

## Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

### Director

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

### Directores adjuntos

Pablo GARCÍA

Cristian PÉREZ CENTENO

### Asistente editorial

Paula FARINATI

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

[relapae@untref.edu.ar](mailto:relapae@untref.edu.ar)

## Director

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / nflamarra@untref.edu.ar

## Directores Adjuntos

GARCÍA Pablo Daniel (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina) / pgarcia@untref.edu.ar

PEREZ CENTENO Cristian (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) / cpcenteno@untref.edu.ar

## Asistente Editorial

FARINATI Paula (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

## Consejo Editorial

FERNÁNDEZ Lidia / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

DEL PERCIO Enrique / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

MARTÍNEZ NOGUEIRA Roberto / Universidad de San Andrés

TENTI FANFANI Emilio / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Universidad de Buenos Aires

SOUTO Marta / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

## Comité Editorial Nacional

ACOSTA Felicitas / Universidad Nacional de San Martín

AIELLO Martín / Universidad de Palermo – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALBORNOZ Mario / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ALONSO BRA Mariana / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALVAREZ Marisa / Universidad De Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero

APARICIO Miriam / Universidad Nacional de Cuyo

ARAUJO Sonia / Universidad Nacional Del Centro de La Provincia De Buenos Aires

ASPRELLA Gabriel / Universidad Nacional De La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero

BARCO Silvia / Universidad Nacional de Comahue

BARSKY Osvaldo / Universidad Abierta Interamericana

BENEITONE Pablo / Universidad Nacional del Litoral

BOHOSLAVSKY Pablo / Universidad Nacional de Río Negro

BRIASCO Irma / Universidad Pedagógica de Buenos Aires – Organización de Estados Iberoamericanos

CANTERO Germán / Universidad Nacional de Entre Ríos

CAPPELLACCI Inés / Instituto Nacional de Formación Docente – Universidad de Buenos Aires

CARRANZA Alicia / Universidad Nacional de Córdoba

CELMAN Susana / Universidad Nacional de Entre Ríos

CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios

CHIROLEU Adriana / Universidad Nacional de Rosario

CLAVERIE Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero

COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario

CÓRDOBA Claudia / Universidad de Morón

CORTI Ana María / Universidad Nacional de San Luis

DALFARO Nidia / Universidad Tecnológica Nacional

DONINI Ana / Universidad Nacional de San Martín  
ENRIQUEZ Pedro / Universidad Nacional de San Luis  
FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo  
FELDFEBER Myriam / Universidad de Buenos Aires  
FLIGUER José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales  
FOLLARI Roberto Agustín / Universidad Nacional de Cuyo  
GARCIA de FANELLI Ana María / Centro de Estudios de Estado y Sociedad – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
GIMÉNEZ Viviana / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GÓMEZ Manuel / Universidad Nacional de Moreno  
GÓNGORA Norberto / Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GOROSTIAGA Jorge / Universidad Nacional de San Martín  
GRAIZER Oscar / Universidad Nacional de General Sarmiento  
GUTIERREZ Ricardo / Universidad Nacional del Sur  
GVIRTZ Silvina / Universidad de San Andrés  
HERMO Javier / Universidad de Buenos Aires - Universidad de Palermo  
IARDELEVSKY Alberto / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas de Zamora  
KRAVETZ Silvia / Universidad Nacional de Córdoba  
LION Carina / Universidad de Buenos Aires  
MACCHIAROLA DE SIGAL Viviana / Universidad Nacional de Río Cuarto  
MARQUINA Mónica / Universidad Nacional de General Sarmiento  
MAS ROCHA Stella Maris / Universidad Nacional de San Martín  
MIRANDA Estela / Universidad Nacional de Córdoba  
MURIETE Raúl / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
NAIDORF Judith / Universidad de Buenos Aires  
NAPOLI Fernando / Universidad Tecnológica Nacional  
NARDACCHIONE Gabriel / Universidad de Buenos Aires  
NICOLETTI Javier / Universidad Nacional de La Matanza  
NOSIGLIA María Catalina / Universidad de Buenos Aires  
PALAMIDESSI Mariano / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
PASCUAL Liliana / Universidad De Buenos Aires  
PÉREZ CENTENO Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
PÉREZ DEL VISO DE PALOU María Rosa / Universidad Nacional de Jujuy  
PEREZ RASETTI Carlos / Universidad Nacional del Sur  
PIÑÓN Francisco / Universidad de Congreso  
PLENCOVICH Cristina / Universidad de Buenos Aires  
POBLET Raimundo / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
POGGI Margarita / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
PRIOTTI Mónica / Universidad Nacional de Rosario  
PULFER Darío / Organización de Estados Iberoamericanos – Universidad Católica Argentina  
RIVAS Axel / Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento  
RODRIGO Lucrecia / Universidad Nacional de la Patagonia Austral  
RUIZ Guillermo / Universidad de Buenos Aires  
SÁNCHEZ MARTÍNEZ Eduardo / Universidad Nacional de Córdoba  
SOPRANO Germán / Universidad Nacional de Quilmes  
STUBRIN Adolfo / Universidad Nacional del Litoral  
SUASNÁBAR Claudio / Universidad Nacional de La Plata  
SVERDLICK Ingrid / Universidad Pedagógica de Buenos Aires  
TELLO César / Universidad Nacional de Tres de Febrero – Universidad Nacional de San Martín  
TERIGI Flavia / Universidad de Buenos Aires

TORANZOS Lilia / Organización de Estados Iberoamericanos  
TORRENDEL Carlos Horacio / Universidad Católica Argentina  
VAIN Pablo / Universidad Nacional de Misiones  
VILLANUEVA Ernesto / Universidad Nacional Arturo Jauretche  
VITARELLI Marcelo / Universidad Nacional de San Luis

## Comité Editorial Internacional

ALCÁNTARA Armando / Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
ALMUIÑAS José Luis / Universidad de La Habana (Cuba)  
ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel / Universidad Complutense de Madrid (España)  
ARNOVE Robert / Universidad de Indiana (Estados Unidos)  
BENTANCUR Nicolás / Universidad de la República (Uruguay)  
BRUNNER José Joaquín / Universidad Diego Portales (Chile)  
CARNEIRO SARTURI Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)  
CHIANCONE Adriana / Universidad de la República (Uruguay)  
CANCINO Rita / Universidad Aalborg (Dinamarca)  
CONZUELO Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
COSTA DE PAULA María de Fátima / Universidad Federal Fluminense (Brasil)  
DA CUNHA Ma. Isabel / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
DE LA ZERDA VEGA Guido / Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)  
DE MELO Pedro / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)  
DÍAS SOBRINHO José / Universidad de Sorocaba (Brasil)  
DOMINGUEZ Jorge / Universidad de La Habana (Cuba)  
EGGERT Edla / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
ESCOTET Miguel Ángel / Universidad de Texas (Estados Unidos)  
ESPINOZA Oscar / Universidad UCINF – Universidad Diego Portales (Chile)  
ESTAÑÁN VANACLOIG Santiago / Forum Europeo de Administradores de la Educación (España)  
FERREIRA GOMES José / Universidad de Porto (Portugal)  
FISCHMAN Gustavo / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)  
GAIRÍN SALLÁN Joaquín / Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
GALAZ FONTES Jesús / Universidad Autónoma de Baja California (México)  
GARBANZO VARGAS Guiselle María / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)  
GARCÍA RUÍZ María José / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)  
IMBERNON Francisco / Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
JANELA AFONSO Almerindo / Universidad do Minho (Portugal)  
JORNET MELIÁ Jesús / Universidad de Valencia (España)  
LÁZARO LORENTE Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)  
LÓPEZ SEGRERA Francisco / Universidad Politécnica de Cataluña (España)  
MARTIN SABINA Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)  
MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay)  
MARUM ESPINOSA Elia / Universidad de Guadalajara (México)  
MENDEZ CATANI Afranio / Universidad de San Pablo (Brasil)  
MONARCA Héctor / Universidad Autónoma de Madrid (España)  
MONTROYA VARGAS Juny / Universidad de Los Andes (Colombia)  
MORA José-Ginés / Universidad de Londres (Inglaterra)  
MOREIRA DA ROCHA MACIEL Adriana / Universidad Federal de Santa María (Brasil)

**MORENO OLIVOS Tiburcio / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)**  
**MURILLO Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)**  
**NAVARRO Marco Aurelio / Universidad Autónoma Tamaulipas (México)**  
**NAYA GARMENDIA Luis María / Universidad del País Vasco (España)**  
**NOVOA Antonio / Universidad de Lisboa (Portugal)**  
**NUMAN CABALLERO Javier / Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)**  
**ORNELAS Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)**  
**PORTER Luis / Universidad Autónoma Metropolitana (México)**  
**REGO DA SILVA Guilherme / Universidad de Minho (Brasil)**  
**RISTOFF Dilvo / Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)**  
**RODRIGUEZ ESPINAR Sebastián / Universidad de Barcelona (España)**  
**RUEDA BELTRÁN Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)**  
**SÁNCHEZ DELGADO Primitivo / Universidad Complutense de Madrid (España)**  
**SCHUGURENSKY Daniel / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)**  
**TEODORO Antonio / Universidad Lusófona (Portugal)**  
**TIANA FERRER Alejandro / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)**  
**VALLE Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)**  
**VILLA Aurelio / Universidad de Deusto (España)**  
**ZABALSA BERAZA Miguel / Universidad de Santiago de Compostela (España)**

## Evaluadores de este número

- AGRÓNOMO, Sorancy, Universidad del Cauca (Colombia)  
ALVAREZ Marisa, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
AMARAL, Wagner, Universidad Estadual de Londrina (Brasil)  
ANNECHIARECO, Milena, Universidad Nacional de Tres de Febrero / Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
BAÑAY, Arón, Universidad Nacional de Misiones (Argentina)  
BONATTI, Jailson, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Brasil)  
BUSTAMANTE, Arbey, Universidad San Buenaventura (Colombia)  
DARRIGRAN ALGABA, Gabriel, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)  
GALLI, Gabriela, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
GARCÍA ÁLVAREZ, Luis Fernando, Instituto Nacional de Antropología e Historia (México)  
GIOVINE, Manuel, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)  
KASPRZYK, Cesar Mauricio, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)  
LÓPEZ GUERRERO, Jahel, Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
MAZZOLA, Florencia, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
OSSOLA, Macarena, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de Salta (Argentina)  
PANIS KASEKER, Mónica, Universidad Estadual de Londrina (Brasil)  
PINEAU, Marisa, Universidad de la Plata (Argentina)  
PINTO DE ALMEIDA, María Lourdes, Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Estadual de Campinas (Brasil)  
POLICASTRO, Patricia, Universidad del Salvador (Argentina)  
ROSSO, Laura, Universidad Nacional del Noreste (Argentina)  
SULCA, Olga, Universidad del Tucumán (Argentina)  
SUSTAS, Sebastián, Universidad Nacional de José Clemente Paz (Argentina)  
WAYMAS, Álvaro Universidad Nacional de Salta (Argentina)  
XHARDEZ, Verónica, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)  
ZARANKIN, Andrés, Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

### EDITOR

**UNTREF**  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE TRES DE FEBRERO

Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Maipú 71 | CABA | Argentina  
relapae@untref.edu.ar  
<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

### STAFF

Director/  
Norberto Fernández Lamarra

Directores adjuntos/  
Pablo García  
Cristian Pérez Centeno

Asistente editorial/  
Paula Farinati

ISSN 2408-4573

## Índice

### Editorial

- 9** EDITORIAL  
Norberto Fernández Lamarra / Pablo García / Cristian Perez Centeno

### DOSSIER TEMÁTICO

- 12** INTRODUCCIÓN. Por Anny Ocoró Loango y Gloria Mancinelli.
- 14** ESTRATOS DE OLVIDO: VIOLENCIA EPISTÉMICA Y LA NEGACIÓN DE LA AFRODESCENDENCIA EN LA ARQUEOLOGÍA. Por Génesis Delgado y Renata Triviño.
- 27** MUJERESNEGRAS Y AFRODESCENDIENTES, VIOLENCIAS SILENCIADAS: AUTOETNOGRAFÍA CRÍTICA SOBRE LA AFROMISOGINIA EN LA ACADEMIA. Por Génesis Anagonó, Alison Pabón Tadeo, Lois Nwadiaru Moreira y Katherine Chalá Mosquera.
- 40** BRECHA DE GÉNERO EN STEM: DESAFÍOS DE MUJERES INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Por Zaira Navarrete Cazales.
- 56** ACESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PARANAENSE: O CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Por Maria Simone Jacomini Novak, Deborah Cristina Oliveira da Costa, Isabel Cristina Rodrigues y Rosangela Celia Faustino.
- 70** DIGNIDAD MENSTRUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: JUSTICIA Y EQUIDAD EN AMÉRICA LATINA. Por Karol Andrea Valero Rodríguez, Cecilia Yadira Benitez Carracedo, Xinia María Guzmán Navarro y Evelin Milena Quiñones Cabezas.

## SECCIÓN GENERAL

- 86** ENTRE POLÍTICAS PARA LÍNGUA, EDUCAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA ROTA BIOCEÂNICA: REFLEXÕES E REFLEXOS EM MULTILATERALISMO. Por Fabiany de Cássia Tavares Silva, Linoel de Jesus Leal Ordoñez y Caroline Arnaldo Ortiz.
- 100** IGLESIA CATÓLICA Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. POSICIONES Y DISCUSIONES EN EL DEBATE TEÓRICO-CONCEPTUAL CON LA EDUCACIÓN PARA EL AMOR. Por Adrián G. Carballo.
- 111** EDUCACIÓN Y MASONERÍA: CRUCES ENTRE LA ESCUELA NORMAL POPULAR "ROSA TURNER DE ESTRUGAMOU" Y LA LOGIA A.G. ADAMS N°185. (SANTA FE – ARGENTINA, PRIMERAS DÉCADAS S. XX). Por Micaela Pellegrini Malpiedi.
- 124** FACTORES CLAVE EN LA NATURALIZACIÓN Y REPRODUCCIÓN DEL RACISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. APRENDIZAJES PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS E INICIATIVAS ANTI-RACISTAS. Por Daniel Mato.
- 140** SISTEMAS DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA. REVISIÓN DE LA LITERATURA. Por Fernando Correa Salas y Alex Sánchez Huarcaya.
- 157** LA PROGRESIVA INJERENCIA DE LAS EMPRESAS PETROLERAS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NEUQUINAS A PARTIR DEL *CLUSTER* VACA MUERTA: TRAYECTORIAS DE PRIVATIZACIÓN. Por María José Laurente, Ema Paula Penas y Sandra Elisabet Juárez.

## RESEÑAS DE LIBROS

- 174** EMILIA DI PIERO (COMP.) AMPLIAR HORIZONTES: TRANSICIONES DESIGUALES ENTRE LOS NIVELES SECUNDARIO Y SUPERIOR EN LA PANDEMIA BONAERENSE. Por Juan Tomás Belloso González.
- 177** MARIANA FOUTEL (2024). PROFESIÓN ACADÉMICA EN LAS CIENCIAS ECONÓMICAS: TENSIONES Y CONDICIONANTES: UN ESTUDIO MIXTO Y EN TRES DIMENSIONES. Por Jonathan Aguirre.





## Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director  
Pablo García, Director Adjunto  
Cristian Perez Centeno, Director Adjunto

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero tiene el agrado de presentar el número vigésimo primero de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE).

Queremos destacar en este número de RELAPAE la inclusión del dossier titulado “Mujeres indígenas y afrodescendientes en la Educación Superior de América Latina: Trayectorias y experiencias formativas y profesionales” que ha sido editado por Anny Ocoró Loango y Gloria Mancinelli. Ambas se desempeñan en la *Cátedra UNESCO-Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*, CIEA-UNTREF.

La *Cátedra UNESCO-Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*, dirigida por el Dr. Daniel Mato, se dedica a realizar investigación y publicar sus resultados, brindar oportunidades de formación a investigadores, docentes y gestores, desarrollar campañas de educación y comunicación pública y a formular e impulsar propuestas de políticas públicas y transformaciones institucionales, en el campo de educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. La Cátedra se propone contribuir a mejorar la calidad de las universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina, que entiende estrechamente asociadas a su pertinencia con la diversidad cultural de las sociedades pluriculturales de las que forman parte. Con este propósito, promueve que dichas instituciones incorporen en sus currículos las visiones de mundo, conocimientos, lenguas, historias, problemas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, y –de manera más general–, el avance de la Educación Superior intercultural en América Latina. Asimismo, desde una perspectiva académica, procura contribuir al mejoramiento de las posibilidades de acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior y su oportuna graduación. Adicionalmente, promueve la colaboración entre investigadores, docentes, estudiantes, funcionarios y directivos de universidades y otras IES de América Latina con intereses en su campo de acción, así como con colegas de otras regiones del mundo.

El dossier que se presenta en este número de RELAPAE se enmarca en el interés de visibilizar las trayectorias y experiencias de mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación superior en América Latina, un campo de estudio que ha ganado relevancia en los últimos años. El conjunto de trabajos aquí que se presentan buscan dar relevancia a las trayectorias académicas, formativas y profesionales de mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación superior, así como analizar los desafíos y desigualdades que estas enfrentan al transitar estos espacios. A través de estas contribuciones, el dossier pretende aportar al debate sobre la construcción de políticas y prácticas educativas más equitativas y culturalmente pertinentes en América Latina.

En la sección general de este vigésimo primer número de RELAPAE se incluyen seis artículos. En primer lugar, se presenta el artículo de Fabiany de Cássia Tavares Silva, Linoel de Jesus Leal Ordóñez y Caroline Arnaldo Ortiz, el cual se titula “Entre políticas para língua, educação e internacionalização do Ensino Superior na Rota Bioceânica: reflexões e reflexos em multilateralismo”. Este texto busca comprender la relación entre educación e internacionalización, particularmente el debate político, económico y social configurado por la Ruta Bioceánica o Ruta de Integración Latinoamericana (RILA) que involucra a Brasil, Paraguay, Argentina y Chile.

Se presenta a continuación el artículo de Adrián Carballo, titulado “Iglesia Católica y educación sexual integral. Posiciones y discusiones en el debate teórico-conceptual con la educación para el amor” Este artículo analiza la postura de la Iglesia Católica ante la aprobación y promulgación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral en Argentina.

En tercer lugar, presentamos el artículo de Micaela Pellegrini titulado “Educación y masonería: cruces entre la Escuela Normal Popular “Rosa Turner de Estrugamou” y la Logia A.G. Adams N°185. (Santa Fe – Argentina, primeras décadas s. XX)”. Este artículo pretende avanzar en la exploración sobre la relevancia de los grupos masónicos en la creación de las escuelas normales de Santa Fe, las cuales, durante el centenario de la Revolución de Mayo, comenzaron a ser creadas bajo las lógicas de la administración provincial. Para lograr este objetivo se analizan las tramas de las nuevas formas de sociabilidad política y educativa de los grupos masones, cristalizadas al calor de las primeras décadas del siglo XX, han demostrado tener influencia en el espacio de lo público.

En cuarto lugar, presentamos el artículo de Daniel Mato, titulado “Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la Educación Superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas”. Este valioso artículo analiza el rol de la educación superior en América Latina en relación con la reproducción y naturalización del racismo. El reconocimiento de la importancia de este problema y de la necesidad de combatirlo ha dado lugar a numerosas iniciativas, así como a la aprobación de recomendaciones al respecto en las conferencias regionales de educación superior. Este artículo expone resultados de la revisión de las respuestas ofrecidas por 452 personas de 18 países latinoamericanos a un relevamiento de opinión realizado en el último cuatrimestre de 2023, que permiten identificar significativos factores institucionales y sistémicos que contribuyen a la reproducción y naturalización del racismo. Con base en esta información, deriva aprendizajes útiles para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas.

A continuación, sigue el artículo de Fernando Correa Salas y Alex Sánchez Huarcaya, titulado “Sistemas de gestión del aprendizaje en la Educación Superior en América. Revisión de la literatura”. Este artículo se basa en una revisión de literatura que aborda la definición, beneficios, condiciones y dificultades del uso de los sistemas de gestión del aprendizaje en el ámbito universitario. El objetivo fue analizar los aportes de los estudios sobre los sistemas de gestión del aprendizaje en educación superior, a partir de la revisión de la literatura de las investigaciones empíricas en América del 2015 al 2021.

El sexto artículo de la sección general el artículo de María José Laurente, Ema Paula Penas y Sandra Elizabet Juárez titulado “La progresiva injerencia de las empresas petroleras en las políticas educativas neuquinas a partir del *cluster* Vaca Muerta: trayectorias de privatización”. En este artículo se presenta un análisis sobre las particulares trayectorias que recorren las políticas educativas en su relación con la alianza estatal empresarial en la provincia de Neuquén durante la última década. El trabajo se basa en relevamiento de normativas, programas de becas, planes provinciales de educación, debates parlamentarios, documentos oficiales, artículos periodísticos y la realización de entrevistas que son sistematizadas a través del Método Comparativo Constante y trianguladas con la información de las diferentes fuentes.

Cerramos este número con la sección Reseñas que incluye la reseña de dos importantes libros recientemente editados. En primer lugar, se incluye la reseña del libro “Ampliar horizontes: Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense”, compilado por Emilia Di Piero. Y, en segundo lugar, la reseña del libro “Profesión académica en las Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes: un estudio mixto y en tres dimensiones” de Mariana Foutel.

Quisiéramos finalizar este editorial deseándole un gran camino por recorrer a nuestra asistente editorial Paula Farinati, quien iniciará nuevos proyectos. Paula ha acompañado la edición de RELAPAE desde sus inicios y ha sido una parte fundamental para el desarrollo y la indexación de nuestra revista. Ha trabajado con responsabilidad para que cada número salga en perfectas condiciones y a tiempo y por ello queremos agradecerle por todos estos años de trabajo compartido y le deseamos un gran futuro profesional.

Nos despedimos hasta el siguiente número, cuya publicación esperamos tener disponible para el próximo mes de julio de 2025. Agradecemos a todos los autores que han confiado en nuestra revista para enviar sus escritos y a todos los evaluadores que contribuyen a cumplir con la mejora continua de la calidad de las publicaciones.

Invitamos muy especialmente a todos los colegas a enviarnos sus trabajos para publicar en nuestra revista y hacer circular este vigésimo primer número entre colegas que puedan estar interesados en disponerlo. Seguiremos recibiendo- para su evaluación por pares-artículos originales sobre la política, la gestión, la administración y el desarrollo de la educación, en todos sus niveles y modalidades, tanto en Argentina como en otros países de América Latina y en otras regiones del mundo.

Les deseamos a todas y todos muy felices fiestas y un feliz año 2025 en el que podamos reflexionar y continuar trabajando por la mejora de la educación en Argentina y en América Latina ¡Muchas felicidades!



## Presentación del Dossier

# Mujeres indígenas y afrodescendientes en la Educación Superior de América Latina: trayectorias y experiencias formativas y profesionales

Anny OCORÓ LOANGO<sup>1</sup> y Gloria MANCINELLI<sup>2</sup>

En América Latina, las mujeres indígenas y afrodescendientes enfrentan tensiones y desafíos en el acceso, permanencia, egreso y desarrollo profesional en la educación superior. Su escasa representación como estudiantes, docentes e investigadoras impacta directamente en la percepción y el trato que reciben en estos espacios, lo que a su vez influye en sus trayectorias académicas y profesionales. Además, estas mujeres suelen ser objeto de múltiples formas de discriminación interseccional, racismo estructural y sexismo, lo cual agrava las desigualdades históricas y estructurales existentes que las afectan, y subraya la necesidad de abordar estos desafíos desde una perspectiva integral que promueva la equidad y la inclusión. Esta baja participación no sólo afecta las trayectorias de las mujeres, sino que las pone en una situación de desventaja respecto a otros grupos, y también limita la diversidad de perspectivas en la producción de conocimiento y en el desarrollo científico y tecnológico de la región.

El presente dossier se enmarca en el creciente interés por las trayectorias y experiencias de mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación superior en América Latina, un campo de estudio que ha ganado relevancia en los últimos años. Este panorama subraya la necesidad de visibilizar sus contribuciones y desafíos en los ámbitos educativo y profesional, así como de analizar las iniciativas antirracistas que buscan transformar las estructuras que perpetúan estas desigualdades.

El conjunto de trabajos aquí presentados, buscan visibilizar las trayectorias académicas, formativas y profesionales de mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación superior, así como analizar los desafíos y desigualdades que estas enfrentan al transitar estos espacios. Asimismo, destaca las iniciativas antirracistas y de inclusión que buscan transformar las estructuras que perpetúan estas desigualdades. A través de estas contribuciones, el dossier pretende aportar al debate sobre la construcción de políticas y prácticas educativas más equitativas y culturalmente pertinentes en América Latina.

