas estructurales de las desigualdades que sostienen la exclusión de Afrodescendientes e Indígenas del sistema de educación superior, es necesaria para concebir proyectos, y para formular e implementar políticas educativas. De hecho, las instituciones y programas educativos han sido y son fundamentales en la producción y persistencia de este patrón de poder. Más aún, dentro de los sistemas educativos la universidad es la institución con mayor capital cultural y simbólico que por ende tiene gran capacidad de influenciar el curso de lo social, incluyendo las filosofías, políticas, y pedagogías de la educación primaria y secundaria.

Como ya sugerí, la educación pública ha sido un medio institucional clave en la colonización y exclusión de los sujetos y culturas Afrodescendientes e Indígenas, los cuales son considerados fuera de la esfera de Occidente, y relativamente fuera de la nación que las élites criollas y sus intelectuales definieron como Eurodescendientes (y en el mejor de los casos mestizas). Como otros internos de la nación criolla, ellos fueron relegados al atavismo étnico o a la barbarie destinada a desaparecer o a integrarse a la ideología dominante de la cultura e identidad nacional. Desde otro ángulo, la educación también ha sido un campo de contiendas donde los subalternos étnico-raciales han hecho la gestión para escalar socialmente, afirmar su identidad y valorizar sus memorias y conocimientos. Es precisamente por este doble carácter del sistema educativo de ser a la vez medio de dominación y espacio de cambio, que ha sido históricamente y sigue siendo un lugar clave como brújula y laboratorio de futuros posibles. En este último sentido la educación pública es un terreno fundamental para la promoción de la democracia sustantiva y la emancipación social. Vamos a explorar esto primero analizando el tema de la universidad en general para luego entrar en la cuestión particular de las políticas de educación superior inclusiva de Afrodescendientes e Indígenas.

Universidad, Pluriversalidad y Ciudadanía Crítica

Podemos hablar de tres momentos y tendencias dominantes en la historia de las universidades latinoamericanas: 1) En el siglo 19 la universidad aparece como baluarte pedagógico para la creación de la nación como república de letras (el ideal de Andrés Bello), dotada de una misión civilizadora al interior del país que implica educar y así eliminar la supuesta barbarie y crear ciudadanos modernos (la noción de educación popular de Sarmiento). Hasta el día de hoy conservamos elementos de dicha universidad criolla ilustrada. 2) En correspondencia con reformas populistas y modernizaciones posteriores a la segunda guerra mundial (industrialización, urbanización, capas medias) ocurre una masificación relativa de las aulas universitarias (una combinación híbrida de reformas parciales, promoción de fuerza de trabajo calificada, y cierta movilidad social) pero las estructuras de exclusión basadas en la interconexión de jerarquías de clase, raza, etnia, y género mantuvieron excluidos del sistema universitario a las mayorías subalternizadas con base a estos criterios de desigualdad social. En el caso de los Afrodescendientes e Indígenas la exclusión se exagera debido al racismo como fenómeno estructural, institucional y de discriminación cotidiana. 3) Como parte y resultado de las políticas neoliberales, que se consolidan en los 1980s, se empieza a perfilar de manera contradictoria un nuevo modelo de universidad como empresa rentable de conocimiento y entrenamiento y como un mercado de servicios múltiples. Este tipo de universidad encuentra su paradigma principal en los Estados Unidos donde ha ocurrido un decaimiento de la universidad pública junto con políticas de privatización y comercialización, que han resultado en una mayor estratificación de la educación superior. Sin embargo, la universidad también siempre ha sido un espacio institucional desde donde se han realizado acciones colectivas de diverso tipo para democratizar la democracia, entre la cuales se cuentan la organización de universidades alternativas (como la universidades obreras y campesinas de principios del siglo 20) y los movimientos por la

democracia institucional y autonomía universitaria, cuyo referente histórico es la declaración de principios del movimiento estudiantil en Córdoba, Argentina en el 1918.