El tema central de este dossier se alinea con las líneas de investigación y acción de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Este espacio, consolidado en 2012, da continuidad al Proyecto UNESCO-IESALC “Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior en América Latina” (2007-2011), que documentó y analizó diversas iniciativas para promover la inclusión y el acceso de comunidades indígenas y afrodescendientes a este nivel educativo. Desde entonces, la Cátedra ha impulsado investigaciones que profundizan en las dinámicas de acceso, permanencia y egreso de estudiantes de estos pueblos, así como en las experiencias de sus docentes y profesionales. Estas investigaciones han puesto en evidencia cómo las trayectorias de mujeres indígenas y afrodescendientes están condicionadas tanto por desigualdades estructurales como por los procesos de transformación que ellas mismas lidera, resaltando la importancia de implementar políticas públicas y programas que promuevan una participación equitativa en todos los niveles de la educación superior.

<sup>1</sup> Investigadora Conicet-UNTREF. Integrante de la Cátedra UNESCO Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, CIEA-UNTREF / aoloangoi@untref.edu.ar

<sup>2</sup> Investigadora Conicet-UNTREF. Integrante de la Cátedra UNESCO Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, CIEA-UNTREF / gmancinelli@untref.edu.ar

Este dossier incluye contribuciones de Génesis Delgado y Renata Triviño, quienes en su artículo “Estratos de olvido: Violencia epistémica y la negación de la afrodescendencia en la arqueología”, ofrecen una crítica profunda y contundente a la limitada inclusión de epistemologías afro en la educación superior, particularmente en la arqueología en Ecuador. En su análisis, evidencian cómo opera el racismo epistémico en los planes de estudio de esta carrera y cómo este se entrelaza con otras desigualdades, como las de género, argumentando la importancia de descolonizar esta disciplina.

Génesis Anangón, Alison Pabón Tadeo, Lois Nwadiaru Moreira y Katherine Chalá Mosquera, en su artículo “Mujeres negras y afrodescendientes, violencias silenciadas: autoetnografía crítica sobre la afromisoginia en la academia” reflexionan sobre las intersecciones de género y racismo en las trayectorias de mujeres negras y afrodescendientes en la educación superior, utilizando un enfoque metodológico de autoetnografía crítica. Este enfoque permite analizar conceptos como la afromisoginia y las masculinidades negras, tanto “casa adentro” como “casa afuera”, para explorar cómo las violencias de género condicionan sus experiencias académicas. Además, el artículo denuncia la instrumentalización de nociones como la equidad de género y la interculturalidad en el ámbito académico, proponiendo una reflexión profunda sobre las dinámicas de poder que perpetúan estas desigualdades. Este trabajo no sólo visibiliza estas problemáticas, sino que también exhorta a construir espacios donde las voces de estas mujeres sean reconocidas y valoradas en toda su riqueza, humanidad y diversidad.

En “Brecha de género en STEM: desafíos de mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación superior”, Zaira Navarrete Cazales analiza las profundas desigualdades que enfrentan estas mujeres en el acceso, la permanencia y el desarrollo profesional en las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). La autora subraya cómo estas brechas disminuyen la diversidad de perspectivas, afectando la producción científica y tecnológica en estos campos. Desde un enfoque interseccional, el texto aborda cómo la discriminación racial y de género, junto con la pobreza y la marginación socioeconómica, condicionan sus trayectorias educativas y profesionales. A través del análisis de políticas de afirmación positiva y datos estadísticos, el artículo destaca estrategias como redes de apoyo y programas de mentoría para cerrar estas brechas, enfatizando la importancia de entornos inclusivos para fomentar la diversidad y la justicia social.

Con un enfoque en las mujeres indígenas de la Universidad Estadual do Paraná (Unespar), María Simone Jacomini Novak, Deborah Cristina Oliveira da Costa, Isabel Cristina Rodrigues y Rosângela Célia Faustino, examinan las políticas de inclusión para estudiantes indígenas en las universidades públicas de Paraná. En su artículo “Acesso e Permanência de Mulheres Indígenas no Ensino Superior Público Paranaense: O Caso da Universidade Estadual do Paraná”, destacan las altas tasas de deserción y los bajos índices de graduación entre las mujeres indígenas, subrayando la necesidad de implementar políticas más efectivas que respondan a sus realidades culturales y sociales. El texto también analiza el impacto de la Ley Estatal N° 13.134/2001, que asigna cuotas para indígenas en universidades públicas, y evalúa los desafíos específicos que enfrentan las mujeres indígenas para ingresar y permanecer en la Unespar.

Finalmente, Karol Andrea Valero Rodríguez, Cecilia Yadira Benítez Carracedo, Xinia María Guzmán Navarro y Evelin Milena Quiñones Cabezas, en su contribución “Dignidad menstrual en la educación superior: justicia y equidad en América Latina”, abordan una temática que tiene un enfoque particular en comparación con los otros trabajos del dossier, al centrarse en las barreras que enfrentan personas menstruantes afrodescendientes en instituciones de educación superior rural. A través de un análisis interseccional, el artículo explora cómo las desigualdades de género y racismo, junto con la pobreza, la infraestructura deficiente y el estigma cultural, impactan su desarrollo académico y su derecho a lo que ellas denominan “una gestión menstrual digna”. El texto destaca cómo estas problemáticas se agravan en contextos rurales caracterizados por la precariedad de los espacios edilicios y las grandes distancias que deben recorrer las personas menstruantes para acceder a los centros educativos.

Agradecemos a las y los autores que sumaron sus contribuciones a este dossier. Sus valiosos aportes y reflexiones enriquecen el debate académico, visibilizan las experiencias de las mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación superior, y problematizan las desigualdades educativas y sociales que las afectan. Sus trabajos también contribuyen al debate sobre las brechas de género y su relación con el acceso equitativo a la educación superior, subrayando la necesidad de políticas que aborden estas problemáticas desde una perspectiva integral. También queremos agradecer al equipo editorial de la revista, cuyo apoyo técnico fue fundamental para la realización de este dossier. Esperamos que el mismo contribuya tanto a quienes investigan el tema, como a despertar el interés de quienes recién se acercan a él. Muchas gracias.



# Estratos de olvido: violencia epistémica y la negación de la afrodescendencia en la arqueología

Strata of Forgetting: Epistemic Violence and the Denial of Afrodescendance in Archaeology

DELGADO, Génesis<sup>1</sup> y TRIVIÑO, Renata<sup>2</sup>

Delgado, G. y Triviño, R. (2024). Estratos de olvido: violencia epistémica y la negación de la afrodescendencia en la arqueología. *RELAPAE*, (21), pp. 14-26.

## Resumen

Este ejercicio examina cómo la educación superior en Ecuador, arraigada en estructuras tradicionales, continúa sosteniendo un racismo epistémico que también permea la arqueología. Desde nuestra posición como *mujeresnegras* y arqueólogas, analizamos los planes de estudio de las licenciaturas en arqueología públicas y privadas. Estos programas revelan una escasa incorporación de epistemologías propias, perpetuando una arqueología colonizada basada en enfoques positivistas, hallazgos fragmentados y materialidades descontextualizadas. Esta aproximación busca recuperar la dimensión humana de la arqueología, redirigiéndola hacia el servicio de las comunidades contemporáneas, con un enfoque particular en los pueblos afrodescendientes y negros del país.

**Palabras Clave:** Racismo epistémico, violencia epistémica, educación superior, arqueología, pedagogía antirracista.

## Abstract

This exercise examines how higher education in Ecuador, rooted in traditional structures, continues to uphold an epistemic racism that also permeates archaeology. From our position as Black women and archaeologists, we analyze the curricula of public and private archaeology degree programs. These programs reveal a scarce incorporation of indigenous epistemologies, perpetuating a colonized archaeology based on positivist approaches, fragmented findings, and decontextualized materialities. This approach seeks to recover the human dimension of archaeology, redirecting it towards serving contemporary communities, with a particular focus on the Afro-descendant and Black populations of the country.

**Keywords:** Epistemic racism, epistemic violence, higher education, archaeology, anti-racist pedagogy.

<sup>1</sup>Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, CDMX), México / [gidelgado@ciesas.edu.mx](mailto:gidelgado@ciesas.edu.mx) / <https://orcid.org/0009-0000-3342-1125>

<sup>2</sup>Investigador Independiente / [renatatriv1999@gmail.com](mailto:renatatriv1999@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0009-5928-8671>

## Pistas del terreno

Desde el inicio de nuestra formación como arqueólogas, nos atrapó la falta de enfoques al abordar la afrodescendencia y la negritud en los estudios arqueológicos. La disciplina, dominada por una visión positivista, ha priorizado el análisis de materialidades frías y descontextualizadas, dejando de lado nuestra comprensión en esta larga duración (Braudel, 1979) de la historia humana. Este vacío es evidente en Ecuador y otros países de América Latina, con la excepción de Brasil<sup>3</sup>, donde la arqueología de la afrodescendencia lleva más de tres décadas. Aun así, esta perspectiva permanece rezagada, limitando el alcance crítico de la disciplina en el resto de la región.

El otro problema, es el trato que se da a la producción del conocimiento entendido como un privilegio, en donde desde la arqueología se requiere un replanteamiento de sus fundamentos epistémicos, reconociendo el extractivismo que surge de las experiencias de personas racializadas (Fong et al., 2022, p. 237). En contra parte, existe el enfoque de las teorías emanadas del feminismo negro (Crenshaw, 2013), que busca diversificar tanto los temas de investigación como las/os actoras/es que los desarrollan, incluyendo profesionales racializados y comunidades segregadas (Mantilla, 2007; Battle-Baptiste, 2011; Balanzátegui, 2018; Franklin et al., 2020). Paralelamente, se ha cuestionado cómo los discursos arqueológicos perpetúan asimetrías de género al naturalizarlas como inherentes al pasado, impulsando la incorporación de la interseccionalidad como categoría de análisis. Este giro permite confrontar violencias epistémicas que perpetúan la exclusión y fomenta vínculos éticos con comunidades, creando una arqueología más inclusiva, crítica y transformadora (Lugones, 2008; hooks, 2013; Lozano, 2016b).

El análisis de las comunidades afroecuatorianas esclarece cómo los pueblos racializados han resistido y reconstruido sus mundos frente a las violencias del secuestro transatlántico. Estos espacios insurgentes, creados mediante prácticas como el cimarronaje, no solo aseguraron su supervivencia, sino que también transformaron territorios, estableciendo nuevas relaciones con la naturaleza y otros pueblos, especialmente indígenas (Lozano, 2016a, p. 23). Estas zonas insurgentes representan prácticas de resistencia comunitaria, como economías solidarias, gobiernos locales y estrategias de supervivencia (Lao Montes, 2006, p. 6). En este contexto, el cimarronaje no puede interpretarse como un hecho aislado; fue el encuentro anticolonial más efectivo para sostener la existencia de africanos e indígenas en el Pacífico sur (García Salazar, 2011, p. 21).

En este proceso, las mujeres negras desempeñaron un papel central. Lozano (2016a, p. 37), plantea el concepto de *mujernegra* del que nos adherimos, al desafiar las categorías modernas-coloniales, mostrando que ser mujer y negra no puede reducirse a la suma de opresiones de género y raza, sino que constituye una experiencia indivisible. A través de estrategias de supervivencia, las *mujeresnegras* transformaron territorios y crearon comunidades resistentes, desafiando no solo las estructuras coloniales, condiciones de existencia digna (Lozano, 2016b, p. 234). Lo anterior, pensamos, puede también observarse a través de una materialidad del despojo y la resistencia, en donde la arqueología explora objetos, territorios y sujetos que se entrelazan en una narrativa de lucha.

En Ecuador, la arqueología continúa ignorando las realidades humanas de los pueblos afrodescendientes e indígenas (Olivo, 2023). Este distanciamiento refuerza una visión colonizada, unilateral, donde las narrativas occidentales predominan en los currículos universitarios. Aunque las reformas de la Constitución de la República del Ecuador del 2008 han reconocido afroecuatorianas y afroecuatorianos como parte de un Estado Plurinacional e Intercultural (Antón Sánchez, 2016), los programas académicos permanecen anclados en epistemologías hegemónicas que perpetúan desigualdades históricas; pues “esta etnicidad negra ha sido determinada como una identidad esencializada, congelada en espacio y tiempo” (Rahier, 1998, p. 358)

Así, en este ejercicio, se busca problematizar estas dinámicas a partir de tres momentos. Primero, se analiza cómo las estructuras académicas perpetúan narrativas colonizadas a pesar de avances constitucionales; segundo, se revisa cómo los currículos de las universidades ecuatorianas han privilegiado epistemologías occidentales, marginando perspectivas locales; y finalmente, se reflexiona sobre el estado de la arqueología de la diáspora africana en Ecuador, destacando la urgencia de integrar epistemologías afrodescendientes en los enfoques académicos. Este proceso exige no solo sumar experiencias de las comunidades y los profesionales racializados, sino también cuestionar las formas en que la disciplina aborda —o ignora— las problemáticas contemporáneas que afectan a nuestras comunidades.

---

<sup>3</sup> Vease Pedro Funari (1998), Scott Allen (2000), Pedro Funari y Andrés Zarankin (2004), Tania Lima (2008), Luis Menezes (2015) y otros.

## Prospección epistémica y marcadores latentes

La arqueología ecuatoriana, al centrarse predominantemente en el pasado prehispánico, ha marginado las historias de comunidades afrodescendientes, reproduciendo estructuras de exclusión derivadas de la matriz de poder colonial. Este fenómeno responde a jerarquías epistémicas que invisibilizan otras formas de conocimiento desde la colonización (Quijano, 2000). Este enfoque prioriza narrativas históricas hegemónicas, ignorando la resistencia de las comunidades afrodescendientes en la configuración del territorio (Delgado, 2023, p. 31).

Efectivamente, “el colonialismo es también un proyecto cultural donde el conocimiento habilitado por la conquista o producido por ésta, contribuye a la formación y renovación de relaciones de control y subordinación social” (Nahuelpán, 2024, p. 76). Estas estructuras no solo justificaron la dominación en ese periodo, sino que aún influyen en las epistemologías contemporáneas (Lugones, 2008; Ribeiro, 2017). Es en este contexto donde Leila Gonzalez (2021) introduce el concepto de *amefricanidad*, visibilizando críticamente cómo lo latino se vincula a lo europeo, negando a los pueblos originarios y afrodescendientes. Propone un feminismo que incluya el racismo, el clasismo y la subversión: *América Ladina* (Gonzalez, 2021, p. 133). Hoy, en el mismo afán, se propone una apuesta por los feminismos decoloniales que incluyen una relectura crítica de la historia de la modernidad resaltando su carácter racista y eurocéntrico (Espinosa Miñoso, 2016).

La violencia, entendida tanto en su dimensión subjetiva como estructural, opera como un mecanismo esencial en los procesos históricos de opresión, incluyendo el colonialismo. Esta se inserta en la praxis cuando se usa la fuerza para superar un límite, un acto necesario en las sociedades divididas en clases antagónicas, donde las respuestas violentas incluyen desde guerras civiles hasta agresiones externas (Sánchez Vázquez, 1972, pp. 449-453). Žižek (2009, pp. 10-20) distingue entre violencia subjetiva, que altera el “orden normal”, como la simbólica del lenguaje, y violencia objetiva, que sostiene de manera invisible las relaciones de poder y explotación, desde formas sutiles hasta físicas. Ambas formas están impregnadas de una dimensión ideológica, que abarca desde amenazas hasta el genocidio, configurando un contexto donde la resistencia siempre se desarrolla en medio de esta dinámica.

Frente a esta violencia, las epistemologías subalternas emergen como actos políticos de transgresión y sanación colectiva. Bell hooks (2013) resalta la teoría como un espacio de reparación, capaz de dignificar memorias históricas y abordar dolores heredados. En este sentido, “en la memoria y experiencia de las mujeres negras y afrodescendientes, desde allí que la pedagogía cimarrona esté basada en el *sentipensar*, como una forma de que la realidad de nuestras vidas aterrice sobre la teoría” (Anangónó, 2023, p. 67). En este marco, recuperar estas narrativas no solo desafía estructuras opresoras, sino que también abre caminos hacia una comprensión transformadora y colectiva de las realidades históricas.

Este esfuerzo está intrínsecamente ligado a la necesidad de descolonizar el conocimiento, lo que requiere una revisión crítica de los marcos impuestos que reconfiguraron las dinámicas culturales y sociales de las comunidades colonizadas (Ngũgĩ wa Thiong’o, 1981). En Ecuador, este fenómeno se manifestó en la construcción de un estado-nación que promovió una identidad homogénea excluyendo lo no blanco, no occidental y no capitalista (Spivak y Giraldo, 2003). Este modelo fortaleció el poder de las élites blancas y mestizas, generando tensiones de pertenencia que se reflejan en las experiencias de exclusión y resistencia de las comunidades afrodescendientes (Moreno & Wade, 2022; Nahuelpán, 2012, pp. 120-121).

La descolonización, sin embargo, no puede limitarse a la arqueología y debe extenderse a otros campos, como la educación. Walsh (2003) identifica la colonialidad del saber cómo la negación sistemática de formas de conocimiento no europeas, mientras que Angulo (2021) describe cómo el racismo epistémico opera en la academia a través de la legitimación de un pensamiento eurocéntrico. Estas dinámicas no solo limitan la producción de conocimiento crítico, sino que también desarticulan las estrategias de resistencia comunitaria. A pesar de estas barreras, iniciativas como la etnoeducación han demostrado ser fundamentales para la recuperación de saberes afrodescendientes. Barbarita Lara<sup>4</sup> resalta que la etnoeducación no solo permite cuestionar estas estructuras, sino que también fortalece la capacidad de resistencia comunitaria:

el sistema está estructurado para que formemos seres incapaces de cuestionar, de recrear, de analizar, de sobrevivir, por último. Porque al menos ahora, la educación de los afrodescendientes está hecha para

---

<sup>4</sup> La Maestra Barbarita Lara es una sabia y lideresa afroecuatoriana nacida en Mascarilla que reside en La Concepción, en el Territorio Ancestral del Valle del Chota-Mira. Representante de CONAMUNE- C (Coordinadora Nacional de Mujeres Negras - Capítulo Carchi). La maestra es también co-investigadora en el proyecto colaborativo *Jardín de la Memoria Martina Carrillo* que forma parte del Proyecto Colaboración Arqueológica y Antropológica de la Diáspora Africana en el Territorio Ancestral Afroecuatoriano.

que no sobrevivamos (...) se están dando cuenta de que como cimarrones y cimarronas sobrevivimos sin que nadie vele nada a nadie. (...) con el tema de la etnoeducación se están dando cuenta: ¡Chuta, les hemos dejado a estos es libres y se están educando! (Barbarita Lara, 2024, entrevista personal).

Asimismo, la opresión racial y de género opera de manera interseccional en las instituciones educativas. Las mujeres negras son particularmente vulnerables, ya que enfrentan una doble exclusión basada en su raza y género (Rodríguez Cruz, 2021), pues las jerarquías epistémicas están profundamente entrelazadas con otros sistemas de opresión (Moore, 1991; Viveros Vigoya, 2016), subraya cómo. A pesar de este panorama, el pensamiento ancestral y los vínculos espirituales con el territorio ofrecen una vía para resistir y transformar estas dinámicas. Como plantea Mbembe (2023), estos lazos históricos son fundamentales para reconstruir la autonomía cultural y descolonizar el conocimiento. En este sentido, una arqueología comprometida con los pueblos afrodescendientes, como sugiere Agbe-Davies (2022), puede cuestionar las narrativas hegemónicas al incorporar perspectivas interdisciplinarias y prácticas colaborativas.

### **Fisuras de formación, capas de ausencia**

El espacio que ocupan las ciencias sociales y humanidades en las universidades ecuatorianas es limitado, lo que refleja una carencia de inversión e interés en disciplinas que estudian al ser humano y la sociedad (Calva, 2020). Este fenómeno no es aislado; responde a una visión instrumental de la educación como negocio, donde las carreras técnicas, consideradas rentables, desplazan disciplinas como la antropología o la arqueología. Aunque fundamentales, estas áreas no responden a las demandas inmediatas del mercado laboral. Este enfoque mercantilista no solo perpetúa la desconexión entre campos del conocimiento y las realidades sociales, sino que genera una fractura crítica entre pasado y presente.

En este contexto, la arqueología se enfrenta al desafío de demostrar su relevancia en una sociedad que, paradójicamente, desconecta el patrimonio histórico de las problemáticas contemporáneas. Esta desconexión no es casual, sino que refleja una percepción limitada de la disciplina, como lo explica Gordones desde el contexto venezolano:

En nuestro país, como en muchos otros países latinoamericanos, la imagen que la gente mantiene de los arqueólogos y las arqueólogas es la de personas dedicadas al estudio de restos antiguos, sin ninguna relevancia para las necesidades actuales de nuestras sociedades. Imagen que se corresponde con la idea muy común también en nuestros pueblos de que “el pasado quedó atrás”, o “lo que importa es el presente”, y esto nos lleva a preguntarnos y preguntarme si podemos dejar atrás el pasado que permite entendernos como pueblos colonizados, afrodescendientes, indígenas, mestizos, excluidos, explotados. Es decir, cómo podemos dejar atrás el pasado que nos permite entender las causas de lo que somos hoy en día (Gordones, 2012, p. 221).

Esta percepción refleja una fisura tanto en la narrativa histórica nacional como en la formación arqueológica, donde las voces afrodescendientes e indígenas han sido sistemáticamente excluidas. Además, la falta de perspectivas de género y una epistemología dominada por marcos externos limitan la capacidad de la arqueología para responder a las problemáticas sociales locales. Estas exclusiones no son incidentales, sino el resultado de estructuras históricas que perpetúan silencios y desigualdades.

El problema se agrava en el contexto ecuatoriano, donde la investigación arqueológica aún está marcada por una dependencia de proyectos extranjeros (Delgado Espinoza, 2011, p. 18). Aunque existen instituciones nacionales dedicadas al desarrollo de la disciplina, la participación de arqueólogos locales en proyectos que aborden las realidades sociales contemporáneas sigue siendo limitada. Esta situación no solo reduce la autonomía de la arqueología ecuatoriana, sino que también restringe su capacidad para articularse con las necesidades de las comunidades actuales.

Por otra parte, en los últimos años, ha surgido un creciente interés por las experiencias de las personas afrodescendientes en la arqueología (Mantilla, 2016, p. 17). Este giro crítico ha permitido cuestionar los cargos históricos y sociales que han estructurado la disciplina, visibilizando las ausencias de estas comunidades en los relatos oficiales. Sin embargo, el enfoque predominante de los textos académicos que abordan la violencia y resistencia de las personas afrodescendientes rara vez conecta con sus realidades contemporáneas. Pues, la narrativa histórica nacional continúa centrada en figuras mestizas y criollas, ignorando la continuidad histórica de las comunidades negras y afrodescendientes (Antón, 2019, p. 9).

En Ecuador, Balanzátegui (2018) lideró investigaciones que analizan la materialidad de comunidades afrodescendientes desde perspectivas feministas, en colaboración con CONAMUNE-Carchi. Desde 2012, estas iniciativas han impulsado



proyectos colaborativos bajo el Proyecto *Colaboración Arqueológica y Antropológica de la Diáspora Africana en el Territorio Ancestral Afroecuatoriano del Valle del Chota-Mira*, integrando arqueología histórica, antropología y memoria colectiva. El proyecto *Jardín de la Memoria Martina Carrillo*, desarrollado en La Concepción, destacó como un espacio de diálogo interdisciplinario para la reparación histórica y la sanación colectiva. Este esfuerzo busca no solo estudiar el pasado afroecuatoriano, sino también generar acciones concretas que fortalezcan los lazos entre investigación científica y las realidades sociales de las comunidades afrodescendientes en territorio (Balanzátegui, Morales y Lara, 2021, p. 79).

Otro ejemplo significativo de iniciativas de memoria histórica es el proyecto *Sitios de Memoria en el Territorio Ancestral del Valle del Chota-La Concepción-Salinas y Guallupe: Patrimonialización y Salvaguardia*, liderado por el Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW). Este proyecto tiene como objetivo reinterpretar los sitios de memoria afrodescendientes como espacios de resistencia frente al sistema esclavista colonial y las dinámicas históricas de exclusión y explotación. Con un equipo interdisciplinario que incluye maestros y maestras lideresas, sabios y sabias, arqueólogas/os, antropólogas/os, sociólogas/os, comunicólogas/os independientes y miembros de organizaciones clave como CONAMUNE-C, FECONIC y el Laboratorio de Arqueología Histórica de América Latina de la Universidad de Massachusetts-Boston (Chalá et al., 2023). Es importante destacar que una parte significativa del equipo —casi el 70%— son afrodescendientes, y más de la mitad son habitantes del territorio ancestral, lo que refuerza el vínculo y el compromiso comunitario con los objetivos del proyecto.

Sin embargo, estas iniciativas mencionadas son excepcionales, pues "la antropología nos lleva años y no es porque no se haya producido desde la arqueología... hay arqueólogos trabajando, pero al no seguir el modelo que se presenta como ideal, simplemente no se incluyen en los programas" (Chávez<sup>5</sup>, 2024, Entrevista personal). La formación en arqueología sigue presentando limitaciones significativas. Actualmente, solo existen dos<sup>6</sup> licenciaturas: una en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y otra en la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL). Estas instituciones enfrentan desafíos estructurales que afectan tanto la formación de arqueólogos como el desarrollo de enfoques inclusivos en la práctica arqueológica. Por ejemplo, la PUCE, que comenzó ofreciendo arqueología como parte de la licenciatura en Antropología, logró consolidar una carrera independiente con el tiempo, pero con constantes transformaciones en su malla curricular. Por su parte, la ESPOL, primera universidad en ofrecer una licenciatura exclusiva en arqueología, tuvo interrupciones en su programa hasta su reapertura en 2017 (Calva, 2020, pp. 85-89).

La violencia epistémica se manifiesta en la ausencia de perspectivas decoloniales que exploren de manera crítica las trayectorias y aportes de las poblaciones afrodescendientes en la construcción del Estado-nación. Aunque existen menciones ocasionales en investigaciones sobre comunidades criollas que reconocen la participación de africanos y afrodescendientes en actividades como la fabricación de cerámica, estas no reciben un enfoque central ni teórico en el análisis. En instituciones como la ESPOL<sup>7</sup>, el énfasis en materias técnicas como "Arqueometría" y "Geomática" refleja un sesgo positivista que desatiende estas narrativas. Por su parte, la PUCE<sup>8</sup> había integrado asignaturas con perspectivas culturales más amplias, como "Raros y Diversos", pero estas han sido desplazadas por currículos tradicionales (PUCE, s.f.).

De ahí que, la enseñanza de la arqueología en Ecuador tiende a centrarse en la historia prehispánica, situando a los pueblos indígenas como actores pasivos de un pasado remoto. Este enfoque niega la continuidad de las comunidades indígenas contemporáneas, perpetuando una visión museística que privilegia los cuerpos muertos sobre los cuerpos vivos; pues, se encuentran "desvinculados totalmente con el presente y consolidó una praxis arqueológica "neutra" y supuestamente sin intereses políticos" (Gordones, 2012, p. 224).

Así, las tendencias teórico-metodológicas investigaciones arqueológicas, influenciadas por centros de poder, se limitan a contextos locales, resultandos útiles para dinámicas específicas, pero insuficientes para la llamada historia universal "producida por la humanidad" (Gordones 2006). Esta carencia responde no solo a la invisibilización, sino también al desinterés en desarrollar marcos que aborden de manera integral la diáspora africana y sus implicaciones en la construcción del estado-nación, pues "la historia del hombre negro en América es tan tuya como la del indio o la del blanco que lo acompañarán a la conquista de la libertad de todos" (Zapata Olivella, 1987, p. 36).

<sup>5</sup> Andrea Chávez, antropóloga con mención en arqueología, candidata a la maestría de Arqueología Histórica. Investigadora de varios proyectos colaborativos en el Territorio Ancestral del Valle del Chota - La Concepción - Salinas y Guallupe.

<sup>6</sup> Se decidió no incluir a la nueva licenciatura en Arqueología de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, porque su primer ingreso de estudiantes será en el periodo 2025-1. Ver más en: <https://carreras.uileam.edu.ec/facultad-de-educacion-turismo-artes-y-humanidades/carrera-arqueologia/>

<sup>7</sup> Ver más en <https://www.fch.espol.edu.ec/es/carreras-de-grado/arqueologia>

<sup>8</sup> Véase [https://www.puce.edu.ec/landing-arqueologia/?unidad\\_negocio=PUCE%20Quito&categoria\\_programa=Grado&programa\\_academico=Arqueología&modalidad=Presencial&periodo=2025-02](https://www.puce.edu.ec/landing-arqueologia/?unidad_negocio=PUCE%20Quito&categoria_programa=Grado&programa_academico=Arqueología&modalidad=Presencial&periodo=2025-02)

Volviendo al aspecto crítico en ambas instituciones, es la violencia epistémica un común denominador que perpetúa la exclusión de las poblaciones afrodescendientes en los currículos y proyectos académicos. Como señala Olivo:

está también relacionado con la manera en cómo se forman o nos formamos, en América Latina... algunos logramos salirnos de la vorágine en la tendencia ideológica dominante, pero otros colegas y otras colegas no. La violencia epistémica es un problema que no sólo atañe a la arqueología o a una ciencia en sí, atañe a centros académicos completos. Es una tristeza total, porque hay universidades completamente ceñidas a programas de investigación que no son producidos desde su realidad, muy pocas tienen una visión crítica autónoma de cátedra... más bien, adoptan desde el diseño, las metodologías de enseñanza, contenidos y otras cuestiones de los países potencias. Las universidades, también la arqueología de nuestros países, tienen que responder, por supuesto, a las necesidades inmediatas de nuestros pueblos, de nuestra realidad, de nuestro contexto. Y esto afecta particularmente a estudiantes afrodescendientes, cuando en nuestras universidades se emulan temas efímeros de otras realidades, mientras la nuestra enfrenta urgentes necesidades... Yo vi actos de racismo y discriminación hacia estudiantes afrodescendientes. Tanto que decidí salir de allí, porque es insostenible. Uno tiene el derecho de moverse a donde pensamos que podemos hacer más, y no agonizar en universidades... que están prácticamente colonizadas. (Olivo, 2024, entrevista personal)

El enfoque académico predominante ha llevado a la exclusión y deslegitimación de las experiencias de las comunidades negras en los currículos de arqueología, dando prioridad a la historia de las culturas precolombinas. Esta situación pone de manifiesto un racismo epistémico que se evidencia tanto en el análisis de los planes de estudio como en las tesis de grado producidas por instituciones como la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), según un análisis de sus repositorios académicos. Desde el año 2014, la PUCE ha registrado la producción de 31 tesis en la carrera de Antropología con mención en Arqueología<sup>9</sup> y 2 más en Arqueología<sup>10</sup>, abarcando temas como análisis cerámico, tipología lítica, iconografía y arqueobotánica. Por su parte, la ESPOL<sup>11</sup> ha generado 16 tesis desde 2021, con un enfoque en iconografía, bioarqueología y tipologías líticas. En total, entre 2014 y 2024, ambas universidades han producido 49 tesis. De aquellas, la tesis de grado realizada en ESPOL “Espacios de la explotación y materialidad de la resistencia. Arqueología negra en Guayaquil” (Delgado, 2023), es “la única tesis (hasta ahora) sobre arqueología afrodescendiente en el Guayas [y el resto del país], lo que nos habla también del abandono y alejamiento de los centros académicos respecto al tema” (Olivo, 2023, p. 102; Delgado, 2023).

También es necesario señalar que, a pesar de que se percibe un incremento en la representación de mujeres en el campo de la arqueología, como lo reflejan los datos de registros académicos, es fundamental analizar críticamente el alcance de esta inclusión en un contexto marcado por la violencia epistémica y la colonialidad de género. Como señala Lugones (2008), la indiferencia hacia la violencia contra las mujeres dentro de las comunidades evidencia una resistencia estructural a transformar las dinámicas sociales, lo que resulta crucial en la lucha contra las imposiciones coloniales. Desde la perspectiva de la interseccionalidad, desarrollada por Kimberlé Crenshaw (2013), se hace evidente que las experiencias de mujeres afrodescendientes, indígenas y otras identidades marginadas suelen quedar excluidas de las narrativas dominantes. Esto abre interrogantes significativas: ¿Qué porcentaje de estas mujeres proviene de familias de clase trabajadora? ¿Cuántas son afrodescendientes o negras? ¿En qué medida sus voces tienen cabida en el ámbito académico? ¿Se valoran genuinamente sus contribuciones o se les asigna únicamente un espacio simbólico?

Por otro lado, Oyéronké Oyèwùmi (2017), identifica dos procesos centrales en la colonización que han afectado directamente a las mujeres: por un lado, la racialización que subordinó a los africanos; y, por otro, la imposición de una lógica de género que excluyó a las mujeres de roles de liderazgo y les arrebató la propiedad de la tierra y otros recursos económicos (Lugones, 2011, p. 88). Estas reflexiones resultan clave para cuestionar si el aumento en la participación de mujeres en arqueología realmente implica una transformación en las estructuras de poder, o si perpetúa las dinámicas de exclusión bajo nuevas formas. Como menciona la Dra. Balanzátegui<sup>12</sup>:

El acceso a la profesionalización arqueológica en el Ecuador demuestra un mayor porcentaje de inclusión de mujeres, sin embargo, no nos queda claro su rol después de adquirir su título de licenciatura. La profesionalización pública de la arqueología es otro tema para tratar, es importante remarcar que las dos universidades de preparación arqueológica tradicionalmente han sido escuelas privadas, lo que limita el acceso a la educación por parte de diferentes grupos sociales. Además, esto conlleva a un análisis más profundo y estructural sobre las mujeres dedicadas a diversas actividades en diferentes esferas, desde

<sup>9</sup> Véase en <https://repositorio.puce.edu.ec/collections/13131e11-e479-4f69-a9df-77fd66fd2a2d>

<sup>10</sup> Ver más en <https://repositorio.puce.edu.ec/collections/dd8cbb2b-8ef1-4c03-84d9-b6b21a5eda00>

<sup>11</sup> Mirar en <https://www.dspace.espol.edu.ec/handle/123456789/50518>

<sup>12</sup> Profesora asistente en Antropología en una universidad de Massachusetts, especialista en arqueología histórica y colaborativa de la diáspora africana.

las públicas hasta las privadas. Actividades del cuidado, la maternidad y otras que, desde la reproducción, no han sido reconocidas e incorporadas en la preparación arqueológica. La arqueología ecuatoriana es manejada desde las voces masculinas y la consecución de la masculinidad. Hacerte “arqueólogo” muchas veces es hacerte más hombre; no es una profesión que le apueste a aspectos asociados a las economías de las mujeres, que son más completas e implican esas diversas esferas (Balanzátegui, 2024, entrevista personal).

A pesar de los avances hacia la profesionalización, aún persisten barreras estructurales que dificultan el reconocimiento pleno de las vivencias y aportes de las mujeres en este ámbito. Como nos dice Lugones (2008), “la falta de interés hacia la violencia contra las mujeres en nuestras comunidades refleja también una apatía frente a transformaciones sociales profundas en las estructuras comunales, siendo esta una cuestión intrínsecamente ligada al rechazo de la imposición colonial” (p. 76). En este contexto, *mujeresnegras* y arqueólogas enfrentan desafíos estructurales que evidencian las tensiones entre los discursos y las realidades de exclusión que configuran la labor, como queda reflejado en los siguientes dos testimonios:

Siempre tuve el presentimiento de ser alguien, pero jamás la certeza de decirlo en voz alta y sin miedo hasta que terminé la universidad. Tuve la suerte de poder entrar a una institución de educación superior pública, porque en la costa, de donde vengo, las ciencias sociales y humanidades no son ofertadas comúnmente y no tenía el dinero para irme a la capital. Cuando estudiaba sociedades prehispánicas y un poco del mundo colonial y republicano, me sentía fascinada y conmovida, pero jamás conectada. La gente que me mostraban no se parecía a mí, y la gente que se parecía a mí, nunca la mostraban. Todo lo relacionado a lo negro era una incógnita que tuve que aprender sobre la marcha fuera de las aulas. Se supone que en la arqueología buscamos la reconstrucción de los modos de vida de sociedades a través de su materialidad, pero qué sucede cuando dicha materialidad, conectada a memorias y resistencia, nunca es tomada en cuenta y borrada casi con gusto como si lo material fuera simple polvo. Un polvo sucio que debe ser limpiado. Para niñas negras como yo, que anduvimos en algún momento de nuestras vidas perdidas, tal vez una mención de la historia de gente más parecida a nosotras, hubiera hecho las cosas más entendibles. Después de licenciarme, la vida profesional, no ha sido tan distinta a la universidad, seguimos sin estar representadas e institucionalizadas. Una vez, una exjefa me dijo que la institución y su equipo de trabajo no eran racistas porque nunca me trataron mal a pesar de mi color de piel. Al principio no sabía cómo tomármelo, luego me di cuenta que, aunque ambas fuéramos mujeres y arqueólogas, ella seguía siendo la blanca en un puesto de poder y yo la negra en un puesto de subordinación. Hoy más que nunca estoy convencida de que debemos tomarnos la educación y convertirla en un espacio de rebeldía, incomodidad y militancia (Testimonio 1, Arqueóloga negra).

Desde mi adolescencia, he sido la única persona negra en los espacios educativos donde estudié en la urbe. Mi diferencia, siempre presente, se volvió más incandescente en la universidad, donde profesores y sus familiares en las oficinas intentaban tratarme como personal de servicio. Bastaba un gesto benevolente de un/a salvador/a blanca/o aclarando que era estudiante, para que el trato cambiara inmediatamente. En arqueología, jamás encontré un reflejo de personas como yo ni de nuestro devenir. Enfrenté hostigamientos de un par de docentes, quienes parecían incómodos no solo con mi voz, sino con mi mera presencia. Uno de ellos llegó a amenazarme: “Seré una mierda contigo si no apruebas el parcial con X calificación”. Esta hostilidad se extendió a los exámenes, donde me hacía preguntas específicas sobre el trabajo de otros, y a cada presentación, que era descalificada casi por defecto. A eso se sumó el ciberacoso, frente al cual la persona encargada de ayudarme se limitó a divulgarlo, yo quede acusada y no se hizo nada sabiendo los responsables. Por caprichos del destino, al terminar mi carrera, descubrí que el lugar donde crecí, una antigua hacienda esclavizadora, pertenecía a familiares de quienes hoy controlan la arqueología en el país. Esa hacienda, símbolo de poder y estatus, oculta la historia de quienes la habitaron, como su arqueología oculta la nuestra. Por años, me costó apalabrar la violencia, pero entendí que lo que más temen es la voz de una negra que se niega a desaparecer. Mi presencia en la arqueología no es un error ni una anomalía; debemos ennegrecerla por completo. (Testimonio 2, Arqueóloga negra).

Estas experiencias personales no son casos aislados, sino síntomas de un problema estructural profundamente enraizado en la disciplina arqueológica. La formación de arqueólogos y arqueólogas sigue dominada por un cuerpo docente blanco-mestizo, perpetuando discursos hegemónicos que actúan como herramientas de exclusión. Esta dinámica se intensifica con la ausencia de bibliografía crítica en los programas universitarios de arqueología en el

mundo hispanohablante, con una formación acrítica (Ruiz Zapatero, 1998), lo que resulta en una formación insuficientemente dialéctica.

Para las arqueólogas negras, estas barreras no son abstracciones: son muros que limitan, silencian y despojan. La invisibilización de nuestras historias en el discurso arqueológico no es casual; es una herramienta de dominación que debemos dismantelar. Al compartir estas vivencias, no buscamos simplemente exponer las desigualdades, sino encender la chispa de transformación. No se trata de pedir espacio en un sistema que nos margina, sino de agrietarlo desde sus cimientos, “las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace vida a pesar de —y agrietando— las condiciones mismas de su negación” (Walsh, 2016, p. 32).

### Lecturas bajo superficie y posibilidades de vida

Para avanzar hacia una arqueología que realmente sirva a las comunidades afrodescendientes en América Latina, es esencial replantear las preguntas que plantea Mantilla (2016, p. 17) en su análisis sobre arqueología y comunidades negras: “¿Qué hemos dicho los arqueólogos sobre las poblaciones negras y su materialidad? ¿Desde dónde hablamos? ¿Cómo nos referimos a los sujetos esclavizados, libres, a sus memorias, lugares y su cotidianidad?”.

No debemos olvidar que la arqueología nació en un contexto de estado-nación positivista, colonialista, elitista, burgués y masculino (Battle-Baptiste, 2011). A pesar de los intentos recientes por abordar problemáticas sociales e ideológicas relacionadas con las minorías, la idea de una “arqueología para el pueblo” sigue siendo una mentira piadosa que persiste en la ingenuidad. La disciplina, tal como surgió y aún se practica en muchos contextos, se mantiene como parte de una narrativa oficial (Acuto, 2024).

Es crucial seguir cuestionándonos: ¿Por qué se hace arqueología?, ¿Para qué se hace arqueología?, ¿Para quiénes se hace arqueología?, ¿Quiénes hacen arqueología? En esta búsqueda, debemos evitar caer en la trampa de una arqueología simbólica que no critique las estructuras de poder que la sostienen. La arqueología debe concebirse como un acto de resistencia, un espacio donde la colaboración con comunidades locales no sea meramente decorativa, sino profundamente transformadora “con letras mayúsculas, con la comunidad, con la gente dueña del conocimiento” (Barbarita Lara, 2024, Entrevista personal). Solo entonces podremos avanzar, “es importante que nos mantengamos en la producción de un conocimiento desde una perspectiva decolonial” (Chávez, 2024, Entrevista personal).

A pesar del creciente número de mujeres en la arqueología ecuatoriana<sup>13</sup>, seguimos enfrentando desigualdades estructurales que limitan nuestra participación plena. Muchas de nosotras hemos vivido ciclos de deserción en universidades, especialmente privadas, donde el acceso equitativo para comunidades diversas es insuficiente. Además, nuestro rol en esferas laborales y de cuidado, como la maternidad, rara vez se integra en la formación y ejercicio arqueológico; esto perpetúa un campo dominado por voces masculinas que asocian la profesión con ideales tradicionales de masculinidad (Balanzátegui, 2024, entrevista personal).

El trabajo en conjunto con poblaciones afrodescendientes es un paso crucial y básico hacia un cambio en la arqueología. Esta colaboración no debe ser vista como una mera suma de voces, sino como un proceso que construye un conocimiento que respete lo que ya existe en las comunidades. Sin lo anterior, nada se puede hacer. Este enfoque evita la alienación y fomenta un sentido ético, político y de reconocimiento. Sin embargo, este cambio no se logra simplemente mediante la inclusión de grupos marginalizados, va más allá, se necesita una profundización y apoyo complementario de otras disciplinas. Al respecto, el Dr. Olivo comenta que:

Si bien se ha avanzado en los trabajos antropológicos respecto a los pueblos afrodescendientes, la arqueología tiene que empezar a abrevar de todo el conocimiento generado por la antropología, la historia y otras disciplinas. Entonces, la interdisciplinariedad es vital para estos estudios. Yo soy de una posición metodológica que llamamos Arqueología Antropológica, precisamente para eso, donde unimos y pensamos la relación del pasado y el presente, sus fenómenos de larga duración. Tenemos una posición política respecto a los pueblos marginalizados, a los pueblos escindidos de la historia. Es una posición integral que añade aspectos políticos, que son ultra necesarios, porque una cosa es observar cómo la historia fue escindida y otra cosa es observar qué problemáticas son necesarias de resolver en la historia afrodescendiente: la racialización, discriminación y un montón de fenómenos (Olivo, 2024, entrevista personal).

<sup>13</sup> Actualmente, de los/las 202 arqueólogas/os registrados en el registro de profesionales del Instituto Nacional de Patrimonio Cultural del Ecuador (INPC), 78 son mujeres. Ver más en: (regprof.servehttp.com)

Proyectar un horizonte distinto para la arqueología exige construir espacios que desafíen su sesgo histórico y epistemológico. Planteamos la necesidad de consolidar un Centro de Estudios o cátedras especializadas en diásporas africanas, donde la enseñanza y la investigación respondan a las realidades de nuestras comunidades. Este esfuerzo debe partir de la comunidad, de sus sabias y sabios y de académicas y académicos afrodescendientes, cuya presencia redefine los marcos desde los que se narra y estudia nuestro pasado. Propiciar espacios donde nos encontremos en modo fuga de aquellas narrativas hegemónicas de la disciplina. Así, la arqueología puede articularse como un puente entre la memoria y la acción colectiva. Pues:

No solo mi escuela pública es la que debe servir a la comunidad, es la arqueología que debe estar al servicio de las comunidades con las cuales trabajamos... Una disciplina que sabemos que, hasta ahora, sigue pensando en la otredad al narrar la historia Indígena y Afrodescendiente. (Balanzátegui, 2024, entrevista personal)

A pesar de los avances en la profesionalización, persisten brechas que reafirman la supremacía de una epistemología colonial. Es imprescindible reestructurar el enfoque académico, no como un proceso lineal de integración, sino reconociendo y cuestionando. Solo así podemos caminar y pensarnos desde las "pedagogías cimarronas" (García, 2018) en un quehacer que refleje realmente las contradicciones de la realidad ecuatoriana. Como señala Olivo: "Muchas ciencias de Nuestra América no responden a problemáticas sustanciales de la realidad, se adoptan enfoques que no tienen nada que ver con nuestros pueblos" (Olivo, 2024, entrevista personal).

## Notas finales

La arqueología continúa inmersa en una lógica de violencia epistémica que atraviesa su evolución histórica y configura sus prácticas actuales. Es un mecanismo activo que sostiene estructuras coloniales del saber, evidenciado en la escisión entre la materialidad arqueológica y el despojo de nuestro devenir. La historia afrodescendiente no puede ser un anexo periférico en la narrativa nacional; es un eje imprescindible que debe incorporarse en todos los niveles educativos, con una comprensión crítica de la configuración del país.

En este marco, la arqueología de contrato emerge como un actor problemático. Al alinearse con intereses desarrollistas y neo-extractivistas, ha acelerado el despojo territorial y el vaciamiento de nuestras memorias colectivas. Casos en Ecuador, como los conflictos en Tundayme (Sacher et al., 2016) y San Francisco de Pachijal (Contraloría General del Estado, 2023) ilustran cómo estas prácticas no solo alteran paisajes físicos, sino que erosionan nuestras estructuras sociales y modos de vida. Esta realidad demanda una redefinición urgente de la disciplina: la arqueología no es solo técnica, es también ética, social y política. No cuestionar nuestra complicidad con estas dinámicas equivale a reproducir exclusiones y violencias estructurales.

Una transformación profunda requiere superar el confinamiento de la disciplina al análisis de un pasado desarticulado de las realidades actuales. Insistir en la desaparición de las sociedades pasadas desvincula la historia de nuestras identidades contemporáneas, deslegitimando nuestras luchas y existencias. La arqueología debe avanzar hacia prácticas que no solo revisen el pasado, sino que también aborden y reparen los legados de violencia, contribuyendo activamente a la transformación social.

En este esfuerzo, las memorias de la diáspora africana deben ser reivindicadas por la arqueología. Este reconocimiento implica desafiar las narrativas coloniales y los estereotipos raciales que han definido nuestra disciplina, integrando enfoques interdisciplinarios que incorporen sociología, antropología y estudios culturales. La colaboración crítica puede generar una arqueología que enfrente las desigualdades estructurales y reoriente nuestra práctica hacia la justicia social. A su vez, la arqueología debe confrontar las jerarquías internas que perpetúan desigualdades de género y exclusión. Nosotras, las mujeres, particularmente en contextos patriarcales, enfrentamos barreras que limitan nuestra participación y reconocimiento. Promover una comunidad científica inclusiva, basada en la cooperación en lugar de la competencia, es un paso indispensable para transformar la disciplina.

Por último, trabajar con nuestras comunidades afrodescendientes abre la posibilidad de convertir la arqueología en un espacio de reparación y resistencia. Reconocer nuestras memorias, estrategias de supervivencia y narrativas no solo le otorga sentido, sino que la convertiría en un motor fugitivo de ejercicio político. Sin embargo, esto exige abandonar estructuras caducas y asumir un compromiso ético. No cabe la tibieza de mantenerse al margen de las luchas contemporáneas contra el racismo, el extractivismo y la exclusión. Como práctica política, debe recuperar relatos plurales que desafíen la hegemonía occidental y se alineen con proyectos emancipatorios.