En América Latina, las universidades públicas tienen un largo historial de ser pilares del pensamiento y la investigación crítica en el buen sentido de establecer espacios para la producción de conocimientos, que identifiquen las fuentes de malestar social mientras se formulan ideas y políticas para la emancipación. En Estados Unidos hay una larga y elocuente historia de universidades negras que podemos trazar a los programas de investigación e investigación de educación superior Afroamericana establecidos por el eminente intelectual Afro WEB DuBois a principios del siglo XX y donde cabe destacar la tradición de Howard University y Spellman College, esta última una universidad para mujeres Afrodescendientes. Estos esfuerzos e instituciones de educación superior se abrieron debido a la exclusión que sufrían y sufren la mayoría de los Afroestadounidenses del sistema universitario norteamericano debido al racismo estructural e institucional, caracterizado por muchos intelectuales como colonialismo interno en los Estados Unidos. En los 1960s-70s, como parte de los nuevos movimientos sociales que emergieron en la época, hubo una fuerte ola de reclamos a favor de los estudios étnicos en los Estados Unidos. Es importante entender como las políticas de Acción Afirmativa fueron concebidas en este contexto que conjugó una serie de reivindicaciones del movimiento negro en los Estados Unidos, con reclamos de reforma educativa (desde la primaria hasta la educación superior) de una pluralidad de grupos étnico-raciales excluidos (Chicanos, Puertorriqueños, Asiáticos, Amerindios) que abogaban no solo por la inclusión de estudiantes y profesores sino también por pedagogías democráticas, currículos no-Eurocéntricos que incluyeran los saberes y memorias de los excluidos y trabajos de investigación colaborativa, junto con asociación y consulta con las comunidades excluidas. En este contexto, las acciones afirmativas no eran simplemente cuotas, constituían un ingrediente dentro de un proyecto mayor de transformación social y reforma educativa. Por eso de allí surgieron programas de educación bilingüe en las escuelas públicas, departamentos de estudios étnicos (Amerindios, Afroamericanos, Asiático-Americanos, Latinos) en las universidades, junto con becas y elaborados programas de apoyo a los estudiantes de sectores subalternos (por subordinación étnico-racial y de clase social) que incluyeron consejería personal y académica junto con apoyos financieros. La erosión de estos programas vino junto con la disminución de los presupuestos y la privatización relativa de la educación superior pública en los Estados Unidos. Estas políticas neoliberales se conjugaron con ataques a las acciones afirmativas y la negación de la existencia del racismo en la llamada época posterior a los derechos civiles. Estos son temas espinosos que no podemos abordar con rigor aquí pero para nuestra discusión es importante observar que a pesar de sus limitaciones las acciones afirmativas fueron un componente clave en las reformas educativas del periodo en dicho país: decenas de miles de estudiantes ingresaron y se graduaron a las universidades constituyendo una clase media Afroestadounidense con relativa influencia social, cultural, y política. No podría haber un Barack Obama sin estos logros del movimiento Afro de los Estados Unidos en los 1960s. Por otro lado, hoy día más del 50% de los Afroestadounidenses viven en condiciones catalogadas como de pobreza, no más del 20% ingresan a las universidades, y cerca del 50% de los varones están encarcelados. El resultado neto del debilitamiento de las políticas de acción afirmativa a partir de políticas gubernamentales y decisiones de la Corte Suprema que han virtualmente ilegalizado el sistema de cuotas, ha sido una disminución grave en el ingreso universitario de estudiantes Afrodescendientes, Latinos, e Indígenas. En la Universidad de California en Berkeley, una de las instituciones públicas más importantes del país, hubo una disminución del 50% de un semestre a otro, luego que se eliminaron las acciones afirmativas.

Ahora quiero volver al tema de cómo analizar y formular la educación inclusiva para Afrodescendientes e Indígenas como parte de un proyecto mayor de reforma universitaria.