## Referencias bibliográficas

- Acuto, F. A. (2024). Reflexiones para una arqueología activista en América Latina contemporánea. *Antípoda. Revista De Antropología Y Arqueología*, 56.
- Agbe-Davies, A. (2022). African American archaeology, for now. *Annu. Rev. Anthropol.* 51, 345–63.
- Allen, S. J. (2000). Identidades em jogo: negros, índios e a arqueologia da Serra da Barriga. *Índios do Nordeste: temas e problemas*, 2, 245-76.
- Anangonó, G. (2023). Resistencia y (re) construcción a través de la memoria de las mujeres negras y afrodescendientes. *Cadernos do Lepaarq*, 20(40), 63-71.
- Angulo, L. (2021). Las tres caras del racismo epistémico en Educación Superior. *Revista INTEREDU*, 1, 129-160.
- Antón Sánchez, J. (2019). El antiguo trapiche de mascarilla, la memoria de la esclavitud y el patrimonio material afroecuatoriano. *Diálogo andino*, (58), 7-22.
- Antón, Sánchez, J. (2016). El impacto del Sistema Nacional de Admisión y Nivelación y el acceso en los afrodescendientes a la universidad pública ecuatoriana. *Revista San Gregorio*, (15), 20-33.
- Arocha, J., Guevara N., Londoño, S., Moreno, L. y Rincón, L. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 94-105.
- Asamblea, N. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.
- Balanzátegui, D. (2017). *Archaeology of the Afro-Ecuadorians in La Concepción, Ancestral Territory of the Chota-Mira Valley (Carchi-Ecuador)* (Tesis doctoral). Simon Fraser University, Burnaby, BC.
- Balanzátegui, D. (2018). *Collaborative archaeology to revitalize a historic Afro-Ecuadorian cemetery*. La Concepción, Chota-Mira Valley.
- Balanzategui, D., & Mery, I. (2022). Sistemas de Alimentación Afrodescendiente en Contexto de Esclavitud en el Andes Septentrionales del Ecuador (siglo XVIII). *Cadernos do Lepaarq*, XX, 40, 253-276.
- Balanzátegui, D., Morales, A. M., & Lara, B. (2021). «Cimarrona soy»: aprendizajes sobre estrategias históricas de resistencia de mujeres afroecuatorianas. *Praxis Arqueológica*, 2(1), 70-85. <https://doi.org/10.53689/pa.v2i1.19>
- Battle-Baptiste, W. (2011). *Black feminist archaeology* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315096254>
- Braudel, F. (2007). La larga duración, en la historia y las ciencias sociales, Capítulo 3, Alianza Editorial, Madrid, 1979 (4ª Edición). *Relaciones Internacionales*, (5), 1–36. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2007.5.008>
- Calva Nagua, D. (2020). *Arqueología y universidad: Una aproximación al caso ecuatoriano* (Trabajo final para la obtención del título de Magíster en Arqueología del Neotrópico). ESPOL, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Guayaquil.
- Carrillo Márquez, N. (2024). Violencia epistémica y producción literaria chicana: escribir desde las comisuras. *Revista de Estudios Filosóficos, Universidad Autónoma de Nuevo León*. <https://doi.org/10.24245/revfi.v10i1.34915>
- Chalá, K., G. Anangonó, D. Minda, A. Pabón, D. Balanzátegui, A. Chávez, G. Delgado y O. Olivo (2023). Sitios de memoria Afroecuatoriana en el Territorio Ancestral del Valle del Chota-La Concepción-Salinas y Guallupe: territorio, cultura y patrimonio. Del Campo en el Mundo 22 de agosto, México. <https://www.delcampo.org.mx/Libros-Del-Campo/>.
- Collins, P. H. (2020). Intersectionality as critical inquiry. *Companion to feminist studies*, 105-128.
- Contraloría General del Estado, (2023). Examen especial de Administración, control y surgimiento de las concesiones mineras Rumiñahui con código 6451 y Betty's código 401679 en el Ministerio de Minas, Ministerio de Energía y Recursos

Naturales No Renovables, actual Ministerio de Energías y Minas y entidades relacionadas, por el periodo comprendido entre 1 de enero de 2018 y 31 de diciembre de 2022. [https://www.contraloria.gob.ec/WFDescarga.aspx?id=75196&tipo=inf&fbclid=IwY2xjawG5cRlleHRuA2FibQlxMAABHZKatbZ5AFRSr7lpAXyFXWypnp3pt7Jt0Jj9qmKms1H5IT9osITYEDo4NA\\_aem\\_nUwqESEi1BuvKk0rIK5j4w](https://www.contraloria.gob.ec/WFDescarga.aspx?id=75196&tipo=inf&fbclid=IwY2xjawG5cRlleHRuA2FibQlxMAABHZKatbZ5AFRSr7lpAXyFXWypnp3pt7Jt0Jj9qmKms1H5IT9osITYEDo4NA_aem_nUwqESEi1BuvKk0rIK5j4w)

Crenshaw, K. (2013). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. En K. Bartlett & R. Kennedy (Eds.), *Feminist legal theories* (pp. 23-51). Routledge.

Delgado Espinoza, F. (2011). La Arqueología ecuatoriana en el siglo XXI: entre la academia y la Arqueología Aplicada. En K. Enriquez (Coord.) *La arqueología y la antropología en Ecuador. Escenarios, retos, perspectivas*. Abya-Yala.

Delgado Vernaza, G. I. (2023). *Espacios de la explotación y materialidad de la resistencia. Arqueología negra en Guayaquil*. [Proyecto integrador]. ESPOL.

Espinosa Miñoso, Y. (2016). *De por qué es necesario a feminismo decolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad*. Solar.

Fong, K. N., Ng, L. W., Lee, J., Peterson, V. L., & Voss, B. L. (2022). Race and Racism in Archaeologies of Chinese American Communities. *Annual Review Of Anthropology*, 51(1), 233-250. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-041320-014548>

Franklin, M., Dunnivant, J. P., Flewellen, A. O., & Odewale, A. (2020). The future is now: archaeology and the eradication of anti-Blackness. *International Journal of Historical Archaeology*, 24, 753-766.

Funari, P. P. A., & Zarankin, A. (2004). Arqueología Histórica en América del Sur. Los desafíos del siglo XXI. *Ediciones Uniandes*, 5-10.

García Salazar, J. (2011). *Cimarronaje en el Pacífico Sur*. Ediciones Abya-Yala.

García, J. (2018). Afroepistemología y pedagogía cimarrona. En C. Miranda ... [et al.] (Eds.), *Afrodescendencias: voces en resistencia* (1a ed., pp. xx-xx). CLACSO.

Gonzalez, L. (2021). La categoría político-cultural de la amefricanidad. *Revista Conexión*, 10(15), 133-144. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/conexion/article/view/24056>

Gordones, G. (2006, julio 17-21). *Arqueología, historias locales y textos escolares en Venezuela* [Ponencia]. 52º Congreso Internacional de Americanistas, Sevilla, España. Documento mimeografiado.

Gordones, G. (2012). La arqueología social latinoamericana y la socialización del conocimiento histórico. *La arqueología social latinoamericana*, 221.

hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes

Lao Montes, A. (2006). Las actuales insurgencias políticas-epistémicas en las Américas: giros a la izquierda, giros anti-imperiales, giros (de) coloniales. *Tema central*, 14.

Liberona, N., Piñones, C., & Stefoni, C. (2023). "Raza" y racismo en el abordaje estatal de la diversidad cultural. *Polis (Santiago)*, 22(64), 3-17. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2023-n64-1827>

Lima, T. A. (2008). Los zapateros descalzos: arqueología de una humillación en Rio de Janeiro del siglo XIX. *Sed non satiata II: acercamientos sociales en la arqueología latinoamericana*. *Encuentro*, 33-55.

Lozano, B. R. (2016a). Feminismo Negro–Afrocolombiano: ancestral, insurgente y cimarrón. Un feminismo en-lugar. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 5(9), 23-48.

Lozano, B. R. (2016b). *Tejiendo con retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujer negra/afrocolombianas. Aportes a un feminismo negro decolonial*. Universidad Andina Simón Bolívar.

- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, V (9), 73-101.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-117.
- Lumbreras, L. (1974). *La Arqueología como ciencia social*. Histar.
- Mantilla, J.C. (2007). Historias locales, historias de resistencia: Una aproximación a la cultura material de San Basilio de Palenque, siglos XVIII-XX. *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (7), 76-92.
- Mantilla, J.C. (2016). Arqueología y comunidades negras en América del Sur: problemas y perspectivas. *Vestigios - Revista Latino-Americana De Arqueología Histórica*, 10(1), 16–35. <https://doi.org/10.31239/vtg.v10i1.10565>
- Mbembe, A. (2023). Descolonizar la universidad: nuevos rumbos. En *Descolonizar la universidad*. Trad. Leandro Sánchez Marín. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.
- Menezes, L. (2015). Arqueología de la diáspora Africana en Sudamérica. Desarrollo, problemáticas y perspectivas. *Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana*, (9 (2), 27-31.
- Moore, H. (1991). *Antropología y Feminismo*. Cátedra.
- Moreno, H., & Wade, P. (2022). The formation of mestizo nations. En *Contra el racismo, luchas para el cambio social en Latinoamérica*.
- Nahuelpán, H. (2012). “Formación colonial del Estado y desposesión en Ngulumapu” en Héctor Nahuelpan Moreno, Herson Huinca Piutrin, Pablo Mariman/ Comunidad de Historia Mapuche. *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Ediciones Comunidad de Historia Mapuche: Pp.123-160.
- Nahuelpán, H. (2013). El lugar del “indio” en la investigación social. Reflexiones en torno a un debate político y epistémico aún pendiente. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (24), 71-91.
- Olivo del Olmo, O. (2023). La fuga: movilidad y resistencia del pueblo Afroecuatoriano. Memorias de Mami Betty. *Cadernos Do LEPAARQ (UFPEL)*, 20(40), 88-106. <https://doi.org/10.15210/lepaarq.v20i40.26102>
- Oyewùmí, O. (2017). La invención de las mujeres. *Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá, Colombia. Editorial en la frontera.
- Paula Passos, L., de Carvalho, P. M., & de Matos Soares, A. (2024). Apresentação: Rede de Arqueologia Negra-NegrArqueo 2018-2024: retalhos históricos de movimentações coletivas. *Revista de Arqueologia*, 37(2), 6-29..
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp.122-151) Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO.
- Rahier, J. (1998). Estudios de negros en la antropología ecuatoriana: presencia, invisibilidad y reproducción del orden racial espacial. En: Cristóbal Landázury (comp) *Memorias del Primer Congreso ecuatoriano de Antropología*. Vol III.
- Ribeiro, L. (2017). Crítica feminista, arqueología e descolonialidade: sobre resistir na ciência. *Revista de Arqueologia*, 30(1), 210-234.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungará (Arica)*, 53(4), 705-719. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562021005002505>
- Ruiz Zapatero, G. (1998). *Enseñando Arqueología... ¿Hay algo que decir?* Arqueoweb.
- Sacher, W., Báez, M., Bayón Jiménez, M., Larreátegui, F. & Moreano Venegas, M. (2016). Entretelones de la megaminería en el Ecuador. 10.13140/RG.2.2.12256.07689. Informe de visita de campo en la zona del megaproyecto minero Mirador, parroquia Tundayme, cantón El Pangui, provincia de Zamora-Chinchipec, Ecuador.



- Sánchez Vásquez, A. (1972). Filosofía de la praxis. *Grijalbo*.
- Spivak, G. C., & Giraldo, S. (2003). ¿ Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de antropología*, 39, 297-364.
- Tobar, L. (2023). Mujeres de la resistencia afroecuatoriana. *Revista Mujer y Sociedad*, 3(4). <https://doi.org/10.30736/3700-444>
- Viveros Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (4).
- Walsh, C. (2016). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir*, 17.
- Zapata Olivella, M. (1987). Memoria de la palabra. *Revista de estudios colombianos*, (2).
- Zizěk, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

Fecha de recepción: 2-10-2024

Fecha de aceptación: 21-11-2024



# Mujeresnegras y afrodescendientes, violencias silenciadas: autoetnografía crítica sobre la afromisoginia en la academia

Black Women and Afrodescendants, Silenced Violences: Critical Autoethnography on  
Afromisogyny in the Academy

ANANGONÓ, Génesis<sup>1</sup>, PABÓN TADEO, Alison<sup>2</sup>, NWADIARU MOREIRA, Lois<sup>3</sup> y CHALÁ  
MOSQUERA, Katherine<sup>4</sup>

Anangonó, G., Pabón Tadeo, A. Nwadiaru Moreira, L y Chalá Mosquera, K. (2024). Mujeresnegras y afrodescendientes, violencias silenciadas: autoetnografía crítica sobre la afromisoginia en la academia. *RELAPAE*, (21), pp. 27-39.

## Resumen

Este texto se inscribe en la auto etnografía crítica y examina las interseccionalidades de la raza, el género y el poder en el contexto académico, con un enfoque particular en la afromisoginia. A través de un análisis profundo y desde una perspectiva situada, revelamos las complejidades de la discriminación racial y de género que enfrentan las *mujeresnegras* y afrodescendientes en el ámbito académico. Un aspecto central de este análisis se centra en la negación de los conocimientos producidos por las *mujeresnegras* y afrodescendientes, así como en la instrumentalización de los conceptos de equidad de género e interculturalidad. Se argumenta que estas nociones, frecuentemente empleadas en discursos institucionales, no se traducen en prácticas efectivas para combatir el racismo y la violencia de género en los contextos académicos. Asimismo, se aborda la masculinidad negra y su relación con las dinámicas de poder. A la vez que se reconoce la importancia de visibilizar las experiencias de los hombres afrodescendientes y las violencias racistas que enfrentan, también se cuestiona cómo algunos se apropian de discursos feministas y anti patriarcales sin examinar sus propias prácticas sexistas. En conclusión, esta auto etnografía ofrece una mirada compleja y necesaria sobre la afromisoginia en la academia. Al combinar elementos vivenciales y teóricos, se invita a una reflexión sobre las formas en que la racialización, el género y el poder se entrelazan para perpetuar desigualdades y violencias tanto de manera endógena (dentro de la población afrodescendiente), como exógena (fuera de ella). Es así que este trabajo contribuye a visibilizar las experiencias de las *mujeresnegras* y afrodescendientes en el ámbito académico, desafiando las narrativas hegemónicas sobre la diversidad y la inclusión.

**Palabras Clave:** Academia, afromisoginia, auto etnografía crítica, género, interseccionalidad, mujeres afrodescendientes, *mujeresnegras*, violencia de género, masculinidad negra.

## Abstract

This text is situated within critical autoethnography and examines the intersections of race, gender, and power in the academic context, with a particular focus on afro misogyny. Through a deep analysis and from a situated perspective, we reveal the complexities of racial and gender discrimination faced by Black and Afro-descendant women in the academic sphere. A central aspect of our analysis focuses on the denial of knowledge produced by Black and Afrodescendant women, as well as the instrumentalization of concepts such as gender equity and interculturality. It is argued that these notions, often employed in institutional discourses, do not translate into effective practices to combat

<sup>1</sup> Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW) - Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA), Ecuador / <https://orcid.org/0009-0002-0919-8212> / [geanangono@gmail.com](mailto:geanangono@gmail.com)

<sup>2</sup> Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA), Ecuador / <https://orcid.org/0009-0002-2503-7048> / [alisonpabn1@gmail.com](mailto:alisonpabn1@gmail.com)

<sup>3</sup> Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA), Ecuador / <https://orcid.org/0000-0002-6679-0573> / [loisnwadiaruu@gmail.com](mailto:loisnwadiaruu@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW) - Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA), Ecuador / <https://orcid.org/0000-0002-5509-7386> / [kathechala@gmail.com](mailto:kathechala@gmail.com)

racism and gender-based violence in academic contexts. Likewise, Black masculinity and its relationship to power dynamics are addressed. While recognizing the importance of making visible the experiences of Afrodescendant men and the racist violence they face, it is questioned how some Afrodescendant men appropriate feminist and anti-patriarchal discourses without reflecting on their own machista practices. In conclusion, this autoethnography offers a complex and necessary perspective on afromisogyny in academia. By combining lived experiences and theoretical elements, it invites reflection on how racialization, gender, and power intertwine to perpetuate inequalities and violence both endogenously (within the community) and exogenously (outside of it). Thus, this work contributes to making visible the experiences of Black and Afrodescendant women in the academic realm, challenging hegemonic narratives about diversity and inclusion.

**Keywords:** Academic, afromisogyny, critical autoethnography, gender, intersectionality, black masculinity, afrodescendant women, black women, gender violence.

## Introducción

Habitar la academia implica descubrir que el conocimiento no siempre se celebra de manera equitativa. Como *mujeresnegras*<sup>5</sup> y afrodescendientes, el simple acto de estar en estos espacios ya supone un desafío constante. Nuestra piel, nuestro género, nuestra juventud y nuestras historias se convirtieron en elementos de tensión dentro de las estructuras que, aunque aparentemente comprometidas con la diversidad, ocultan profundas formas de exclusión. Desde esta perspectiva crítica, nos proponemos explorar, a través de una auto etnografía, las interseccionalidades que moldean la experiencia de las *mujeresnegras* y afrodescendientes en el ámbito académico, donde la afromisoginia se manifiesta de formas insidiosas.

El concepto de equidad de género, tan frecuentemente enarbolado por las instituciones, rara vez se traduce en acciones concretas que beneficien a quienes más lo necesitan. Esta instrumentalización, en la que "interculturalidad" y "diversidad" se convierten en palabras vacías, invisibiliza las contribuciones y luchas de las *mujeresnegras* y afrodescendientes. Incluso, nosotras, hemos experimentado cómo, a través de estos discursos, se apropian de nuestras voces, negando la legitimidad de los conocimientos que producimos. En este texto, a través de la crítica y el análisis situado, exponemos puntos centrales que permiten entender cómo estas narrativas hegemónicas perpetúan las violencias que pretenden combatir.

Asimismo, buscamos evidenciar cómo las relaciones de poder afectan desproporcionadamente a las *mujeresnegras* y afrodescendientes. Estas dinámicas de poder favorecen no solo a las mujeres blanco-mestizas, sino también a hombres negros que se apropian de discursos feministas y anti patriarcales sin confrontar sus propias prácticas machistas. Este análisis no ignora las violencias racistas que ellos enfrentan, pero es esencial deconstruir los roles que ocupan en el sostenimiento de esas mismas estructuras. Así, aspiramos a generar una reflexión profunda sobre la intersección de raza, género y poder en la academia, con el objetivo de visibilizar nuestras experiencias y desafiar las nociones superficiales de inclusión.

## Planteamiento del problema

La desigualdad histórica persiste en los espacios académicos debido a la complejidad de las relaciones de poder que subyacen en ellos; y a esto se suma el adultocentrismo que se manifiesta como una estructura jerárquica que otorga mayor legitimidad y autoridad a las voces de quienes han acumulado más tiempo en los espacios académicos, subestimando las contribuciones de las generaciones más jóvenes. Es así que las *mujeresnegras* y afrodescendientes en la academia, a pesar de los discursos que fomentan la diversidad y la inclusión, todavía enfrentamos numerosas barreras y discriminaciones. La afromisoginia —una forma de opresión que se manifiesta en la intersección de raza y género y que invisibiliza y menosprecia las experiencias de las *mujeresnegras*— es un fenómeno, particularmente, preocupante que se infiltra en los espacios académicos de maneras sutiles e incuestionables, haciendo que las experiencias de violencia también estén arraigadas en los espacios en los que, en teoría, se construyen epistemologías para superarla.

Ser *mujer negra* y afrodescendiente en el ámbito académico es navegar por un mar de agresiones y violencias simbólicas que no solo estarán mediadas por el racismo, sino también por nuestra condición de género. Por ello, el propósito de este texto es hablar de la afromisoginia en primera persona; y eso implica despojarse de los preceptos académicos para habitar los espacios cotidianos en donde las teorías se materializan atravesando la piel. Para eso buscamos, a través de la auto etnografía, plantear un análisis crítico de las dinámicas de poder que explique los mecanismos que sostienen esta forma de opresión y sus implicaciones para la producción de conocimiento, el sostenimiento de los discursos dominantes y las experiencias vividas por las *mujeresnegras* y afrodescendientes en la academia.

En ese sentido, el fenómeno que nos proponemos discutir —afromisoginia— ocurre en dos momentos. Primero, en las interacciones que ocurren, principalmente, entre las *mujeresnegras* y las mujeres blanco-mestizas, a esto le llamaremos *casa afuera* usando la terminología propuesta por el antropólogo afroesmeraldeño Juan García Salazar. En el segundo momento, para referirnos a las interacciones que ocurren entre las *mujeresnegras* y los hombres negros las llamaremos *casa adentro*. Sobre estos dos conceptos, Pabón (2011) indica que:

---

<sup>5</sup> Categoría utilizada por Betty Ruth Lozano para describir la inextricable relación entre el género y la racialización de las *mujeresnegras*, que al poseer ambas condiciones socialmente serán reconocidas desde ese estándar.

El tiempo “casa adentro” se constituye por los espacios autónomos para fortalecer lo propio, a nivel comunitario o barrial a través del saber colectivo (cultura) y el derecho a ser autónomos (política); el tiempo “casa afuera”, se constituye por los espacios para compartir con los otros, (Estado y Sociedad), usando los canales de la interculturalidad que propone la nación, a fin de enseñar a los otros sobre la realidad afroecuatoriana. (pág. 26)

A partir de ello, proponemos analizar cómo aún en espacios que se precian de ser interculturales y con enfoque de género se omiten las contribuciones de las *mujeresnegras* y afrodescendientes a la historia, al desarrollo del mundo y de la vida, confirmando que al interior de las universidades nuestros saberes continúan siendo “despreciados por banales, [por]que no parecen requerir de complejos esquemas categoriales para ser interpretados y que por lo tanto no merecen ser narrados” (Lozano, p.16, 2016). Esto solo demuestra que las prácticas institucionales, lejos de ser neutrales, actúan como engranaje de una maquinaria que perpetúa el racismo epistémico. Obligando a las *mujeresnegras* y afrodescendientes a demostrar que son el doble de buenas para ser merecedoras y reconocidas; y exigiéndoles superar obstáculos adicionales, mientras que sus colegas —mujeres y hombres blanco-mestizos (casa afuera); y hombres racializados (casa adentro)— gozan de privilegios que pasan inadvertidos y que para las *mujeresnegras* y afrodescendientes aún se quedan en el discurso.

En las instituciones de educación superior el eje de género y feminismo(s) cada vez cobra más notoriedad y busca explicar las desigualdades de género que subyacen entre hombres y mujeres, pero en muy pocas ocasiones se revisa las relaciones de poder que existen entre mujeres blanco-mestizas y mujeres racializadas, omitiendo por completo el análisis interseccional. Las pocas ocasiones en las que se habla de nosotras, se lo hace sin nosotras, desde categorías creadas por mujeres blanco-mestizas que buscan describir nuestras existencias y experiencias en el mundo, pero que no se ajustan a las categorías que el feminismo hegemónico a construido para explicar a “ la mujer”.

Para el feminismo hegemónico “algunas escriben, [pero] otras son experiencias, materias primas. Las travestis y las negras ni a humanas llegamos. Por ende [sic] no somos mujeres” (Drullard Márquez, 2024), haciendo así que nuestros conocimientos y saberes estén en los bordes de la teoría-academia, relegándonos (una vez más) a la deshumanización. Las afro epistemologías están encarnadas en lo que Donna Haraway (1995) describe como el conocimiento situado, utilizando el cuerpo como un vehículo que nos permite ver y hablar de aquello que nos atraviesa y que a las mujeres blanco-mestizas les arrebatara el rol de narradoras de vidas e historias que no conocen más allá de la teoría.

En la actualidad, la academia latinoamericana se esfuerza por construir epistemologías por fuera del eurocentrismo, para pensar en un *futuro ancestral*<sup>6</sup> que reconoce y acoge los saberes y conocimientos históricos de Abya Yala previo a la instauración del sistema moderno-colonial. Pero para las poblaciones racializadas estos esfuerzos se duplican y se construyen al margen, pues aún existe una ruptura e imposibilidad de permear estos espacios para “ennegrecerlos”, porque si bien, existe una amplia producción epistémica —que aun así no es suficiente para conocer y entender los entramados de la afrodescendencia— estas producciones responden al trabajo de hombres afrodescendientes que, pese a la racialización, poseen un privilegio por encima de las *mujeresnegras* y afrodescendientes: el género.

A partir de los años noventa el estudio de las masculinidades cobra relevancia y se empieza a problematizar las dinámicas de socialización de los hombres. Pero ¿de qué hombres hablamos? una vez más: el sujeto universal para hablar de masculinidad es el hombre blanco y heterosexual, sin embargo, asumir que todos los hombres son iguales y sus comportamientos son equivalentes es, sin duda, un error que implica la negación de la instauración del sistema moderno-colonial que trajo consigo nuevas formas de relacionamiento para las poblaciones esclavizadas. En ese sentido, la masculinidad se inscribió sobre los cuerpos negros que en ese momento la colonialidad nombró como sujetos masculinos, imponiéndoles una serie de complejos machistas que, más tarde, ellos naturalizaron y hoy devienen en la reproducción del modelo de masculinidad fabricado por occidente durante la colonización. Como explica Jackson Jean, hoy el hombre negro:

Se siente más un “hombre de verdad”, un “hombre bello” o un “hombre importante” cuando más actúa y se parece a la figura del excolonizador. Ignora su cultura e historia precolonial y la de sus pueblos originarios, milita en contra de las orientaciones sentimentales [...] o sexuales. Estos complejos presentes en la masculinidad negra son peligrosos tanto para el hombre negro como

---

<sup>6</sup> Es un término popularizado por el filósofo y activista indígena brasileño Ailton Krenak, que nos invita a repensar el futuro no como un horizonte distante y desconocido, sino como algo arraigado a nuestras raíces ancestrales y a nuestra conexión con la naturaleza.

para la mujer negra y su comunidad, tal como advirtió la escritora y activista feminista negra, Bell Hooks [sic]. (Jean, 2022)

Los rasgos de la masculinidad hegemónica que poseen los hombres negros y afrodescendientes, actualmente, también son llevados a los espacios académicos, en donde la reproducción de las violencias por cuestiones de género recaen sobre las mujeres incluidas las *mujeresnegras* y afrodescendientes, quienes no solo deben enfrentar la violencia racista y sexista de los hombres blanco-mestizos y la violencia racista de las mujeres blanco-mestizas, sino también la de sus pares, los hombres negros y afrodescendientes.

Estas formas de violencia sexista, a menudo, vienen dadas por la banalización de los aportes de las profesoras e investigadoras negras y afrodescendientes, asimismo, la inferiorización de su rol y la sobrecarga laboral como “recompensa” por su buen desempeño, aunque esto no necesariamente implique el reconocimiento de su trabajo o una remuneración acorde al mismo, orillándoles así, muchas veces, a cumplir actividades que en poco o nada se relacionan con sus habilidades y los cargos para los que fueron contratadas.

Hablar de la violencia machista en el interior de los movimientos afrodescendientes y con énfasis en la educación superior es un imperativo que supone generar una conversación para que, en términos del maestro Juan García Salazar, casa adentro se puedan construir relaciones más sanas, justas y equitativas dentro de los espacios afrodescendientes, pero también casa afuera, por ejemplo en los espacios académicos.

### Antecedentes y fundamentación teórica

El concepto *afromisoginia* o *misoginia negra* proviene del inglés y francés *misogynoir*. Este concepto fue acuñado, en 2008, por la académica y feminista negra Moya Bailey, para problematizar la anti negritud misógina que moldea la visión representativa sobre las *mujeresnegras* en la cultura digital y visual (Bailey, 2021). Más adelante, en 2014, la escritora y fotógrafa Trudy (2014) empleó este concepto y fue más allá de los espacios digitales, problematizando la afromisoginia en espacios sociales e institucionales.

La afromisoginia parte de la interseccionalidad como marco teórico, que a su vez es un concepto acuñado por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw para señalar la articulación simultánea de múltiples sistemas de opresión, como el racismo y el sexismo, creando así experiencias únicas de opresión a *mujeresnegras* que no pueden ser entendidas al analizar cada sistema por separado (Crenshaw, 1989). De acuerdo con Bailey, la afromisoginia aporta un nivel de especificidad al análisis interseccional, toda vez que no se limita a señalar la articulación entre racismo y sexismo, sino que profundiza en cómo estas opresiones perpetúan formas específicas de violencia hacia las *mujeresnegras* (Bailey, 2021). Actualmente, la afromisoginia es utilizada para describir la violencia sexual racializada que afecta a las *mujeresnegras* como producto de las desigualdades étnico raciales y de género que nos atraviesan simultáneamente (Moya y Trudy, 2018).

Entre las prácticas afromisóginas, Joseph Kwarteng (2022) señala las siguientes:

- 1) El *tokenismo* (del inglés *tokenism*), que instrumentaliza a las *mujeresnegras* y afrodescendientes, incluyéndonos en espacios corporativos, institucionales y organizacionales de manera meramente simbólica para intentar evadir acusaciones sobre discriminación.
- 2) La vigilancia del tono (del inglés *tone policing*), por la cual se desacredita el contenido de una denuncia sobre una injusticia, fijando la atención en la forma o el tono utilizado para comunicar dicha denuncia. En el caso de las *mujeresnegras* y afrodescendientes, esta práctica es producto del estereotipo de la *mujer negra enojada* (del inglés *angry black woman*), que nos caracteriza como irracionales, agresivas y poco inteligentes.
- 3) El blancocentrismo (del inglés *white centring*), por el cual se produce un daltonismo racial en el que se evita tener conversaciones sobre las desigualdades étnico raciales, o se centran estas conversaciones en los sentimientos y pensamientos de las personas que no experimentan estas desigualdades. En el caso de las *mujeresnegras* y afrodescendientes, esto se produce en articulación con el androcenrismo.

Desde nuestras experiencias personales y colectivas, encontramos importante referirnos también al adultocentrismo en la articulación de estas desigualdades, toda vez que nos posicionamos como *mujeresnegras*, afrodescendientes y adultas jóvenes en la academia. En ese sentido, Berenice Pacheco-Salazar utiliza el concepto de *patriarcado-adulto céntrico* para cuestionar la visión homogeneizante de “lo que consideramos ‘ser mujer’, ‘ser hombre’ y ‘ser joven’” (2020, p. 42). En este marco, se producen múltiples desigualdades hacia mujeres jóvenes y, en nuestro caso, negras y afrodescendientes en espacios académicos, por cuanto que la razón, objetividad y neutralidad se han construido como valores base de la ciencia que pertenecen propiamente a hombres blancos adultos.

Si bien el concepto de *afromisoginia* ha sido especialmente abordado en Estados Unidos, por ser el contexto geográfico en el que se originó, su utilización resulta pertinente para describir las experiencias de violencia sexista racializada hacia *mujeresnegras* y afrodescendientes en espacios académicos-laborales en Ecuador.

En Ecuador, el acceso de *mujeresnegras* y afrodescendientes como personal académico y administrativo en instituciones de educación superior (en adelante IES) está limitado por una serie de desigualdades estructurales históricas. Como principal desigualdad se encuentra la propia limitación al acceso a la educación superior, que impide obtener las credenciales profesionales pertinentes de tercer o cuarto nivel para ocupar cargos en IES.

Los estudios actualizados sobre el acceso a educación superior y empleo de la población afrodescendiente son limitados en Ecuador. Sin embargo, aquellos que existen dan cuenta de esta desigualdad relacional entre la limitación de acceso a la educación superior y la limitación de acceso a cargos académicos y administrativos en IES. De acuerdo con Andrés Mideros Mora, en la población afroecuatoriana, “el 84,2% no accede a educación superior. 10,3 p.p. [puntos porcentuales] por encima de la media nacional” (2024). Por su parte, en lo que respecta al acceso al trabajo: “El 52,7% de la población afroecuatoriana se emplea en el sector informal y el 4,8% en empleo doméstico. 0,5 y 2,4 p.p. por encima de la media nacional respectivamente” (2024).

Otra desigualdad recurrente es la discriminación étnico racial y de género en los procesos de selección de personal y vinculación laboral. De acuerdo con Lydia Andrés (2017), los prejuicios y estereotipos raciales cumplen un papel importante en la discriminación laboral hacia la población afrodescendiente en Ecuador. Para esta autora, estos estereotipos están marcados por diferenciaciones de género. Mientras que los hombres negros y afrodescendientes suelen ser asociados a trabajos que exigen fuerza física, las *mujeresnegras* y afrodescendientes solemos ser asociadas al trabajo del hogar y al trabajo sexual. En ambos casos, se tratan de trabajos que han sido construidos colonialmente como manuales, en dicotomía con la construcción de trabajos intelectuales que exigen un proceso de profesionalización.

En el caso de las *mujeresnegras* y afrodescendientes, es posible observar en esta representación el estereotipo de la *mujer negra enojada*, por el cual somos caracterizadas como poco inteligentes y, por tanto, incapaces de asumir cargos profesionales, especializados y directivos. Cuando logramos acceder a espacios académicos-laborales frente a estas limitaciones, la reproducción de las prácticas *afromisóginas* no cesa.

De acuerdo con Andrés, “lo que también puede tener lugar en los lugares de trabajo son comportamientos racistas, como chistes, insultos, malos tratos y también paternalismo, forma solapada de racismo” (2017, 62). Desde nuestras experiencias específicas en espacios académicos-laborales, a estas prácticas se le suman la negación, minimización e instrumentalización de nuestros conocimientos, conforme revisaremos más adelante.

Estas prácticas *afromisóginas* no son (re)producidas exclusivamente por personas blancas, entendidas así desde un determinismo biológico o esencialismo racial. Para el análisis de las jerarquías étnicoraciales en Ecuador es fundamental referir a tres subproductos del racismo: el colorismo, el texturismo y el rasguismo. El colorismo es un concepto acuñado por Pap Ndiaye (2017) para describir la discriminación pigmentocrática que jerarquiza el color de la piel, beneficiando a quienes tienen pieles más claras y discriminando a quienes tienen pieles más oscuras.

A raíz de este concepto, surgieron los conceptos de texturismo y rasguismo. El primero describe la discriminación basada en la jerarquización de las texturas de los cabellos, por la cual las personas con cabellos *afro* tienden a experimentar violencia estética en relación con personas con otras texturas de cabellos. Y, el segundo describe la discriminación basada en la jerarquización de los rasgos faciales, por la cual las personas con rasgos *leídos* como “más negros” tienden a experimentar diversas manifestaciones de discriminaciones étnico raciales.

Estos conceptos permiten comprender que, aún cuando una mayoría de la población en Ecuador no se autoidentifica como blanca en los términos de los análisis raciales que se desarrollan sobre la *afromisoginia* en Estados Unidos, la mayoría de la población aquí sí se autoidentifica como mestiza (INEC, 2010), lo cual comprende un lugar de enunciación

privilegiado (Moreno Figueroa, 2010) en relación con otras identidades étnico raciales reconocidas constitucionalmente, como lo son indígena, montuvio y afroecuatoriano (Constitución de la República del Ecuador, Art. 56, 2008). Adicionalmente, las propias jerarquías coloristas, texturistas y rasguistas también conducen a prácticas afromisóginas internalizadas dentro de la misma población afrodescendiente (Moreno Figueroa y López Chávez, 2023).

Respecto a lo anterior, dentro de los estudios de género se utiliza la metáfora del *techo de cristal* para describir las limitaciones que tienen las mujeres para acceder a cargos jerárquicos superiores en espacios institucionales y organizacionales debido a la discriminación de género (Loden, 2017). El techo de cristal representa metafóricamente una discriminación basada en género que resulta imperceptible al no estar expresamente contemplada en instrumentos oficiales. Sin embargo, desde los feminismos contrahegemónicos<sup>7</sup> se ha cuestionado “¿Quién barre los trozos de cristal de los techos que rompen las mujeres blancas?” (De La Cerda, 2020, p. 84), como una crítica a la universalización de las experiencias de las mujeres que termina por ignorar las experiencias específicas de mujeres que experimentamos discriminación por motivos adicionales al género, como la raza-etnia, clase social, nacionalidad, sexualidad, entre otros. En la crítica a esta metáfora se problematizan las relaciones jerarquizadas que existen entre mujeres.

Encontramos esta crítica pertinente, no solo para explicar las prácticas afromisóginas que reproducen mujeres blanco-mestizas, con privilegios étnicoraciales, hacia *mujeresnegras* y afrodescendientes, sino también para explicar la reproducción de estas prácticas por parte de hombres negros y afrodescendientes con privilegios de género respecto a *mujeresnegras* y afrodescendientes. De esta manera, en el presente artículo, el cuestionamiento sobre ¿quién barre los cristales de los techos de cristal que se rompen? apunta a evidenciar las múltiples desigualdades étnico raciales y de género que nos afectan a las *mujeresnegras* y afrodescendientes, especialmente jóvenes, incluso cuando logramos acceder a espacios académicos-laborales.

## Metodología

¿Dónde están las *mujeresnegras* en la academia? Un cuestionamiento recurrente durante nuestra práctica profesional. Esta pregunta es violenta en al menos dos dimensiones. En primer lugar, desconoce las significativas contribuciones de las *mujeresnegras* a la creación de espacios de auto narración. En segundo lugar, ignora las formas de violencia que atravesamos aquellas que nos atrevemos a colarnos en un espacio históricamente sostenido por los egos de unos cuantos, a través de la invisibilización de muchas de nosotras.

Frente a esta realidad, nosotras somos el tema de discusión, pero no las protagonistas de estos diálogos. En ese sentido, somos las *mujeresnegras* y afrodescendientes quienes podemos dar cuenta de lo que supone habitar el mundo en este cuerpo. Por eso, este texto se sitúa desde la autoetnografía, como una propuesta para analizar las múltiples intersecciones que nos atraviesan. Este enfoque se constituye como un espacio para hablar de nuestras realidades y la forma en que transitamos la academia.

La autoetnografía se propone como una ruptura metodológica que abre las puertas para las subjetividades que, sin embargo, pueden traducirse en una experiencia común. Al respecto, Chang (2021) indica que quienes se comprometen con una investigación autoetnográfica, reconocen en sus experiencias personales una oportunidad para explorar la relación entre lo personal y lo social.

Desafiando los límites de la autoetnografía, autoras como la antropóloga afroestadounidense Zora Neale Hurston comienzan a “ennegrecer” tanto la ciencia como la metodología, desarrollando investigaciones sobre la vida de las personas negras en Estados Unidos y también textos autoetnográficos (Brown-Vincent, 2019). Así, nace lo que se conocería como la autoetnografía negra. Griffin (2012) propone a la autoetnografía feminista negra como “un medio narrativo para que las mujeres negras destaquen las luchas comunes a su condición sin borrar la diversidad entre ellas” (Griffin, 2012. pág.143).

Por esto, la escritura autoetnografía es un acto de amor propio (Herman, 2012), ya que implica el autocuestionamiento. Estas reflexiones, al ser articuladas con un análisis crítico, generan conocimiento propio. No obstante, para las *mujeresnegras* y afrodescendientes, no solo la autoetnografía es un acto de amor propio, la escritura en sí lo es. Como afirma la escritora Conceição Evaristo (2018), escribir para las *mujeresnegras* es una forma de resistencia. A su vez,

---

<sup>7</sup> Como el feminismo negro, feminismo decolonial, feminismo comunitario, feminismo popular, entre otros.



permite contrarrestar aquella visión estereotipada de las *mujeresnegras*, cuando somos nosotras quienes tomamos el control de las narrativas :

Narrarse, en el caso de las *mujeresnegras*, es sacar a la superficie el trauma de la violencia colonial —tráfico de seres humanos, esclavitud, genocidio, tortura, abusos—, provocando inevitablemente el “malestar de la civilización”, que se ve obligada a mirarse en el espejo y ver, en las sombras, el rostro repetidamente negado, tal vez por vergüenza, tal vez por orgullo. (Miglievich-Ribeiro, 2024, pág. 31)

Hoy más que siempre es imperativo hablar sobre lo que experimentamos y plasmarlo en escrito. Si bien la oralidad ha sido parte constitutiva de nuestra identidad como pueblo, apostamos a la toma de espacios que sistemáticamente nos han sido negados. Justamente esta negación ha dado pie a que las formas de violencia que describimos, sigan ocurriendo.

Por otra parte, los datos fueron recolectados utilizando como técnicas las narrativas personales (Maraj, 2020), las memorias colectivas compartidas en torno a los acontecimientos vividos (Chang, 2021) y la transcripción de intervenciones en encuentros académicos en los que hemos participado. Esta última fue usada, principalmente, para capturar las palabras exactas de los interlocutores, con la intención de no alterar su mensaje. Estas herramientas metodológicas nos permiten priorizar nuestra experiencia mapeándola a través de las estructuras institucionales que, a pesar de promover discursivamente espacios inclusivos, (re)producen dinámicas de exclusión hacia las *mujeresnegras*.

Seleccionamos estas experiencias por el carácter público en el que se insertan y por la naturaleza abiertamente violenta de los mismos. Muchas veces descalificadas de “malinterpretar” situaciones o sobredimensionarlas, mostramos estas experiencias porque son evidencia clara y contundente de las violencias que experimentamos. Argumentamos que justamente estos espacios abiertos al público, revelan con claridad la normalización de prácticas violentas. Los sesgos racistas, sexistas y afromisóginos están tan arraigados que los interlocutores parecen no ser conscientes de la carga de sus intervenciones y acciones, y los expresan de forma pública.

Para analizar estos escenarios, los dividimos en dos categorías según el colectivo con el que interactuamos: intercambios con hombres negros, por un lado, y las experiencias con mujeres blanco-mestizas por otro. Esta clasificación permite explorar las dinámicas específicas de cada grupo, pero siempre desde una perspectiva interseccional. Es decir, las violencias que estos espacios arrojan son producto de nuestra identidad como *mujeresnegras* y afrodescendientes. Analizarlas a través de la afromisoginia nos da pauta para pensar más allá de solo racismo o sexismo, sino en la interacción de ambas categorías conjugándose para producir formas de opresión complejas y particulares.

Finalmente, tomamos la decisión política de escribir en colectivo, porque resistir es un ejercicio colectivo. El concepto de *doloridad* de Vilma Piedade, escritora prieta, nos ayuda a comprender más al respecto. “Así como el ruido contiene el silencio. *Doloridad*, por lo tanto, contiene las sombras, el vacío, la ausencia, el habla silenciada, el dolor causado por el racismo. Y este dolor es prieto” (Piedade, 2021, pág. 19). Como resalta Piedade (2021) este dolor es colectivo, y es lo que por un lado nos hermana, pero también nos invita a la acción política, y sanación colectiva. “Resistir no es solo soportar la violencia, el maltrato y la humillación, resistir es construir algo nuevo en donde nos sintamos seguros” (Anangón, 2021, pág. 30).

## Resultados

Este texto surgió mucho antes de su materialización en la escritura. Comenzó en pláticas colectivas, después de escuchar comentarios violentos y discriminatorios sobre las *mujeresnegras* y afrodescendientes. Siguió creándose después de conectar nuestras experiencias y comprender que no eran aisladas y se cristalizó cuando nos comprometimos a escribir sobre los mutismos, las omisiones y las violencias. Quisimos crear espacios seguros para existir, y eso comienza develando los sitios donde nuestras narrativas han sido desplazadas.

Uno de estos eventos catalizadores fue un encuentro internacional de centros de estudios sobre afrodescendencia. Este evento comenzó con un recorrido brillante sobre los Estudios de África y Afroamérica desde los feminismos y las mujeres

afrodescendientes, reconociendo el espacio relegado que ha tenido esta producción académica. Una de las expositoras, abrió el espacio para preguntas y entre ellas escuchamos una particularmente interesante.

Uno de los participantes, hombre afroecuatoriano, cuestionó si es que el enfrentamiento entre géneros, podría debilitar la lucha más amplia por la justicia social. Arguye que tanto las mujeres como los hombres negros fueron desplazados de África para alimentar el sistema económico esclavista de acumulación del capital. Esta intervención deja ver una problemática silenciosa que se cola en los procesos casa adentro: hay una lucha colectiva (la del pueblo afroecuatoriano en su conjunto) que prima sobre otras (las demandas de las *mujeresnegras*). Y hablar sobre estas luchas “particulares” nos desvía de ver que todes fuimos y somos oprimides bajo el mismo sistema.

Por un lado, es relevante mencionar que si bien, tanto hombres como mujeres fueron traídas al continente en condición de esclavizados, sus labores no eran las mismas y, por lo tanto, las formas de opresión tampoco. Como Sojourner Truth lo indica en su famoso discurso “¿Acaso no soy una mujer?”, las *mujeresnegras*, realizaban los mismos trabajos manuales que los hombres, pero además de eso, se debe incluir que su posición era central para la reproducción del sistema esclavista, puesto que ellas parían a quienes serían utilizados como mano de obra. Muchas de ellas sujetas a abusos sexuales —por parte de los amos blancos y los hombres esclavizados negros—, eran separadas de sus hijes, para que estes se integraran al sistema esclavista. A la par, otras eran vendidas después de dar a luz para amamantar a los hijes de los amos. Así que si bien vivimos bajo el mismo sistema, no significa que las formas de opresión hayan sido iguales ni en la colonia y tampoco ahora, en el presente.

De otro lado, se ve como una amenaza el hecho de que las *mujeresnegras* y afrodescendientes hablemos sobre nuestras situaciones particulares. Como si hacerlo supusiera una negación a la racialización que nos intersecta. El movimiento social afroecuatoriano, nacido a finales de los sesentas inició su accionar político abogando por el reconocimiento de sus derechos como pueblo frente al Estado-nación, esta lucha buscaba que se reconozca la existencia del pueblo afroecuatoriano y sus aportes a la construcción de este país. Podemos decir que esto se concretó, al menos de forma legal, con los derechos colectivos del pueblo afroecuatoriano determinados en la Constitución de la República del Ecuador del 2008.

En todo este proceso organizativo, las *mujeresnegras* fueron un eje articulador importante para sostener el movimiento social afroecuatoriano. Sin embargo, ahora que poseemos ciertas garantías legales para nuestra existencia —que en la mayoría de veces no se concretan en la práctica— vemos oposición para hablar sobre la heterogeneidad de la noción de “pueblo afroecuatoriano”. Y mucha más resistencia para hablar de los quiebres que ocurren dentro del proceso. Seguimos pensándonos bajo la lógica de las políticas de respetabilidad en donde se manifiesta que debemos mostrar una imagen de nosotres mismos que se acoja a la moral blanco-céntrica para, a través de la misma, demostrar que somos personas dignas de valor y respeto (Lee, Hicken. 2016). Esto se manifiesta en suprimir cualquier tensión que pueda ocurrir casa adentro o cualquier otra desviación del concepto heterogéneo de “pueblo afroecuatoriano” que se quiere mostrar.

Ante esto, se intenta silenciar o postergar nuestras luchas, puesto que se considera que en este momento no son relevantes cuando hay un fenómeno más grande que nos amenaza (la racialización). Además, tampoco están dispuestos a reconocer las formas en que las *mujeresnegras* y afrodescendientes somos violentadas dentro del movimiento social afroecuatoriano, puesto que se piensa que ser antirracista es remedio para todos los males.

Tras intensiones discusiones, el congreso académico de centros de investigación concluyó. Mientras algunos asistentes se sintieron interpelados, a nosotras, *mujeresnegras* y afrodescendientes, nos dejó más interrogantes qué respuestas, pues, a la par, seguimos enfrentando la tarea de validar nuestras luchas y procesos también casa adentro.

Mientras nosotras concebimos los procesos como luchas y logros colectivos, para otros son conceptos vacíos o funcionales, adaptados a sus intereses para obtener beneficios individuales sin reconocer el aporte compartido. Con frecuencia, nuestro trabajo sostiene el éxito ajeno, pero una vez logrado, borran nuestra participación y se apropian del mérito. Actuamos como peldaños para su ascenso, pero al alcanzar la cima, quienes apoyamos sobre nuestros hombros rehúsan reconocernos y reescriben su narrativa como un logro personal.

La ya conocida metáfora del *techo de cristal* alude a las barreras invisibles que dificultan el avance de las mujeres, especialmente en ámbitos académico-laborales. Esta alegoría, da cuenta que las limitaciones no necesariamente tienen que ser explícitas o legales, sino que las mismas tienen un carácter fuertemente arraigado en la cultura y en las estructuras más profundas de la sociedad, impidiendo que las mujeres accedan a posiciones de liderazgo o reconocimiento, a pesar de estar altamente cualificadas. No obstante, ¿a qué tipo de mujeres se refiere esta metáfora?;

en cuanto al caso de las mujeres racializadas, este “techo” es más denso, ya que, además del género y clase, enfrentamos la discriminación racial. En otras palabras, ese “techo” para las mujeres negras y afrodescendientes no es homogéneo ni uniforme, ya que ignora problemáticas más profundas. Para nosotras, las barreras no solo responden al género, sino que están fuertemente atravesadas por el racismo estructural y otras formas de discriminación interseccional.

Por otro lado, es preciso señalar la constante apropiación de nuestras ideas y proyectos por parte de otros autores, por lo general hombres, sin otorgarnos el debido crédito o reconocimiento. Esta práctica silenciosamente recurrente, que podría definirse como una forma de “robo intelectual o académico”, se sustenta en dinámicas de poder históricas que reflejan las desigualdades raciales y de género persistentes. Las *mujeresnegras* y afrodescendientes no solo enfrentamos el peso del racismo estructural, sino que también debemos lidiar con la triple opresión de la invisibilización de nuestras contribuciones intelectuales. Cuando nuestras ideas y proyectos son apropiados por personas privilegiadas —tanto casa dentro como fuera— y son presentadas como propias, se refuerza el *techo de cristal*, convirtiéndose en un *techo de cristal reforzado* para nosotras.

El problema radica no solo en la usurpación en sí, sino en el impacto que tiene sobre el reconocimiento y el prestigio académico de nosotras. Las publicaciones, ponencias y proyectos de investigación son fundamentales para el progreso dentro de la institucionalidad. Si las *mujeresnegras* y afrodescendientes somos excluidas de estos espacios de reconocimiento, nuestra capacidad para acceder a mayores y mejores oportunidades se ve gravemente restringida.

A pesar de que nuestras ideas son fundamentales para avanzar en diversos campos, estas quedan, varias veces, enterradas bajo el nombre de autores “más renombrados”, perpetuando así nuestra invisibilidad, reafirmando el ciclo de exclusión y apropiación. Entonces, reiteramos la pregunta que planteamos en la metodología de este artículo, ¿en dónde estamos las *mujeresnegras* y afrodescendientes en la academia?, paradójicamente, parecería que la misma se responde por sí sola. Aparentemente es estar sin estar, una presencia tácita e instrumentalizada que opera subrepticamente sin ser explícitamente reconocidas. Por consiguiente, aquellas que rompen el molde y se animan a cuestionar y desafiar el *status quo* ¿estarían realmente siendo vistas como agentes de transformación? o ¿representan una amenaza a los sistemas preestablecidos y, por ende, mejor invisibilizarlas?