Aquí cabe subrayar el papel fundamental de la universidad como institución clave en la acreditación y valorización del conocimiento; en la producción y comunicación de pensamiento tanto conservador como crítico; en la definición y disseminación de investigación; y en la formación y definición de ciudadanos. Es decir, las universidades son espacios institucionales principales en establecer la relación tanto entre conocimiento y poder, como entre ciudadanía y democracia y, por ende, ejercen una función protagónica en la asignación y distribución del poder social y por eso tienen un gran potencial de ser tanto lugares de exclusión y promoción de desigualdades, como de convertirse en espacios de inclusión, movilidad, análisis crítico, y cambio social. Por eso las universidades son arenas principales en las llamadas "guerras culturales" que ocurren desde los 1980s en relación a políticas de identidad y representaciones étnico-raciales, de género y sexualidad, sobre ecología, y sobre que conocimientos y creaciones culturales se deben valorizar, apoyar, y disseminar. Uno de los debates más importantes en estas llamadas "guerras culturales" es si la educación superior debe seguir definiendo sus currículos de arte, ciencias, derecho, filosofía, historia, literatura y demás a partir del modelo occidental anglo-europeo o si se debe diversificar y, efectivamente, mundializar la educación superior. Como argumenta Wallerstein en el libro *Abrir las Ciencias Sociales*, la crisis de la universidad decimonónica es el resultado de una serie de desafíos y aquí quiero destacar los retos puestos por los históricamente excluidos, tanto física como intelectualmente, de una geopolítica del conocimiento todavía dominante en las universidades, donde priman los autores, teorías, e investigaciones de cinco países: Alemania, Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos, e Italia. Estos excluidos, Afrodescendientes, Indígenas, mujeres, LGBT, ahora emergen con sus tradiciones de pensamiento y ciencia propia, sus perspectivas críticas, sus políticas y prácticas educativas ecológicas y culturales, lo cual representa no solo un reto de inclusión, sino más fundamentalmente un desafío de reforma educativa profunda para las instituciones gubernamentales y educativas.

Lo que planteamos aquí implica mucho más que ofrecer accesos a más estudiantes y profesores Afro e Indígenas, y establecer cátedras y programas de Etnoeducación. Estas son medidas, como se dice en lógica, necesarias pero no suficientes. Aquí lo que está en juego son dos modelos antitéticos de universidad y globalización que tienden a convivir en una misma institución: por un lado el modelo dominante de globalización del modelo neoliberal de la universidad como empresa rentable y mercado del conocimiento, y en contrapunto está la educación superior como espacio de transformación y democratización. Lo que implica una filosofía educativa que busque revitalizar el valor de la educación como bien público [**descomercialización de la educación superior**] y la universidad como espacio para la producción de pensamiento crítico y reforma social [**descolonización del saber** como abogan los movimientos de Afrodescendientes e Indígenas]. Este horizonte implica la construcción de un nuevo tipo de universidad pública, la cual el intelectual portugués Boaventura de Sousa Santos propone como proyecto en su libro *La Universidad Popular en el Siglo XXI*. Colombia tiene una elocuente tradición de este tipo de proyección mundial. Después de la pérdida de Orlando Fals Borda, fundador del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia y pionero de la investigación acción participativa, quien formuló propuestas a favor de lo que llamó "ciencia popular" y "descolonización del conocimiento". Propongo que es necesario seguir este ejemplo para construir una nueva universidad pública y además aprender de los esfuerzos de crear universidades indígenas como Amauta Wasi en el Ecuador y la Universidad el Tawnatinsuyo en Bolivia, donde tuve el honor de hacer una presentación luego de ofrecer un seminario sobre *Universidad, Interculturalidad, y Descolonización* al cual asistieron docentes y administradores universitarios de todo el país. En ambas universidades indígenas se combinan tradiciones occidentales con tradiciones indígenas de estética, lingüística, pensamiento, ciencia, e investigación. Ya no se trata simplemente de crear un programa, dar

acceso a estudiantes, y contratar profesores (y que por favor que quede bien claro que todas estas son medidas mínimas necesarias) sino también de transformar la institución misma en todas sus dimensiones pedagógicas, curriculares, y de gobierno.