Entonces, parte de la invisibilización que experimentamos las *mujeresnegras* y afrodescendientes viene dada a través de la vigilancia del tono, siendo esta otra de las prácticas que hemos experimentado casa afuera en nuestro ejercicio académico-laboral. Coincidimos en que, en diversos momentos, tanto a nivel personal como colectivo, se nos ha recriminado la falta de conocimiento académico sobre las temáticas que abordamos en nuestra labor docente-investigativa. En este sentido, una de nuestras experiencias colectivas más recientes fue un evento académico sobre género y feminismos en el que participamos junto con otras *mujeresnegras* y afrodescendientes jóvenes. Al finalizar nuestras ponencias en este evento, las autoridades organizadoras, mujeres con privilegios étnicoraciales, nos comunicaron sus molestias sobre el hecho de que nuestras intervenciones estaban nutridas por nuestras experiencias personales y colectivas, las cuales, supuestamente, no aportaban al conocimiento científico-académico como objetivo del evento.

Nuestras ponencias en este evento se centraron en prácticas académicas y políticas, antipatriarcales y antirracistas de *mujeresnegras* y afrodescendientes. Todas fueron expresadas desde la autoetnografía y por ese ejercicio fuimos deslegitimadas: por poner nuestras experiencias en el centro, por des-cosificarnos y reinventarnos como actoras con voz propia en nuestras investigaciones y, en general, trabajo académico. Para las autoridades organizadoras, nuestras experiencias abstraían lo académico de “su” evento, en una dinámica de reproducción de prácticas afromisóginas que invalidan las experiencias personales y colectivas de las *mujeresnegras* y afrodescendientes como fuentes de conocimiento (Griffin, 2012).

Para el ejercicio académico, las experiencias de las *mujeresnegras* y afrodescendientes son válidas siempre que estén aprobadas por otros. Esta aprobación, mayoritariamente, viene dada desde los lentes de la blanquitud y el feminismo hegemónico, sin considerar la perspectiva interseccional y antirracista dentro de estos análisis. Con el avance de los movimientos de mujeres y la ampliación de las corrientes del feminismo, las *mujeresnegras* y afrodescendientes hemos reclamado esta ausencia de transversalización, rechazando la “historia única” que intentan adjudicarnos y, frente a ello, ocurre nuevamente una vigilancia del tono. Este ejercicio de *afro-epistemicidio*, también se lleva a cabo en lo cotidiano, presentándose a través de violencias que ejercen sobre nosotras, un ejemplo claro de ello fue el mismo evento académico que previamente se describe.

En una mesa, en la que problematizamos la definición hegemónica de “ser mujer”, un grupo de personas blanco-mestizas nos fotografió sin nuestro consentimiento. Al pedirles que se identificaran y se sumaran a la actividad, se negaron. En cualquier contexto comunicativo, se sabe que para fotografiar personas se debe tener el consentimiento explícito de las personas involucradas. Caso contrario, fotografiarles se convierte en un ejercicio de poder o en una forma de exotización, que les reduce a objetos de interés, en lugar de reconocer su humanidad y dignidad. A nosotras no nos permitieron consentir, por el contrario, trasladaron sus quejas a la organización que nos tildó de “reaccionarias” y “radicales”; y manifestaron su malestar porque esperaban que “supieran manejar adecuadamente la situación, pero la inexperiencia no se los permitió y pusieron en riesgo las relaciones con la empresa privada”. Esta experiencia evidencia cómo, incluso dentro de espacios feministas, las *mujeresnegras* y afrodescendientes seguimos siendo invisibilizadas y castigadas por defender nuestros derechos.

Cuando las mujeres blanco-mestizas alzan su voz, esto se considera un ejercicio de sublevación que merece ser celebrado, sin embargo, cuando las *mujeresnegras*, afrodescendientes, indígenas y racializadas respondemos a las violencias, al racismo y la discriminación nos exigen calma, porque se considera “radical” nuestra respuesta, encasillándonos, nuevamente, en el estereotipo de la “mujer negra enojada”, dejando en evidencia que las *mujeresnegras* y afrodescendientes enfrentamos constantemente una barrera estructural que limita nuestra participación en los espacios de toma de decisiones.

## Conclusiones

En los fríos y silenciosos pasillos de la academia, donde se presume que la razón y el conocimiento prevalecen, persisten las sombras de múltiples violencias. El recorrido de las *mujeresnegras* y afrodescendientes en este campo está marcado por formas diversas de coacción estructural, simbólica y cotidiana, que se viven tanto de forma endógena como exógena. En su esencia, estas formas de violencia surgen de la perpetuación de estructuras, estereotipos racistas, machistas, adulto-céntricas y sexistas que deshumanizan, desvalorizan e invisibilizan nuestras contribuciones.

Este artículo revela cómo la desigualdad histórica en los espacios académicos persiste debido a complejas relaciones de poder. A pesar de los discursos sobre diversidad e inclusión que surgieron tras el multiculturalismo en Ecuador, las *mujeresnegras* y afrodescendientes seguimos enfrentándonos a barreras significativas y múltiples formas de discriminación que no excluyen el ámbito académico-laboral y social.

Las problemáticas que trascienden el discurso superficial de inclusión y representación, tan en boga en la actualidad, refuerzan aún más el *tokenismo* como un gesto simbólico para “integrar” a personas de “grupos” subrepresentados. Este fenómeno busca simular igualdad y diversidad, sin que se produzcan transformaciones significativas en las estructuras de poder ni en la cultura institucional. En otras palabras, el ámbito académico no está exento del *tokenismo* y la instrumentalización de las mujeres afrodescendientes y negras, pues adoptan diversas formas, incluso en los matices más sutiles. Desde la presencia de una o muy pocas mujeres afrodescendientes en departamentos o comités, donde su función se limita a cumplir con cuotas de diversidad, hasta su promoción a roles visibles o de toma de decisión pero sin proporcionarles los recursos necesarios para cumplir sus objetivos. Dicho de otro modo, muchas de las veces, hemos sido reducidas a simples “adornos” de una diversidad superficial, invisibilizando nuestra capacidad de incidir de manera real en el cambio académico desde su estructura.

Dado al reducido número, a menudo, las *mujeresnegras* y afrodescendientes nos convertimos en símbolos hiperrepresentativos de nuestras comunidades y/o de nuestro pueblo, lo que genera una presión desmedida para rendir al más alto nivel. Este escrutinio constante es agotador y erosiona nuestro bienestar emocional y mental al sucumbir ante la carrera por el perfeccionismo y la desmesurada superproducción por la visibilización académica.

Por otro lado, el acoso, la discriminación racial y de género son realidades latentes, que se manifiestan desde los comentarios despectivos sobre nuestra apariencia, la vigilancia del tono, hasta los cuestionamientos sobre nuestra capacidad intelectual, la misma que nos excluye de los círculos de poder y de toma de decisión, como lo hemos mencionado a lo largo de este artículo. Entonces, a menudo, nos encontramos luchando en múltiples frentes: demostrando nuestra valía casa adentro y casa afuera, combatiendo los prejuicios y manteniéndonos fieles a nuestras identidades y origen.

Enfrentamos retos arraigados en estructuras históricamente racistas, sexistas y patriarcales, luchando no solo contra la invisibilización de nuestras voces y contribuciones, sino también contra la constante apropiación de nuestras ideas y

proyectos que, muchas veces son tomadas con escepticismo y nuestros logros minimizados o atribuidos a otros quienes ostentan mayor privilegio y “renombre” en el mundo académico. Nuestra juventud y la pertenencia a generaciones emergentes a los procesos añade capas de vulnerabilidad, ya que nuestras voces son desestimadas por la “inexperiencia”.

Por ello, resulta imprescindible señalar la violencia simbólica ejercida por mujeres no racializadas en posiciones de poder, que contribuye a la invisibilización de las *mujeresnegras* y afrodescendientes, minimizando o ignorando deliberadamente nuestros aportes intelectuales. Este fenómeno se camufla bajo discursos de sororidad que, en teoría, buscan promover el apoyo entre mujeres, no obstante, ¿a quiénes realmente incluyen? Estas narrativas, lejos de ser inclusivas, relegan a muchas, perpetuando una versión limitada y excluyente del concepto que refuerza la percepción de que las *mujeresnegras* y afrodescendientes somos “igualadas” e “intrusas” en espacios tradicionalmente reservados para la blanquitud.

Es esencial que la academia no solo busque aumentar la diversidad numérica a través de las cuotas vacías sino que, también, trabaje activamente para crear un entorno donde todas las voces, especialmente las de las mujeres afrodescendientes y negras, sean genuinamente escuchadas, respetadas y representadas por ellas mismas y desde sus lugares de enunciación.

A pesar de los desafíos, es esencial que, como mujeres negras y afrodescendientes, sigamos demandando y ocupando espacios en la academia. Nuestra presencia y contribución no solo cuestiona los silencios, sino que honran la memoria de quienes nos precedieron, abriendo caminos para las futuras generaciones. Somos clave en la transformación que la sociedad y la academia requieren, ya que nuestros conocimientos, saberes y sentires son fundamentales para construir entornos más sanos, humanos, justos y equitativos. Aportar en este ámbito es un acto de resistencia y reivindicación, donde nuestro *sentipensar*, al entrelazar nuestras vivencias, formación y saberes, se erige como una herramienta transformadora del conocimiento, desafiando las estructuras hegemónicas y abriendo nuevos frentes de pensamiento.

## Referencias bibliográficas

Anangonó, G. (2022). *Mujeres negras y afrodescendientes: resistencia ancestral, oralidad y feminismos en el valle del Chota* (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito, EC).

Andrés, L. (2017). Racismo y discriminación laboral: Afrodescendientes en Quito. *Antropología Cuadernos de Investigación*, 11, 51-64. <https://doi.org/10.26807/ant.v0i11.88>

Bailey, M. (2021). *Misogynoir transformed: Black women's digital resistance*. NYU Press.

Bailey, M., & Trudy. (2018). On misogynoir: Citation, erasure, and plagiarism. *Feminist Media Studies*, 18(4), 762-768. <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1447395>

Brown-Vincent, L. D. (2019). Seeing it for wearing it: Autoethnography as Black feminist methodology. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 18(1), 8.

Chang, H. (2021). Individual and collaborative autoethnography for social science research. En T. E. Adams, S. H. Jones, & C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography*. Routledge.

Crenshaw, K. (1989). “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>

Constitución de la República del Ecuador [Const]. (2008). Art. 56. 20 de octubre de 2008, reformado el 25 de enero de 2021.

De La Cerda, D. (2020). Feminismo sin cuarto propio. En G. Jauregui (Ed.), *Tsunami 2* (pp. 69-98). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa.

Drullard Márquez, M. (2024). Envidia de la ama/envidia feminista. *Instagram*. [https://www.instagram.com/p/C5PFJM-OYpH/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C5PFJM-OYpH/?img_index=1)

Evaristo, C. (2018). *Escrevivências*. Editora Record.

Griffin, R. A. (2012). I am an angry Black woman: Black feminist autoethnography, voice, and resistance. *Women's Studies in Communication*, 35(2), 138-157. <https://doi.org/10.1080/07491409.2012.724524>

- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, S. A.
- Herman, A. (2016). Autoethnography as acts of love. En T. E. Adams, S. H. Jones, & C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography*. Routledge.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*.
- Jean, J. (2022). El machismo en la masculinidad afrodescendiente: un producto occidental. *La Tinta*. <https://latinta.com.ar/2022/06/23/machismo-masculinidad-afrodescendiente/>
- Kwarteng, J., Coppolino Perfumi, S., Farrell, F., Third, A., & Fernandez, M. (2022). Misogynoir: Challenges in detecting intersectional hate. *Social Network Analysis and Mining*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s13278-022-00993-7>
- Lee, H., & Hicken, M. T. (2016). Death by a thousand cuts: The health implications of Black respectability politics. *Souls*, 18(2-4), 421-445.
- Loden, M. (2017, 12 de diciembre). 100 Women: 'Why I invented the glass ceiling phrase'. *BBC*. <https://www.bbc.com/news/world-42026266>
- Lozano, B. (2016). Tejiendo retazos de memorias: insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas. Aportes a un feminismo negro decolonial (Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Cali).
- Maraj, L. M. (2020). *Black or right: Anti/racist campus rhetorics*. University Press of Colorado.
- Mideros Mora, A. (2024). Las condiciones económicas de pobreza y desigualdad de los/as afroecuatorianos/as: A partir de los datos estadísticos en el país. Propuesta de proyecto de ley de reparaciones por la esclavitud de los afrodescendientes.
- Miglievich-Ribeiro, A. (2024). Cuerpo, experiencia-narrativa, territorio: La “escrevivência” de las mujeres afrobrasileñas. En *Mujeres migrantes y reescrituras autobiográficas* (pp. 29-53).
- Moreno Figueroa, M. (2010). Mestizaje, cotidianeidad y las prácticas contemporáneas del racismo en México. En E. Cunin (Coord.), *Mestizaje, diferencia y nación. Lo “negro” en América Central y el Caribe* (pp. 68-89). Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Moreno Figueroa, M., & López Chávez, A. N. H. (2023). A lo mejor yo soy auto-racista: Un acercamiento al estudio del racismo internalizado en México. *Revista Euro Latinoamericana de Análisis Social y Político (RELASP)*, 3(6), 82-108. <https://doi.org/10.35305/rr.v3i6.94>
- Ndiaye, P. (2017). Questions de couleur: Histoire, idéologie et pratiques du colorisme. En *De la question sociale à la question raciale* (pp. 37-54). Éditions La Découverte.
- Pacheco-Salazar, B. (2020). Reflexiones sobre el androcentrismo y el adultocentrismo en la producción del conocimiento. En *II Seminario Internacional sobre Mujeres en la Ciencia* (pp. 37-49).
- Pabón, I. (2011). Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendientes. En M. Robalino & H. Venegas (Coords.), *Rutas de la interculturalidad: Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 17-71). UNESCO.
- Piedade, V. (2021). *Doloridad*. Mandacaru Editorial.
- Silva, M. (2017). Entrevista com Conceição Evaristo: A literatura como resistência. *Revista Afrodiaspórica*, 4(2), 45-58
- Trudy. (2014). *Explanation of Misogynoir*. Gradient Lair.

Fecha de recepción: 30-9-2024

Fecha de aceptación: 26-11-2024



# Brecha de género en STEM: desafíos de mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación superior

Gender Gap in STEM: Challenges Faced by Indigenous and Afro-descendant Women in Higher Education

NAVARRETE CAZALES, Zaira<sup>1</sup>

Navarrete Cazales, Z. (2024). Brecha de género en STEM: desafíos de mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación superior. *RELAPAE*, (21), pp. 40-55.

## Resumen

El artículo analiza algunas de las desigualdades que enfrentan las mujeres indígenas y afrodescendientes en América Latina dentro de las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Desde un enfoque cualitativo y utilizando la técnica de revisión documental, se examinan barreras relacionadas con el acceso, la permanencia y el desarrollo profesional, abordándolas desde una perspectiva interseccional que combina análisis de género, origen étnico y contexto sociocultural. Conceptos como el currículum oculto y la justicia epistémica se emplean para explicar cómo las normas y prácticas implícitas perpetúan estas desigualdades. El texto también analiza políticas y programas destinados a fomentar la equidad, destacando iniciativas exitosas y sus limitaciones. Asimismo, presenta experiencias de discriminación y exclusión, así como estrategias de resiliencia de las mujeres en STEM, subrayando el papel de las redes de apoyo y la educación intercultural. El análisis concluye con recomendaciones específicas para desarrollar políticas inclusivas, currículos más equitativos y prácticas pedagógicas que promuevan la justicia social en la educación superior.

**Palabras Clave:** brecha de género, STEM, mujeres indígenas, mujeres afrodescendientes, educación superior, justicia epistémica, interseccionalidad.

## Abstract

This paper examines some of the inequalities faced by Indigenous and Afro-descendant women in Latin America within STEM disciplines (Science, Technology, Engineering, and Mathematics). Using a qualitative approach and the documentary review technique, it explores barriers related to access, retention, and professional development, addressing these challenges through an intersectional perspective that combines analyses of gender, ethnicity, and sociocultural context. Concepts such as the hidden curriculum and epistemic justice are employed to explain how implicit norms and practices perpetuate these inequalities. The text also analyzes policies and programs aimed at promoting equity, highlighting both successful initiatives and their limitations. Additionally, it presents experiences of discrimination and exclusion, as well as resilience strategies employed by women in STEM, emphasizing the role of support networks and intercultural education. The analysis concludes with specific recommendations for developing inclusive policies, more equitable curricula, and pedagogical practices that foster social justice in higher education.

**Keywords:** gender gap, STEM, Indigenous women, Afro-descendant women, higher education, epistemic justice, intersectionality.

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. SNII-Conahcyt, México / [znavarrete@filos.unam.mx](mailto:znavarrete@filos.unam.mx) / <https://orcid.org/0000-0002-2293-2058>

## Introducción

La brecha de género en las carreras de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) es un fenómeno global que refleja profundas desigualdades estructurales en la educación y en el ámbito profesional. A nivel mundial, las mujeres representan solo el 28% de los investigadores en STEM (UNESCO, 2023). En América Latina, esta disparidad es aún más pronunciada debido a factores socioeconómicos, culturales y raciales (Navarrete, 2024; 2024a). Las mujeres indígenas y afrodescendientes enfrentan barreras adicionales relacionadas con la discriminación racial y el racismo estructural, lo que agrava aún más las dificultades de acceso, permanencia y éxito en los campos STEM.

La situación se ve reflejada en la distribución global de la fuerza laboral en STEM. Según un informe de la *Society of Women Engineers* (2023), las mujeres constituyen el 29.2% de la fuerza laboral global en STEM, mientras que en ocupaciones no relacionadas con STEM, las mujeres representan casi el 50% (*Global Gender Gap Report*, 2023). En países como Estados Unidos, aunque ha habido incrementos en la representación de mujeres en ciertos campos, la brecha de género persiste. Por ejemplo, en 2023, las mujeres ocupaban solo el 26% de los empleos en STEM (STEM Women, 2023).

La relevancia de estudiar la brecha de género en STEM radica en su impacto significativo en la ciencia y la tecnología. La falta de diversidad en estos campos limita la innovación y la calidad de la investigación, ya que las diferentes perspectivas y experiencias pueden conducir a soluciones más creativas y eficaces a los problemas científicos y tecnológicos. Cuando las mujeres y, en particular, las mujeres indígenas y afrodescendientes, están subrepresentadas en STEM, se pierden importantes oportunidades de incluir diferentes enfoques y conocimientos que podrían enriquecer la investigación y el desarrollo tecnológico.

La subrepresentación de las mujeres en STEM perpetúa la desigualdad de género y refuerza los estereotipos negativos sobre las capacidades y roles de las mujeres en la sociedad. Estos estereotipos no solo desalientan a las niñas y jóvenes a seguir carreras en STEM, sino que también afectan negativamente la autoestima y la confianza de aquellas que ya están en estos campos. La falta de un mayor número de modelos femeninos a seguir y la presencia de un entorno a menudo hostil y competitivo contribuyen a que muchas mujeres abandonen sus estudios o carreras en STEM. Este fenómeno, conocido como la "fuga de cerebros" o "*leaky pipeline*", es una de las principales razones por las que la brecha de género persiste en estos campos (Pew Research Center, 2023).

Estudios han demostrado que equipos diversos son más innovadores y productivos, y que las soluciones tecnológicas desarrolladas por equipos inclusivos tienden a ser más completas y efectivas. Por ejemplo, Woolley et al. (2010) encontraron que los equipos con mayor diversidad de género tenían una mayor inteligencia colectiva, lo que resultaba en un mejor rendimiento en tareas complejas (Woolley, Chabris, Pentland, Hashmi, y Malone, 2010). Además, un estudio de Hewlett, Marshall, y Sherbin (2013) reveló que la diversidad de género en los equipos de trabajo está asociada con una mayor innovación y desempeño financiero (Hewlett, Marshall, y Sherbin, 2013). En esta tesitura, estudiar la brecha de género en STEM resulta crucial no solo por razones de equidad y justicia social, sino también porque es una necesidad para el desarrollo sostenible y equitativo de las sociedades.

Por lo señalado anteriormente, el objetivo de este artículo es describir y analizar algunas desigualdades que enfrentan las mujeres indígenas y afrodescendientes en las carreras STEM en América Latina. Utilizando un enfoque documental, se examinan las barreras específicas en el acceso, permanencia y desarrollo profesional, así como las experiencias de racismo y discriminación que estas mujeres enfrentan en la educación superior. También se flexiona sobre el impacto de políticas y programas destinados a promover la equidad de género y racial, y se destacan las iniciativas antirracistas y de empoderamiento que buscan mejorar las condiciones educativas y profesionales de estas mujeres.

Este artículo se organiza en cuatro secciones principales. La primera presenta el marco teórico que define la brecha de género en STEM y analiza conceptos como la interseccionalidad y el currículum oculto, seguido de la metodología documental utilizada para la recolección y análisis de datos. Posteriormente, se analizan los resultados y se discuten



las implicaciones. Seguidamente, se ofrece un análisis de las desigualdades educativas desde una perspectiva interseccional, examinando el acceso, la permanencia y el desarrollo profesional de las mujeres indígenas y afrodescendientes en STEM. Luego, se abordan las trayectorias educativas, académicas y profesionales de estas mujeres. El artículo también analiza el impacto de políticas y programas específicos de antirracismo y discriminación. Finalmente, se ofrecen conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.

## MARCO TEÓRICO

### Concepto de brecha de género en STEM

La brecha de género en STEM se refiere a la disparidad entre hombres y mujeres en términos de participación, representación y oportunidades en los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Esta brecha se manifiesta en diferentes etapas del desarrollo educativo y profesional, desde la educación primaria hasta el mercado laboral. Históricamente, las mujeres han estado subrepresentadas en estas disciplinas, lo que ha resultado en una falta de diversidad que afecta negativamente la innovación y el progreso científico.

Según la UNESCO (2023), solo el 28% de los investigadores en STEM a nivel mundial son mujeres. Esta subrepresentación es aún más marcada en campos específicos como la ingeniería y la física, donde las mujeres representan un porcentaje significativamente menor. Las razones detrás de esta brecha son múltiples y complejas, incluyendo factores sociales, culturales y estructurales. Desde temprana edad, las niñas enfrentan estereotipos de género que desalientan su interés por las ciencias y las matemáticas, y estas percepciones se refuerzan a lo largo de su trayectoria educativa y profesional (Blickenstaff, 2005).

### Interseccionalidad

La interseccionalidad es un marco teórico desarrollado por Kimberlé Crenshaw en 1989 que examina cómo diferentes dimensiones de identidad, como la raza<sup>2</sup>, etnicidad, género, clase y orientación sexual, interactúan para crear experiencias únicas de discriminación y opresión (Crenshaw, 1989). En el contexto de STEM, la interseccionalidad es crucial para entender cómo las mujeres de diferentes orígenes raciales y étnicos enfrentan barreras adicionales que sus contrapartes masculinas y blancas no experimentan.

Las mujeres indígenas y afrodescendientes en América Latina enfrentan una doble carga de discriminación basada en su género y su raza. Estas mujeres no solo lidian con los estereotipos de género que desalientan su participación en STEM, sino que también enfrentan prejuicios raciales y étnicos que limitan sus oportunidades educativas y profesionales. Según el *Global Gender Gap Report* (2023), indica que las mujeres de minorías raciales están subrepresentadas en las carreras STEM y enfrentan tasas más altas de abandono debido a un entorno académico y laboral hostil.

La teoría de la interseccionalidad permite un análisis más profundo de estas dinámicas al considerar cómo las diferentes formas de opresión se entrelazan para afectar las experiencias de las mujeres en STEM. Esto incluye el análisis de cómo las políticas educativas y laborales pueden perpetuar estas desigualdades y qué medidas se pueden tomar para abordar estas barreras de manera efectiva (Collins y Bilge, 2016).

---

<sup>2</sup> El término "raza" se utiliza en este artículo como una construcción social y cultural, no como una categoría biológica. Aunque las diferencias genéticas entre los grupos humanos son mínimas y no justifican divisiones raciales, el concepto de "raza" sigue siendo relevante para analizar las desigualdades sociales, históricas y estructurales que afectan a ciertos grupos racializados. Este enfoque busca visibilizar y comprender los mecanismos de exclusión y discriminación que persisten en diversos contextos, incluyendo la educación y el ámbito profesional.

## **Currículum oculto**

El concepto de currículum oculto se refiere a los mensajes implícitos y no explícitos que se transmiten en el entorno educativo y que refuerzan las normas y valores dominantes de la sociedad. Este currículum oculto incluye actitudes, comportamientos y expectativas que no están formalmente incluidos en el plan de estudios, pero que influyen significativamente en el aprendizaje y la socialización de los estudiantes (Margolis y Romero, 1998).

En el contexto de STEM, el currículum oculto puede manifestarse de diversas formas, como la subestimación de las capacidades de las mujeres, la falta de representación femenina en el material didáctico, y la exclusión de las mujeres de oportunidades de mentoría y desarrollo profesional (Jiménez, Monforte y Alcalá, 2023; Maceira, 2005; Pérez y Heredia, 2020; Prince, 2021; Santos, 2022). Estas prácticas y actitudes refuerzan los estereotipos de género y crean un entorno educativo que desmotiva a las mujeres a seguir carreras en STEM.

Las instituciones educativas juegan un papel crucial en la reproducción de las estructuras sociales y las desigualdades existentes. Las prácticas educativas tienden a legitimar y perpetuar las desigualdades de género y clase al favorecer a aquellos que ya poseen capital cultural y social. En este sentido, el currículum oculto actúa como un mecanismo que mantiene el status quo y dificulta el progreso de las mujeres en STEM. Es decir, el currículum oculto en la educación superior puede ser particularmente dañino para las mujeres en STEM, ya que perpetúa un entorno competitivo y excluyente que desalienta la colaboración y el apoyo mutuo. Para abordar estas desigualdades, es fundamental reconocer y desafiar las normas y prácticas implícitas que perpetúan la exclusión de las mujeres y promover un entorno educativo más inclusivo y equitativo.

## **Equidad en educación. Políticas y prácticas para la igualdad de oportunidades**

La equidad en educación se refiere a la justicia en el acceso, participación y éxito educativo de todos los estudiantes, independientemente de su género, raza, etnia o condición socioeconómica (García de León, 1999). En el contexto de STEM, la equidad implica garantizar que las mujeres, y en particular las mujeres indígenas y afrodescendientes, tengan las mismas oportunidades de acceso y éxito que sus contrapartes masculinas. Esto incluye la implementación de políticas y prácticas que aborden las barreras estructurales y culturales que perpetúan la desigualdad de género.

Smith (2015) sostiene que la equidad en STEM requiere intervenciones específicas que van más allá de la simple igualdad de acceso. Esto implica la creación de programas de tutoría y apoyo dirigidos a mujeres y minorías, la implementación de políticas de cuotas y la promoción de un entorno educativo que valore la diversidad y la inclusión. Las políticas de equidad buscan nivelar el campo de juego al proporcionar recursos y apoyo adicional a aquellos que han sido históricamente marginados.

La equidad no solo se centra en el acceso, sino también en la retención y el éxito de las mujeres en STEM. Esto significa crear entornos académicos y laborales que sean acogedores y que ofrezcan oportunidades de desarrollo profesional igualitarias. La equidad también implica revisar y reformar los currículos educativos para eliminar los sesgos implícitos y garantizar que las mujeres vean reflejadas sus experiencias y perspectivas en el material de estudio (Johnson, 2017).

## **Justicia social en STEM. Hacia un entorno educativo y profesional inclusivo**

La justicia social en educación busca eliminar las desigualdades y promover un entorno donde todos los individuos tengan las mismas oportunidades de alcanzar su máximo potencial. En STEM, la justicia social implica reconocer y

corregir las prácticas discriminatorias y las estructuras de poder que marginan a las mujeres y a las minorías raciales y étnicas.

Nancy Fraser (2008) destaca que la justicia social en STEM no debe limitarse a corregir disparidades numéricas. Su análisis de justicia distributiva y justicia de reconocimiento sugiere la necesidad de abordar desigualdades estructurales que afectan la participación de ciertos grupos. Esto incluye la transformación de las jerarquías de poder que perpetúan la exclusión y la adopción de políticas y prácticas diseñadas para fomentar la inclusión activa y significativa en la ciencia y la tecnología.

La justicia social también implica un compromiso con la educación inclusiva (Monkman, 2021; Navarrete, 2022), donde se reconozcan y valoren las contribuciones de todos los estudiantes. Esto puede lograrse mediante la implementación de programas de educación multicultural, la capacitación en sensibilidad cultural para el personal docente y la creación de espacios seguros para que los estudiantes de todas las identidades puedan prosperar (Banks, 2015).

## METODOLOGÍA

La *metodología* de esta investigación es de carácter cualitativo y emplea la técnica documental, lo que permitió explorar la literatura existente sobre la brecha de género en STEM, con un enfoque particular en las mujeres indígenas y afrodescendientes de América Latina. Esta técnica resultó útil para analizar cómo las políticas, las prácticas educativas y las experiencias personales contribuyen a las desigualdades observadas, así como para identificar las intervenciones más efectivas para abordarlas. De acuerdo con Taylor, Bogdan y Piatigorsky (2016), la investigación cualitativa basada en documentos posibilita una comprensión de los contextos y procesos sociales, facilitando el análisis de temas complejos como, por ejemplo, la brecha de género en STEM.

La *recolección de datos* se centró en fuentes primarias y secundarias, incluyendo: a) Literatura académica, se revisaron artículos de revistas académicas, libros y tesis que abordaran temas relacionados con la brecha de género en STEM, interseccionalidad, currículum oculto, equidad, justicia social e inclusión, b) Informes de organizaciones internacionales, se analizaron informes de organizaciones como la UNESCO, ONU y CEPAL, que proporcionaron datos y análisis sobre la participación de mujeres en STEM a nivel global y regional, c) Estadísticas y datos oficiales, se recopiló estadísticas de fuentes confiables, como el *Global Gender Gap Report* del Foro Económico Mundial y bases de datos nacionales sobre educación y empleo en STEM.

El *análisis de los datos* recolectados se realizó mediante un enfoque de análisis de contenido temático. Esto implicó identificar y categorizar los temas recurrentes y las experiencias comunes entre las mujeres en STEM, particularmente aquellas que son indígenas o afrodescendientes. Los temas clave explorados incluyeron: a) Identificación de las principales barreras que enfrentan las mujeres para ingresar y permanecer en programas de STEM, b) análisis sobre cómo las normas y prácticas implícitas en la educación STEM afectan a las mujeres, c) revisión de políticas y programas existentes para promover la equidad de género y su impacto en la inclusión de mujeres en STEM. Para asegurar la *validez y confiabilidad* de la investigación, se utilizaron múltiples fuentes de datos (triangulación) y se realizaron revisiones sistemáticas de la literatura para garantizar que se incluyan las perspectivas más relevantes y actualizadas.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

### Análisis de desigualdades educativas desde una perspectiva interseccional

El análisis de las desigualdades educativas en las carreras STEM desde una perspectiva interseccional permite comprender cómo las mujeres indígenas y afrodescendientes enfrentan barreras adicionales y específicas debido a la

intersección de su género, raza y etnicidad. Este enfoque ayuda a identificar los desafíos únicos que enfrentan en el acceso, la permanencia y el desarrollo profesional en la educación superior.

Las mujeres indígenas y afrodescendientes en América Latina enfrentan numerosos obstáculos para acceder a la educación superior. Uno de los principales desafíos es la discriminación estructural y sistémica que persiste en las instituciones educativas. Según la UNESCO (2021), las mujeres de estas comunidades tienen menos probabilidades de completar la educación secundaria, lo que reduce sus oportunidades de ingresar a la educación superior. La pobreza y la marginación socioeconómica también juegan un papel crucial, limitando el acceso a recursos educativos y oportunidades de aprendizaje. Adicionalmente, las expectativas culturales y familiares a menudo priorizan las responsabilidades domésticas y el matrimonio sobre la educación formal para las mujeres indígenas y afrodescendientes (González et al., 2020). Esta presión social puede disuadir a las jóvenes de continuar su educación. En muchos casos, las escuelas y universidades no están culturalmente adaptadas para recibir a estudiantes de diversas etnias, lo que crea un ambiente hostil y poco acogedor para ellas (CEPAL, 2021).

Otro factor importante es la falta de representación y visibilidad de mujeres indígenas y afrodescendientes en roles académicos y científicos. La ausencia de modelos a seguir puede desalentar a las jóvenes a aspirar a carreras en STEM, donde ya de por sí son minoría (Smith et al., 2015). Las barreras lingüísticas también son significativas, especialmente para las mujeres indígenas cuya lengua materna no es el español, lo que complica aún más su integración y éxito en el sistema educativo (Orozco, 2019). Una vez que logran acceder a la educación superior, las mujeres indígenas y afrodescendientes enfrentan desafíos adicionales que afectan su capacidad para permanecer y completar sus estudios en STEM. Uno de los principales factores es el entorno académico, que a menudo está impregnado de racismo y sexismo (Hill, Corbett, y St. Rose, 2010). Estas mujeres pueden sentirse aisladas y alienadas en un ambiente donde sus experiencias y perspectivas no son reconocidas ni valoradas.

La falta de apoyo académico y social también es un factor crucial. Las universidades a menudo carecen de programas de mentoría y asesoramiento específicos para mujeres de minorías étnicas, lo que deja a estas estudiantes sin los recursos necesarios para navegar los desafíos académicos y personales (*National Science Foundation*, 2019). La presión financiera es otro obstáculo significativo. Muchas mujeres indígenas y afrodescendientes provienen de familias de bajos ingresos y necesitan trabajar mientras estudian, lo que dificulta su rendimiento académico y aumenta las probabilidades de abandono (García, 2017).

Además, el currículo oculto en las carreras STEM puede perpetuar la exclusión y desmotivación de estas mujeres (Maceira, 2005; Prince, 2021; Santos, 2022). Las prácticas educativas que subestiman sus capacidades o que no consideran sus contextos culturales y sociales contribuyen a una experiencia educativa negativa (Margolis y Romero, 1998). La falta de políticas inclusivas y la prevalencia de estereotipos de género y raciales en el aula y en los materiales educativos también afectan negativamente su retención y éxito (Bourdieu y Passeron, 1977; García de León, 1999).

El desarrollo profesional de las mujeres indígenas y afrodescendientes en STEM enfrenta múltiples barreras en la transición al mercado laboral y en el avance de sus carreras académicas. A pesar de los logros académicos, estas mujeres a menudo encuentran discriminación en el empleo. Los prejuicios raciales y de género pueden limitar sus oportunidades de trabajo y promoción en campos dominados por hombres y personas no racializadas (Ceci, Ginther, Kahn, y Williams, 2014). La falta de redes profesionales y de apoyo institucional es otro obstáculo significativo. Las mujeres de minorías étnicas tienen menos acceso a redes de contactos que pueden facilitar oportunidades laborales y mentoría profesional. Esta falta de conexiones puede limitar sus posibilidades de obtener puestos de liderazgo y roles influyentes en la academia y la industria (Hewlett, Marshall, y Sherbin, 2013).

Las políticas de equidad y diversidad en el lugar de trabajo también juegan un papel crucial. En muchas instituciones y empresas, estas políticas no se implementan de manera efectiva, lo que perpetúa un entorno laboral hostil y poco inclusivo. Las mujeres indígenas y afrodescendientes a menudo se enfrentan a microagresiones, acoso y una cultura de trabajo que no reconoce ni valora sus contribuciones (Moss-Racusin et al., 2012). Adicionalmente, las responsabilidades familiares y domésticas continúan siendo una carga desproporcionada para las mujeres, lo que afecta

su disponibilidad y capacidad para dedicarse plenamente a sus carreras profesionales (Blázquez Graff, 2019). La falta de políticas de conciliación laboral y familiar agrava esta situación, dificultando aún más el progreso profesional de las mujeres en STEM.

### **Trayectorias educativas, académicas y profesionales**

Las historias de vida y experiencias de mujeres indígenas y afrodescendientes en STEM ofrecen una visión de los desafíos y triunfos que enfrentan estas mujeres en su camino académico y profesional. Estas narrativas destacan tanto las barreras estructurales como las estrategias de resiliencia que han desarrollado para superar estos obstáculos. Por ejemplo, un estudio realizado por la CEPAL (2013) señala que las mujeres indígenas en México enfrentan desafíos significativos en su acceso a la educación superior en áreas STEM, incluyendo discriminación y barreras socioeconómicas. Sin embargo, a través de la perseverancia, el apoyo de mentores y programas específicos de becas, han logrado avanzar en sus carreras académicas.

Otro caso documentado es el de las científicas afrodescendientes en Brasil, que han enfrentado y superado la discriminación racial en sus instituciones académicas. Según un artículo publicado en la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Ribeiro, 2019), estas mujeres han utilizado las redes de apoyo y mentoría para superar las barreras y han sido activas en la promoción de políticas de inclusión en sus instituciones. La resiliencia de las mujeres indígenas y afrodescendientes en STEM está influenciada por varios factores clave que les han permitido superar barreras y alcanzar el éxito. Entre estos factores se encuentran el apoyo familiar, las redes de mentoría, la educación intercultural y las políticas institucionales inclusivas.

El apoyo de la familia es crucial para muchas mujeres indígenas y afrodescendientes. En muchas narrativas, las mujeres mencionan cómo el respaldo emocional y económico de sus familias les ha permitido continuar con sus estudios a pesar de las adversidades. Este apoyo es especialmente importante en comunidades donde las expectativas culturales pueden desalentar la educación formal para las mujeres. Las redes de mentoría proporcionan un apoyo vital para estas mujeres, ofreciendo orientación, recursos y una comunidad de apoyo. Estas redes ayudan a contrarrestar el aislamiento que a menudo sienten las mujeres en STEM. Un estudio de la Fundación L'Oréal-UNESCO (2020) destacó la importancia de las redes de mentoría y cómo estas pueden ayudar a las mujeres a superar los desafíos en sus carreras científicas.

La educación intercultural que reconoce y valora la diversidad cultural de los estudiantes es otro factor crucial. Programas que incorporan perspectivas y conocimientos indígenas y afrodescendientes no solo enriquecen el currículum, sino que también validan las experiencias y las identidades de estas mujeres. Según investigaciones de la CEPAL (2021), los programas educativos que integran la educación intercultural han mostrado ser efectivos para mejorar la retención y el éxito académico de estudiantes indígenas y afrodescendientes.

Las políticas institucionales que promueven la inclusión y la equidad de género y racial son esenciales para el éxito de las mujeres en STEM. Estas políticas pueden incluir desde acciones afirmativas hasta programas específicos de apoyo académico y profesional. Por ejemplo, la implementación de políticas de cuotas en algunas universidades ha incrementado la representación de mujeres indígenas y afrodescendientes en STEM, facilitando un ambiente más inclusivo y equitativo (García, 2017).

La resiliencia personal es un factor individual clave que permite a estas mujeres superar las barreras estructurales y culturales. La capacidad de perseverar frente a la adversidad, mantenerse motivadas y buscar activamente soluciones a los problemas son características comunes entre las mujeres exitosas en STEM. Esta resiliencia se ve reforzada por la autoconfianza y el empoderamiento que derivan del apoyo comunitario y familiar.

Existen varias iniciativas y programas externos que han sido fundamentales para apoyar a las mujeres indígenas y afrodescendientes en STEM. Por ejemplo, programas internacionales como "*Women in Science*" de la UNESCO y becas específicas para minorías étnicas en STEM han proporcionado recursos y oportunidades adicionales para estas mujeres.

Estos programas no solo ofrecen apoyo financiero, sino también mentoría y redes profesionales que son cruciales para el desarrollo de sus carreras (UNESCO, 2023).

Es esencial reconocer y promover los factores mencionados (el apoyo familiar, las redes de mentoría, la educación intercultural, las políticas institucionales inclusivas, la resiliencia personal y las iniciativas externas) para avanzar hacia una mayor equidad y diversidad en STEM, proporcionando a todas las mujeres, independientemente de su origen étnico o racial, la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en estas disciplinas.

## Impacto de políticas y programas

Las acciones afirmativas y las políticas de cuotas han sido implementadas en diversas instituciones educativas y laborales con el objetivo de corregir desigualdades históricas y promover una mayor inclusión de mujeres y minorías étnicas en los campos de STEM. Estas políticas buscan nivelar el campo de juego, proporcionando oportunidades adicionales para aquellos grupos que han sido históricamente marginados.

En Brasil, la Ley de Cuotas de 2012 ha sido un ejemplo notable de cómo las políticas afirmativas pueden impactar positivamente el acceso a la educación superior. Esta ley requiere que las universidades federales reserven un porcentaje de sus plazas para estudiantes de escuelas públicas, afrodescendientes, indígenas y aquellos de familias de bajos ingresos. Un estudio realizado por Franceschini y Campello (2019) muestra que la implementación de esta ley ha aumentado significativamente la participación de estudiantes afrodescendientes e indígenas en la educación superior. Sin embargo, el estudio también destaca que, aunque el acceso ha mejorado, persisten desafíos en términos de permanencia y éxito académico.

En Sudáfrica, las políticas de acciones afirmativas implementadas en las universidades también han mostrado resultados mixtos. Según un informe del *Council on Higher Education* (2016), estas políticas han incrementado la inscripción de mujeres y minorías en programas de STEM, pero han sido menos efectivas en asegurar su retención y graduación. El informe sugiere que, además de las cuotas, se necesitan programas de apoyo académico y psicosocial para ayudar a estos estudiantes a superar las barreras que enfrentan.

En Estados Unidos, la Ley de Educación Superior (Higher Education Act) incluye disposiciones para promover la participación de mujeres y minorías en STEM a través de financiamiento y programas de becas. Un estudio del *National Center for Education Statistics (NCES)* encontró que las mujeres y minorías que recibieron becas y apoyo financiero tenían tasas de retención y graduación más altas en comparación con aquellos que no recibieron dicho apoyo (NCES, 2020).

## Programas específicos: ejemplos de programas que han tenido éxito y aquellos que no

### *Programas exitosos*

Programa "Girls Who Code" en Estados Unidos. *Girls Who Code* es una organización sin fines de lucro que trabaja para cerrar la brecha de género en tecnología proporcionando educación y recursos en codificación a niñas y mujeres jóvenes. Desde su fundación en 2012, ha educado a más de 500,000 estudiantes y ha tenido un impacto significativo en la inclusión de mujeres en la tecnología. Un informe de impacto de 2021 mostró que las participantes del programa tienen siete veces más probabilidades de seguir carreras en tecnología (Girls Who Code, 2021).

Programa "Mujeres en Ciencia" de la UNESCO. Este programa, en colaboración con la Fundación L'Oréal, otorga becas a mujeres científicas de todo el mundo para apoyar su investigación y desarrollo profesional. Según la UNESCO (2021), el programa ha otorgado más de 3,000 becas desde su inicio en 1998, ayudando a aumentar la visibilidad y el impacto

de las mujeres en la ciencia. Las becarias han reportado mejoras significativas en sus carreras profesionales, incluyendo promociones y reconocimientos en sus campos de estudio.

Programa de Becas “ABEU-UNESCO” en Brasil. El programa de becas ABEU-UNESCO ha sido eficaz en aumentar la representación de mujeres afrodescendientes e indígenas en las carreras STEM en Brasil. Estas becas proporcionan apoyo financiero y mentoría a estudiantes de bajos ingresos y minorías. Un estudio de evaluación realizado en 2020 mostró que las becarias tenían una tasa de retención del 85%, significativamente mayor que el promedio nacional (ABEU-UNESCO, 2020).

### *Programas menos exitosos*

Programa de Apoyo a la Mujer en la Ciencia (PAMC) en México. El PAMC, implementado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), tiene como objetivo apoyar a mujeres científicas a través de financiamiento para proyectos de investigación. Aunque el programa ha proporcionado fondos a muchas investigadoras, un informe de evaluación de 2019 reveló que la falta de seguimiento y apoyo continuo ha limitado su efectividad. Muchas beneficiarias reportaron que los fondos no eran suficientes para cubrir todos los costos de investigación y que no recibieron el apoyo necesario para la difusión de sus trabajos (CONACYT, 2019).

Programa de Inclusión de Mujeres en Ingeniería (PIMI) en India. El PIMI, implementado en varias universidades técnicas de la India, tenía como objetivo aumentar la inscripción de mujeres en programas de ingeniería. Sin embargo, un estudio de 2020 mostró que, aunque el programa logró aumentar las inscripciones iniciales, la tasa de abandono entre las estudiantes era alta debido a la falta de apoyo académico y social. Las participantes señalaron que las instituciones no estaban preparadas para abordar sus necesidades específicas, lo que llevó a una alta tasa de deserción (Kumar & Singh, 2020).

Iniciativa de Equidad de Género en STEM (IEG-STEM) en Kenia. La IEG-STEM fue lanzada para promover la participación de mujeres en carreras de STEM a través de becas y programas de mentoría. Sin embargo, un informe de 2018 indicó que el programa enfrentaba varios desafíos, incluyendo la falta de coordinación entre las instituciones participantes y una infraestructura insuficiente para apoyar a las beneficiarias. Además, la estigmatización y los prejuicios culturales continuaron siendo barreras significativas para las mujeres en STEM en Kenia (Mwangi, 2018).

Las políticas de acciones afirmativas y las cuotas han demostrado ser efectivas en aumentar el acceso a la educación superior para mujeres y minorías en STEM, aunque la retención y el éxito académico siguen siendo desafíos. Los programas específicos que combinan apoyo financiero con mentoría y desarrollo profesional tienden a ser más exitosos. Sin embargo, para lograr un impacto duradero, es esencial que estas iniciativas sean sostenibles y estén respaldadas por políticas institucionales inclusivas y un cambio cultural que valore la diversidad.

## **Experiencias de racismo y discriminación**

El racismo y la discriminación en los campos de STEM se manifiestan de diversas formas, desde microagresiones diarias hasta políticas institucionales que perpetúan la desigualdad. Estas manifestaciones tienen un impacto profundo en las trayectorias académicas y profesionales de las mujeres indígenas y afrodescendientes.

Un ejemplo concreto es el estudio realizado por Clancy et al. (2017), que documenta las experiencias de acoso y discriminación entre mujeres científicas en los campos de STEM. Este estudio encontró que el 71% de las mujeres encuestadas habían experimentado alguna forma de acoso sexual y que las mujeres de minorías étnicas reportaron tasas más altas de acoso en comparación con sus contrapartes blancas. Estas experiencias no solo afectan el bienestar emocional de las mujeres, sino que también tienen consecuencias tangibles en sus carreras, como la disminución de la productividad académica y la decisión de abandonar sus campos de estudio.

Otro ejemplo es el trabajo de Hirshfield y Joseph (2012), quienes examinaron las experiencias de las mujeres afrodescendientes en programas de doctorado en ingeniería. Su estudio reveló que estas mujeres enfrentaban un aislamiento significativo y falta de apoyo de sus colegas y mentores. Además, muchas reportaron experiencias de racismo explícito y microagresiones, tales como comentarios despectivos sobre sus capacidades académicas y profesionales. Estas experiencias contribuyeron a una mayor sensación de alienación y una menor retención en los programas de doctorado.

En América Latina, un estudio de la CEPAL (2021) documentó cómo las mujeres indígenas en carreras científicas enfrentan barreras adicionales debido a prejuicios culturales y lingüísticos. Muchas reportaron sentirse subestimadas por sus profesores y compañeros, y experimentaron discriminación basada en su origen étnico. Este ambiente hostil llevó a muchas de estas mujeres a abandonar sus estudios antes de completarlos, lo que perpetúa la subrepresentación de mujeres indígenas en STEM. El impacto psicológico y social del racismo y la discriminación en las mujeres indígenas y afrodescendientes en STEM es profundo y multifacético. Las experiencias de discriminación no solo afectan su bienestar mental y emocional, sino que también tienen repercusiones en sus vidas sociales y profesionales.

Las mujeres que enfrentan discriminación racial y de género a menudo experimentan altos niveles de estrés, ansiedad y depresión. Un estudio de Carter et al. (2019) encontró que la discriminación racial está fuertemente asociada con síntomas de trastorno de estrés posttraumático (TEPT) en mujeres de minorías étnicas. Estas experiencias traumáticas pueden llevar a una disminución del rendimiento académico y profesional, así como a la pérdida de interés en sus campos de estudio. El sentimiento de aislamiento y la falta de apoyo social y académico también contribuyen al desgaste emocional. Las mujeres que se sienten excluidas y subestimadas en sus entornos educativos y laborales son más propensas a experimentar baja autoestima y desmotivación. Esto puede llevar a una mayor tasa de abandono escolar y profesional, perpetuando la brecha de género y étnica en STEM.

El racismo y la discriminación también afectan las relaciones sociales y las redes de apoyo de estas mujeres. La falta de aceptación y el trato desigual pueden llevar a la desconexión social y al aislamiento, tanto dentro como fuera del ámbito académico y profesional. Este aislamiento social reduce las oportunidades de establecer relaciones de mentoría y colaboración, que son cruciales para el desarrollo profesional en STEM. Además, la discriminación institucional y las barreras estructurales limitan el acceso a oportunidades de desarrollo profesional y ascenso. Las mujeres de minorías étnicas a menudo enfrentan dificultades para obtener financiamiento para sus investigaciones, ser seleccionadas para posiciones de liderazgo o recibir reconocimiento por sus logros (Ong et al., 2011). Estas limitaciones no solo afectan sus trayectorias individuales, sino que también reducen la diversidad y la innovación en los campos de STEM.

A pesar de estos desafíos, muchas mujeres indígenas y afrodescendientes desarrollan estrategias de resiliencia para enfrentar y superar las barreras. La construcción de redes de apoyo entre pares y la búsqueda de mentores que comprendan sus experiencias son estrategias comunes y efectivas. Programas de mentoría y redes profesionales que promueven la diversidad pueden proporcionar el apoyo necesario para que estas mujeres continúen sus estudios y carreras en STEM. La autoafirmación y el empoderamiento personal también juegan un papel crucial. Las mujeres que desarrollan una fuerte identidad cultural y una autoimagen positiva son más capaces de resistir los efectos negativos de la discriminación. La participación en organizaciones y movimientos que abogan por la equidad de género y racial en STEM puede fortalecer su sentido de comunidad y propósito. Es fundamental que las instituciones educativas y laborales implementen políticas y prácticas inclusivas que aborden estas desigualdades y proporcionen el apoyo necesario para que todas las mujeres puedan alcanzar su máximo potencial en STEM.