Todo esto supone e implica analizar críticamente y buscar como superar el efecto combinado de dos elementos centrales en las estructuras del conocimiento occidental que todavía guían las filosofías educativas y las prácticas institucionales de nuestras universidades: estas son la colonialidad del saber (Edgardo Lander) y el racismo académico (José Jorge Carvalho). Es decir, una reforma sustantiva de la educación superior requiere descolonizar el conocimiento en el sentido de deconstruir las narrativas históricas y teorías que afirman la superioridad occidental anglo-europea a la vez que marginan, invisibilizan, e inferiorizan las historias, saberes, y culturas calificadas como no-occidentales o no-blancas lo cual nos refiere al racismo académico. Hay varios ángulos desde donde podemos ver y analizar el racismo institucional académico desde la escasez de los Afrodescendientes e Indígenas como alumnos y profesores universitarios hasta la ausencia o folklorización de sus conocimientos, memorias y culturas, sin olvidar el papel clave de las universidades en la valorización de teorías racistas como científicas.

Un antídoto necesario contra la colonialidad del saber y el racismo académico es reestructurar el conocimiento sistemático y la educación superior a partir de un encuentro, confrontación y diálogo de saberes múltiples. Esto se puede dar de distintas formas y a varios niveles. En los ejemplos mencionados de las universidades indígenas se van dando diálogos entre cosmovisiones e investigaciones occidentales y Amerindias. Esto implica una definición distinta de quienes son los intelectuales, desde donde, y quienes son los que producen conocimientos sistemáticos o científicos, y a que ideas de ciudadanos debe aspirar la gestión educativa. En la universidad del Tawantinsuyo, los sacerdotes Aymaras son profesores de teología y los profesores de lingüística tienen formación tanto tradicional como occidental. Además es importante reconocer que las universidades no son los únicos lugares donde se produce conocimiento científico digamos sobre cultura, sociedad y política, ya que las comunidades y los movimientos sociales Afrodescendientes e Indígenas son fuentes valiosas de conocimiento sistemático y ciudadanía crítica. Celebramos dichas iniciativas con base al principio democrático del diálogo inter-cultural y porque así se cultiva y cosecha un nuevo modo de producción y comunicación de conocimientos que en sí mismo representa una contribución para la construcción de equidad, a partir de la valorización de la diferencia. También propongo avanzar aún más por ejemplo creando diálogos entre Afrodescendientes e Indígenas, intercambios sur-sur entre saberes subalternizados con sus formas de pensamiento crítico y metodologías de investigación, en diferentes lugares del mundo, por ejemplo entre África, Asia y las Américas, para así ir mundializando nuestro sentido de la historia, el conocimiento, y la cultura.

La idea misma de universidad está en tela de juicio en la medida en que tiende a estar sustentada en una concepción occidental de la universalidad, es decir en la generalización de la historia particular europea y eurodescendiente como la norma para el resto del mundo. Por eso el escritor y filósofo caribeño Edouard Glissant propone el concepto de diversalidad y algunos vamos más allá y proponemos la pluriversalidad para argumentar que la única forma de lograr un conocimiento y, por ende, una educación superior plenamente inclusiva es a partir de un diálogo recíproco y múltiple de civilizaciones, culturas, conocimientos, historias, religiones, idiomas, e identidades. Esto constituiría una verdadera globalización de la producción y comunicación de conocimientos, pero esta universidad pluriversal solo podrá lograrse a partir de nuestras realidades concretas locales, regionales, y nacionales.



Esferas de Exclusión y Proyectos de Justicia

Me parece necesario relacionar tres niveles de análisis para abordar el tema de la educación inclusiva para Afrodescendientes e Indígenas no solo en Colombia, también para las Américas. Es decir, sugiero entender en este orden la relación entre justicia reparativa, acciones afirmativas y el sistema de cuotas o cupos. Para explicar esto voy a presentar brevemente el tema de la justicia. Como dije al comenzar la ponencia los reclamos de inclusión presuponen la existencia de injusticias y desigualdades, así que cualquier proyecto de educación inclusiva necesita un análisis del por qué y el cómo de las formas de injusticia y los proyectos de justicia que las contrarestan. En este sentido vuelvo a invocar el concepto de colonialidad del poder para explicar la interconexión entre desigualdades e injusticias que corresponden a jerarquías en base a diferencias de clase, étnico-raciales, de género y sexualidad, y sus implicaciones en la desvalorización de las culturas, identidades, conocimientos, idiomas, memorias y prácticas espirituales, en este caso de los Afrodescendientes e Indígenas. Los principios de justicia para afrontar todas estas desigualdades e injusticias se pueden resumir en dos, como lo hace la politóloga Nancy Fraser, por un lado la justicia redistributiva refiriéndose a la redistribución justa y equitativa de bienes y recursos sociales, y por otro lado la justicia de reconocimiento que significa la valorización de las identidades y culturas, los conocimientos, los idiomas, las memorias y prácticas espirituales de los Afrodescendientes e Indígenas. Pero las condiciones de desigualdad en el presente son resultado de un largo legado y acumulación histórica de opresión y discriminación a partir de la esclavización y la servidumbre. El argumento a favor de lo que la profesora Claudia Mosquera llama justicia reparativa étnico-racial es que las desigualdades presentes son resultado de un legado histórico, todavía vivo de opresión y discriminación que demanda políticas afirmativas de reparación (financiera, educativa, cultural, simbólica) como medidas iniciales de impulso a favor de la equidad y en aras de la reivindicación social en vista del pasado y presente de injusticias étnico-raciales. La justicia reparativa es un principio ético-democrático que implica políticas redistributivas de diversa índole, uno de los cuales pueden ser las acciones afirmativas a favor de empleos, servicios de salud, y acceso a la educación a los históricamente excluidos para el disfrute pleno de dichos bienes sociales. Como ya mencioné el concepto de acciones afirmativas surgió al fragor del movimiento de emancipación Afroamericano de los 1960s-70s, como una entre otras estrategias para derrumbar las barreras de la discriminación y exclusión racial en esferas como el trabajo, la salud, y la educación. Por eso considero importante el concebir e implementar las acciones afirmativas como parte de una estrategia mayor de equidad racial, justicia social, y democracia sustantiva. Hay un gran aservo de experiencias históricas de acciones afirmativas en lugares diversos y distantes desde la India y Africa del Sur hasta Brazil y los Estados Unidos que nos pueden servir de base para desarrollar nuestras propias políticas aquí en Colombia. En el caso de los Estados Unidos, después de cuatro décadas de experiencias, hay muchas lecciones positivas y negativas que registrar entre las cuales cabe mencionar la necesidad de entender las limitaciones del sistema de cuotas ya que es una simple apertura de instituciones de las cuales hemos sido históricamente excluidos y cuyo modus operandi y cultura institucional nos son ajenos. Más allá del acceso o la inclusión simple es necesaria una voluntad institucional tanto de parte del estado como de parte de las universidades de asignar recursos financieros (becas, fondos programáticos) administrativos y docentes, desarrollar programas de apoyo a los estudiantes (consejería y tutoría académica idealmente de pares etno-raciales), mantener relaciones activas con las comunidades y organizaciones Afrodescendientes e Indígenas, y afrontar e igualmente asumir las reformas de fondo que esto implica (en los currículos, las prácticas pedagógicas, y el autoexamen y repudio de las prácticas y valores racistas que frecuentemente pasan desapercibidos). Por eso el problema de la exclusión no es meramente uno de acceso (o sea de tener presencia física como estudiante o profesor en una institución

universitaria) sino más bien de cómo identificar la multiplicidad de dinámicas y modos de exclusión para así sistemáticamente crear y abogar por formas integrales y durables de inclusión que identifiquen la desigualdad y valorizen la diferencia. Siempre debemos preguntar que clase de inclusión, de quienes, cómo, y para qué.

En general, lo que propongo es que se desarrolle en Colombia y en el resto de las Américas una reforma de educación superior ligada a una política estatal a favor de la equidad racial. Como dije anteriormente en los Estados Unidos desde los 1980s ha habido un retroceso en este objetivo que ha tenido como resultado una nueva exclusión de los Afrodescendientes (sobre todo de los estratos más pobres) del sistema universitario. El mejor ejemplo positivo que tenemos hoy día es el de Brasil que es el único país en el mundo donde hay un Ministerio de Equidad Racial a nivel del gabinete presidencial. En esta área Brasil debe servir de ejemplo a Colombia y al resto de los países del hemisferio. No es accidente que el Ministerio de Equidad Racial de Brasil organizó la reunión de evaluación en las Américas del cumplimiento de la agenda contra el racismo y la discriminación, trazada en la Conferencia Mundial de Durban en el 2001. Dicha agenda que el gobierno de Colombia es uno de los firmantes, se declara a favor de las Afro-Reparaciones y las acciones afirmativas. Sin embargo, a pesar de los apoyos tanto del estado como de los movimientos étnico-raciales, los niveles de desigualdad y exclusión en Brasil siguen siendo enormes lo que tampoco quita los logros parciales en cuanto a acceso universitario, empleos, y el crecimiento lento pero claro de un gremio de intelectuales Afro-Brasileros.

Una de las lecciones positivas del Ministerio de Equidad Racial de Brasil es el desarrollo de políticas transversales para mejoramiento en renglones como la salud, el bienestar social, y la educación en conjunto con los Ministerios de Salud, Bienestar, y Educación. Ese es el nivel de compromiso y poder necesarios para comenzar a afrontar los retos de la equidad racial y las dificultades de abrir caminos de inclusión y cambio institucional que se requieren para lograr una reforma educativa que incorpore a las mayorías Afrodescendientes e Indígenas al sistema de educación superior a la vez que ayude a establecer las transformaciones necesarias tanto en las instituciones universitarias como en el contrato social en general. Esto implica tanto medidas inmediatas como cambios profundos a corto, mediano, y largo plazo. Por eso es necesario defender y profundizar los logros que hemos obtenido aquí en Colombia en áreas como la etnoEducación (Fanny Quiñonez), y evaluar los incipientes esfuerzos de crear programas propios de acción afirmativa. Aquí quiero resaltar los esfuerzos de la profesora Maria Cristina Tenorio y un equipo de estudiantes en la Universidad del Valle para implementar un programa de apoyo y consejería a los estudiantes que ingresan bajo criterio de inclusión étnico-racial. También quiero destacar la importante investigación dirigida por la profesora Claudia Mosquera de la Universidad Nacional-sede Bogotá, para registrar, codificar, y analizar las distintas actitudes, discursos, y políticas en relación a las acciones afirmativas en Colombia con el fin de fortalecer los fundamentos analíticos y práctico-políticos para la elaboración y afirmación de dichas políticas. Además debemos reconocer la importancia de los reclamos del movimiento estudiantil Afrocolombiano a favor de las acciones afirmativas y particularmente las negociaciones que está dirigiendo el grupo CEUNA para abrir políticas de inclusión en la Universidad Nacional-sede Bogotá. No debemos olvidar que las fuerzas sociales que mantienen los cambios vivos son los movimientos sociales aun cuando los estados se declaren y tengan una voluntad a favor de ellos.

Cierro enfatizando que los objetivos de cambio que aquí se denominan como educación superior inclusiva han de concebirse tanto en relación de una reforma educativa a todos los niveles desde la primaria hasta el nivel universitario y para todo el país donde se valoren y resalten las memorias y culturas Afrodescendientes e Indígenas; como también en conjunto con políticas sociales, económicas y culturales a favor de la equidad étnico-cultural, la justicia social, y la



democracia sustantiva. Aquí creo necesario mencionar el peligro del falso debate entre las políticas de igualdad universal y las políticas de reconocimiento de la diferencia étnico-racial y cultural. Por un lado la equidad étnico-racial requiere de políticas sociales y económicas a favor de la distribución de bienes y recursos, y por otro lado la realización de los ideales democráticos de igualdad y ciudadanía plena requieren del reconocimiento, la valorización y el empoderamiento de las diferencias excluidas. Esto requiere como dice Boaventura Santos del "acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico a la universidad" y en esa misma vena necesitamos la realización práctica a todos los niveles y en todos los ámbitos de la vida social de la declaración de la constitución del 1991 de que Colombia es un país pluriétnico y multicultural. El reto principal de la educación superior inclusiva es realizar su potencial como espacio de democratización de la democracia y promoción de la justicia étnico-racial.



Agustín Lao-Montes
University of Massachusetts Amherst

Doctorado en sociología, State University of New York-Binghamton, Maestría en sociología, State University of New York-Binghamton, Pregrado filosofía y psicología Catholic University of Puerto Rico.

Correo: lao@soc.umass.edu