## Prácticas y experiencias antirracistas

### *Iniciativas antirracistas*

Las iniciativas antirracistas en la educación superior y en los campos de STEM buscan promover la equidad y crear entornos inclusivos para estudiantes y profesionales de minorías étnicas. Estas iniciativas son esenciales para combatir la discriminación estructural y promover la diversidad.

Instituto Nacional de Inclusión en la Educación Superior (INIES) en Brasil. El INIES se ha enfocado en promover la inclusión de estudiantes afrodescendientes e indígenas en las universidades a través de acciones afirmativas y programas de tutoría. Desde su creación, el INIES ha implementado políticas de cuotas en las universidades federales brasileñas, lo que ha incrementado significativamente la matrícula de estudiantes de minorías étnicas. Un estudio de Santos et al. (2018) mostró que estas políticas no solo aumentaron la representación de estos grupos en la educación superior, sino que también mejoraron sus tasas de retención y éxito académico.

Programa de Liderazgo para la Equidad en STEM de la Universidad de California. La Universidad de California ha implementado este Programa de Liderazgo que incluye talleres de capacitación en diversidad y mentoría para estudiantes de minorías étnicas. Este programa ha sido exitoso en mejorar la inclusión y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Según un informe de la universidad (UC Diversity Report, 2020), los participantes del programa han reportado una mayor confianza y compromiso con sus estudios en STEM.

Becas Rhodes para la Justicia Social. Las Becas Rhodes para la Justicia Social en el Reino Unido apoyan a estudiantes de minorías étnicas y promueven la diversidad en la educación superior. Estas becas no solo proporcionan apoyo financiero, sino que también incluyen programas de mentoría y desarrollo profesional. Un informe de impacto de 2019 destacó que los becarios tenían tasas más altas de retención y éxito académico en comparación con sus compañeros no becados (Rhodes Trust, 2019).

Iniciativa "Black in AI". Black in AI es una iniciativa global que busca aumentar la representación de personas negras en el campo de la inteligencia artificial. Esta organización proporciona redes de apoyo, mentoría y oportunidades de desarrollo profesional. Según un informe de la organización (Black in AI, 2021), sus programas han ayudado a aumentar la visibilidad y el impacto de investigadores negros en AI, promoviendo una mayor diversidad y equidad en el campo.

### *Justicia epistémica*

La justicia epistémica se refiere a la equidad en el reconocimiento y valoración del conocimiento y las experiencias de todas las personas, independientemente de su origen étnico, género o clase social. Este concepto es crucial en la educación superior, donde históricamente se han privilegiado ciertas formas de conocimiento y se han marginalizado otras. Miranda Fricker, una de las principales teóricas de la justicia epistémica, define este concepto como la justicia en la distribución de credibilidad y autoridad epistémica. Según Fricker (2007), la injusticia epistémica ocurre cuando ciertos grupos son sistemáticamente excluidos o devaluados en los procesos de generación y transmisión de conocimiento. Esta exclusión puede tener efectos perjudiciales tanto para los individuos afectados como para la sociedad en general, al limitar la diversidad de perspectivas y enfoques en la producción de conocimiento.

En la educación superior, la justicia epistémica implica reconocer y valorar los conocimientos y experiencias de estudiantes y académicos de minorías étnicas. Esto se puede lograr a través de varias prácticas: a) Currículo inclusivo. Incorporar perspectivas y conocimientos de diversas culturas y comunidades en el currículo académico es esencial para promover la justicia epistémica. Por ejemplo, en la Universidad de Auckland, el programa "Te Whare Kura" integra conocimientos indígenas maoríes en el currículo de ciencias, lo que ha sido beneficioso tanto para estudiantes indígenas como para el resto de la comunidad académica (Smith et al., 2019), b) Reconocimiento de la experiencia vivida. Valorar y reconocer la experiencia vivida de estudiantes y académicos de minorías étnicas es otra forma de promover la justicia

epistémica. Programas de mentoría que incluyen el intercambio de experiencias y conocimientos culturales pueden fortalecer la inclusión y el sentido de pertenencia, y c) Políticas de inclusión y diversidad. Las políticas institucionales que promueven la diversidad y la inclusión son fundamentales. Estas políticas deben incluir la contratación de personal académico de diversas procedencias y la promoción de investigaciones que aborden temas relevantes para las comunidades de minorías étnicas.

Las iniciativas antirracistas y las prácticas educativas inclusivas son esenciales para promover la equidad y la diversidad en la educación superior y en los campos de STEM. La justicia epistémica, como concepto y práctica, juega un papel crucial en la creación de entornos educativos que valoren y respeten las experiencias y conocimientos de todos los estudiantes. La implementación efectiva de estas políticas y prácticas no solo beneficia a los individuos, sino que también enriquece la producción de conocimiento y contribuye al desarrollo de sociedades más justas e inclusivas.

## CONCLUSIONES

Este artículo ha explorado la brecha de género en STEM con un enfoque en las experiencias de mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación superior. A través de una revisión de la literatura y análisis de programas y políticas, se han identificado barreras significativas que estas mujeres enfrentan, así como algunas prácticas y políticas exitosas que han promovido la equidad. Para abordar eficazmente las desigualdades en STEM y promover un entorno educativo más equitativo e inclusivo, se recomiendan las siguientes acciones:

- Políticas de cuotas y acciones afirmativas. Las instituciones educativas deben continuar implementando y fortaleciendo políticas de cuotas y acciones afirmativas. Estas políticas deben ir acompañadas de programas de apoyo académico y financiero para asegurar que las mujeres de minorías étnicas no solo accedan a la educación superior, sino que también puedan mantenerse y tener éxito.
- Desarrollo de redes de mentoría y apoyo. Las universidades y organizaciones deben establecer y fortalecer redes de mentoría y apoyo para mujeres de minorías étnicas en STEM. Estas redes pueden proporcionar orientación, recursos y un sentido de comunidad, lo cual es crucial para superar las barreras estructurales y culturales.
- Currículum inclusivo y justicia epistémica. Es esencial desarrollar un currículum inclusivo que valore y refleje las experiencias y conocimientos de todas las culturas. La justicia epistémica debe ser un principio guía en la educación superior, asegurando que todas y todos los estudiantes tengan la oportunidad de contribuir y ser reconocidos por sus aportes.
- Evaluaciones inclusivas y métodos pedagógicos diversos. Las instituciones deben adoptar métodos de evaluación que reconozcan y valoren la diversidad de experiencias y formas de aprendizaje. Por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, la pedagogía crítica y los enfoques multiculturales han demostrado ser efectivos en mejorar la inclusión y el éxito académico de estudiantes de minorías étnicas.

Si bien este estudio ha ofrecido una visión integral de las barreras y estrategias para promover la equidad en STEM, existen áreas que requieren mayor investigación. Por ejemplo, es fundamental explorar el impacto a largo plazo de las políticas de cuotas y acciones afirmativas en la retención y el éxito profesional de las mujeres pertenecientes a minorías étnicas en estos campos.

Abordar las desigualdades en STEM exige un enfoque integral que combine políticas y prácticas inclusivas con un compromiso sostenido hacia la equidad y la justicia social. Para ello, es fundamental que las instituciones educativas trabajen de manera alineada con las políticas públicas, creando un entorno en el que las mujeres, independientemente de su origen étnico o racial, puedan prosperar y contribuir plenamente a los campos STEM.

## Referencias bibliográficas

- ABEU-UNESCO. (2020). Evaluación del Programa de Becas ABEU-UNESCO. Retrieved from <https://abeu-unesco.org/becas>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (6th ed.). Routledge.
- Black in AI. (2021). *Annual Report*. <https://blackinai.github.io/annual-report-2021>
- Blázquez Graff, N. (2019). *El retorno de las brujas. Ciencia machista, sólo tres de cada 10 investigadores en el mundo son mujeres*. Ecofeminita. <https://ecofeminita.com/ciencia-machista-solo-tres-de-cada-diez-investigadores-en-el-mundo-son-mujeres/?v=0b98720dcb2c>
- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/09540250500145072>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications.
- Carter, R. T., Lau, M. Y., Johnson, V., & Kirkinis, K. (2019). Racial Discrimination and Health Outcomes Among Racial/Ethnic Minorities: A Meta-Analytic Review. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 47(4), 209-222. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12173>
- Ceci, S. J., Ginther, D. K., Kahn, S., & Williams, W. M. (2014). Women in Academic Science: A Changing Landscape. *Psychological Science in the Public Interest*, 15(3), 75-141.
- Ceci, S. J., Williams, W. M., & Barnett, S. M. (2009). Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin*, 135(2), 218-261. <https://doi.org/10.1037/a0014412>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2013). *Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y sociales*. CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4100/S2013792\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4100/S2013792_es.pdf)
- CEPAL. (2021). *Políticas públicas para la igualdad de género en CTIM*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47565/1/S2100774\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47565/1/S2100774_es.pdf)
- Clancy, K. B. H., Nelson, R. G., Rutherford, J. N., & Hinde, K. (2017). Survey of academic field experiences (SAFE): Trainees report harassment and assault. *PLoS ONE*, 9(7), e102172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102172>
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- CONACYT. (2019). *Informe de evaluación del Programa de Apoyo a la Mujer en la Ciencia*. <https://conacyt.gob.mx/pamc/informe2019.pdf>
- Council on Higher Education. (2016). *South African higher education reviewed: Two decades of democracy*. [http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/CHE\\_SA\\_HE\\_Review\\_2016.pdf](http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/CHE_SA_HE_Review_2016.pdf)
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Franceschini, M., & Campello, T. (2019). Impact of the quota law on higher education access in Brazil. *Journal of Latin American Studies*, 51(2), 329-348. <https://doi.org/10.1017/S0022216X19000348>
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity Press.

- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- García, S. (2017). Mujeres indígenas y educación superior en México: Realidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 593-619.
- García de León, M. A. (1999). *El segundo sexo de la academia: Las mujeres y los campus universitarios*. Alianza Editorial.
- Girls Who Code. (2021). *2021 annual report*. Recuperado de <https://girlswhocode.com/annual-report-2021>
- González, M., Hernández, M., & Sánchez, L. (2020). Desigualdades educativas en América Latina: El caso de las mujeres indígenas y afrodescendientes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 45-67.
- Hewlett, S. A., Marshall, M., & Sherbin, L. (2013). How diversity can drive innovation. *Harvard Business Review*. Recuperado de <https://hbr.org/2013/12/how-diversity-can-drive-innovation>
- Hill, C., Corbett, C., & St. Rose, A. (2010). *Why so few? Women in science, technology, engineering, and mathematics*. American Association of University Women.
- Hirshfield, L. E., & Joseph, T. D. (2012). 'We need a woman, we need a black woman': Gender, race, and identity taxation in the academy. *Gender and Education*, 24(2), 213-227. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.606208>
- Jiménez Andújar, E. M., Monforte García, E., & Alcalá Ibáñez, M. L. (2023). Currículum oculto de género desde la mirada docente: Los libros de texto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 25-44. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>
- Johnson, D. R. (2017). Women of color in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). In B. Smith & J. G. Smith (Eds.), *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges* (pp. 169-188). Johns Hopkins University Press.
- Kumar, A., & Singh, R. (2020). Evaluating the effectiveness of the women in engineering program in India. *International Journal of Engineering Education*, 36(1), 23-35. <https://doi.org/10.12720/ijeee.v36n1p23>
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículum oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362005000100187&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100187&lng=es&tlng=es).
- Margolis, E., & Romero, M. (1998). *The hidden curriculum in higher education*. Routledge.
- Monkman, K. (2021). Equidad e inclusión: Complejidad de innovaciones significativas y sustentables. En K. Monkman, Z. Navarrete, & C. Ornelas (Coords.), *Innovación e inclusión en educación: Políticas y estrategias de implementación* (pp. 27-46). Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Recuperado de <https://www.somec.mx/wp-content/uploads/2024/05/20.-Libro-Innovacion-e-inclusion-en-educacion-Politicas-y-estrategias-de-implementacion.pdf>
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J., & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474-16479.
- Mwangi, W. (2018). Gender equity in STEM: Challenges and opportunities in Kenya. *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development*, 10(2), 137-147. <https://doi.org/10.1080/20421338.2018.1439000>
- National Center for Education Statistics (NCES). (2020). *The condition of education 2020*. U.S. Department of Education. Recuperado de <https://nces.ed.gov/programs/coe/>

National Science Foundation. (2019). *Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering*. National Science Foundation.

Navarrete, Z. (2024). Una propuesta para la integración de la educación superior de América Latina y el Caribe a través de las STEM. *100 Reunión del Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, Bogotá, Colombia. <https://75aniversario.udualc.org/wp-content/uploads/2024/04/9-Dra-Zaira-Navarrete.pdf>

Navarrete, Z. (2024, septiembre 12). Innovación y crecimiento tecnológico: La integración de STEM en la educación superior [Video]. *Espacio Común de Educación Superior en Línea ECESLI de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe UDUALC*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cqkAzl068c8>

Navarrete-Cazales, Z. (2022). Introducción. En Z. Navarrete (Coord.), *Inclusión en educación* (pp. 11-26). Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. [https://www.researchgate.net/publication/361825570\\_Inclusion\\_en\\_Educacion](https://www.researchgate.net/publication/361825570_Inclusion_en_Educacion)

Ong, M., Wright, C., Espinosa, L. L., & Orfield, G. (2011). Inside the double bind: A synthesis of empirical research on undergraduate and graduate women of color in STEM. *Harvard Educational Review*, 81(2), 172-208. <https://doi.org/10.17763/haer.81.2.t022245n7x4752v2>

Orozco, M. (2019). Barreras lingüísticas en la educación superior: El caso de las mujeres indígenas en México. *Educación y Desarrollo*, 61, 23-38.

Pérez-Basto, P. B., & Heredia-Soberanis, N. G. (2020). The hidden curriculum of gender stereotypes in secondary school teenagers. *Etic Net- Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-224. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>

Pew Research Center. (2023). *Women in STEM jobs see uneven progress in narrowing gender gap*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2023/04/10/women-in-stem-jobs-see-uneven-progress-in-narrowing-gender-gap/>

Prince, A. C. (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto: Catalizador de la visibilización femenina. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Especial), 5-19. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3454>

Rhodes Trust. (2019). *Rhodes Scholarships for Social Justice: Impact Report*. <https://www.rhodeshouse.ox.ac.uk/media/45953/rhodes-social-justice-impact-report-2019.pdf>

Ribeiro, M. (2019). Mulheres Negras na Ciência: Desafios e Conquistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(254), 254-271.

Santos, B. S., Araújo, S., & Carvalho, A. (2018). Impact of affirmative action policies in Brazilian higher education. *Brazilian Journal of Education*, 23(4), 567-589. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230033>

Santos, M. A. (2022). Currículo oculto de género y coeducación. En N. Morales (Ed.), *Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI* (pp. 65-83). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0336>

Smith, E. (2015). Women into science and engineering? Gendered participation in higher education STEM subjects. *British Educational Research Journal*, 41(6), 988-1010. <https://doi.org/10.1002/berj.3175>

Smith, L. T., Maxwell, T. K., Puke, H., & Temara, P. (2019). Indigenous knowledges and the university: A decolonizing perspective. *Te Kaharoa*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.24135/tekaharoa.v12i1.263>

Society of Women Engineers. (2023). *Women in engineering 2023*. <https://swe.org/research/2023-women-in-engineering-report/>

STEM Women. (2023). *Women in STEM statistics: Progress and challenges*.  
<https://www.stemwomen.com/blog/women-in-stem-statistics-progress-and-challenges>

Taylor, S. J., Bogdan, R., & Piatigorsky, J. (2016). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. Wiley.

UC Diversity Report. (2020). *Diversity in STEM: A review of initiatives and outcomes at the University of California*.  
<https://www.universityofcalifornia.edu/diversity-report-2020>

UNESCO. (2021). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. UNESCO. <https://www.unesco.org/reports/science/2021/es/dataviz/women-share>

UNESCO. (2021). *Women in science: Key figures*. <https://en.unesco.org/themes/women-in-science>

UNESCO. (2023). *Women in science*. <https://en.unesco.org/themes/women-in-science>

Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. W. (2010). Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*, 330(6004), 686-688. <https://doi.org/10.1126/science.1193147>

Fecha de recepción: 7-7-2024

Fecha de aceptación: 21-11-2024



# Acesso e Permanência de Mulheres Indígenas no Ensino Superior Público Paranaense: o caso da Universidade Estadual do Paraná

Acceso y permanencia de mujeres indígenas en la educación superior pública en Paraná: el caso de la Universidad Estatal de Paraná

*Access and Persistence of Indigenous Women in Public Higher Education in Paraná: The Case of the State University of Paraná*

JACOMINI NOVAK, Maria Simone<sup>1</sup>, OLIVEIRA DA COSTA<sup>2</sup>, Deborah Cristina, RODRIGUES, Isabel Cristina<sup>3</sup> y FAUSTINO, Rosangela Celia<sup>4</sup>

JACOMINI NOVAK, M. S. , OLIVEIRA DA COSTA , D. C, RODRIGUES, I. C. y FAUSTINO, R. C. (2024). Acesso e Permanência de Mulheres Indígenas no Ensino Superior Público Paranaense: o caso da Universidade Estadual do Paraná. *RELAPAE*, (21), pp. 56-69.

## Resumo

Este texto analisa o acesso e permanência de mulheres indígenas na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, no contexto das políticas para o ensino superior brasileiro a partir da década de 1990. Aborda as ações afirmativas para os indígenas no estado do Paraná, desde a promulgação da Lei Estadual nº 13.134/2001, que destinou vagas suplementares para indígenas em todas as universidades públicas, incluindo a UNESPAR, universidade pública, criada pela Lei Estadual nº 13.283/2001. A UNESPAR faz parte do processo de seleção para ingresso de indígenas no ensino superior público paranaense através do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Este texto faz parte de pesquisas que estão sendo realizadas no Paraná por pesquisadores ligados à Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA). A pesquisa realizada foi documental e de campo, envolvendo as estudantes indígenas da instituição. Utilizou-se a análise da documentação disponibilizada pelas secretarias acadêmicas, juntamente com o levantamento e análise de documentos e produção sobre a temática, bem como relato de estudantes mulheres, matriculadas nos cursos de graduação da UNESPAR. Conclui-se que, após mais de 20 anos da implementação da lei, ainda há baixos índices de conclusão de cursos e alta taxa de desistência nas universidades estaduais e, embora os desafios para as mulheres sejam muitos, elas representam o maior percentual entre os ingressantes e os formados nas universidades paranaenses. A UNESPAR, ao longo desses anos, conseguiu formar apenas um indígena e ainda nenhuma mulher, o que evidencia a necessidade de melhorar suas políticas de acesso e permanência para esse público.

**Palavras-Chave:** Ensino superior indígena, mulheres indígenas, Lei Estadual nº 13.134/2001.

## Resumen

Este texto analiza el acceso y la permanencia de las mujeres indígenas en la Universidad Estatal de Paraná - UNESPAR, en el contexto de las políticas para la educación superior brasileña a partir de la década de 1990 y aborda acciones afirmativas para los pueblos indígenas en la provincia del Paraná, desde la promulgación de la Ley Estatal N° 13.134/2001, que asignó plazas adicionales para indígenas en todas las universidades públicas, incluida la UNESPAR que hace parte del proceso de selección de pueblos indígenas para el ingreso a la educación superior pública en Paraná

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá/PR, Brasil / <https://orcid.org/0000-0002-3820-6579> / [msjnovak@uem.br](mailto:msjnovak@uem.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR/PR, Brasil / <https://orcid.org/0000-0003-0226-3640> / [deborah.costa@unespar.edu.br](mailto:deborah.costa@unespar.edu.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Maringá/PR, Brasil / <https://orcid.org/0000-0003-2973-4721> / [icrodrigues@uem.br](mailto:icrodrigues@uem.br)

<sup>4</sup> Universidade Estadual de Maringá/PR, Brasil / [rcfaustino@uem.br](mailto:rcfaustino@uem.br) / <https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>

a través de la Prueba de Ingreso para Pueblos Indígenas de Paraná. El texto forma parte de una investigación que realizan en Paraná, investigadores vinculados a la Comisión Universitaria de los Pueblos Indígenas (CUIA). La investigación realizada fue documental y de campo, involucrando a estudiantes indígenas de la institución. Se utilizó el análisis de la documentación puesta a disposición por los departamentos académicos, junto con el levantamiento y análisis de documentos y producciones sobre el tema, así como informes de alumnas matriculadas en cursos de pregrado de la UNESPAR. Se concluye que, a más de 20 años de la implementación de la ley, aún existen bajos índices de finalización de estudios y un alto índice de deserción en las universidades estatales y, aunque los desafíos para las mujeres son muchos, representan el mayor porcentaje entre los nuevos ingresantes y los egresados de universidades de Paraná. UNESPAR, a lo largo de estos años, ha logrado formar sólo a una persona indígena y todavía a ninguna mujer, lo que pone de relieve la necesidad de mejorar sus políticas de acceso y retención de este público.

**Palabras Clave:** Educación superior indígena, mujeres indígenas, Ley Estatal N° 13.134/2001

### **Abstract**

This paper analyzes the access and persistence of Indigenous women at the State University of Paraná (UNESPAR) within the context of Brazilian higher education policies since the 1990s. It discusses affirmative actions for Indigenous peoples in the state of Paraná, starting with the enactment of State Law No. 13.134/2001, which allocated supplementary slots for Indigenous students at all public universities, including UNESPAR, a public university established by State Law No. 13.283/2001. UNESPAR is part of the admission process of Indigenous students into public higher education in Paraná through the Paraná Indigenous Peoples Entrance Exam. This study is part of research being conducted in Paraná by researchers affiliated with the University for Indigenous Peoples Commission (CUIA). The research involved both documentary and fieldwork, involving Indigenous students at the institution. The methodology included analysis of documents provided by the admissions offices, along with a survey and analysis of existing literature and reports on the subject, as well as testimonies from female students enrolled in UNESPAR's undergraduate programs. The findings show that, over 20 years after the law's implementation, there are still low graduation rates and high dropout rates in state universities. Despite the many challenges faced by Indigenous women, they represent the largest percentage of both incoming and graduating students in Paraná's universities. However, UNESPAR has only graduated one Indigenous student and no Indigenous women, highlighting the need for improved access and retention policies for this group.

**Keywords:** Indigenous higher education, Indigenous women, State Law No. 13.134/2001.



## Introdução

Data dos anos 1990, com as discussões no Brasil sobre as políticas de ações afirmativas que foram implementadas na década seguinte, a partir de cotas e vagas suplementares destinadas a negros e indígenas, o acesso dessas populações a instituições públicas de ensino superior, sobretudo nesse momento em universidades federais.

Uma ampla literatura foi se desenvolvendo na área. Há na atualidade produções de trabalhos de conclusão de curso dos próprios indígenas, bem como teses e dissertações nas áreas da Antropologia, Ciências Sociais, Educação, Serviço Social, História, Linguística e outras. Há textos produzidos por indígenas que têm alcançado grande circulação nacional como os de Gersem Baniwa, Rita Potyguara, Bruno Ferreira, Rosilene Tuxá, Lucia Alberta, dentre outros, que têm discutido a problemática do acesso e permanência de indígenas no Ensino Superior.

Os estudos da área mostram que, com a educação colocada a partir da Constituição de 1988 como direito público subjetivo de todos os cidadãos, aos povos indígenas foi garantido, pelo art. 210, o direito a um sistema de ensino próprio. Esse direito foi reforçado no documento maior de regulação da educação que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/93, que em seu artigo 78 estabelece que os indígenas têm direito a uma educação escolar bilíngue e intercultural. Além disso, os direitos de cidadania e o direito de gerir seus territórios fez com que os indígenas passassem a buscar o ensino superior de forma mais sistematizada a partir dos anos 1990, com a regulamentação do estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Porém, o estudo de Faustino, Novak e Rodrigues (2020) revela que a busca por educação superior é antiga e já fazia parte de reivindicações indígenas, ainda no século XIX. As pesquisadoras destacam um documento enviado pelo Ministério dos Negócios da Fazenda do Rio de Janeiro em 1872, no qual foi negado um pedido de pensão feito por líderes indígenas de um aldeamento em Cabo Frio. Nesse documento, constava um pleito para que os jovens indígenas aldeados tivessem acesso à educação superior.

Esse texto analisa as ações promovidas pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR para acesso e permanência de estudantes indígenas, com foco nas mulheres, no contexto das políticas para o ensino superior brasileiro, a partir da década de 1990, e as ações afirmativas para os indígenas no Estado do Paraná, desde a promulgação da Lei Estadual nº 13.134/2001, que destinou vagas suplementares para indígenas em todas as suas Universidades Públicas, entre elas a UNESPAR. Conforme a legislação, cada IES estadual no Paraná deve ofertar 06 (seis) vagas suplementares, anualmente, resultando, assim, em 42 (quarenta e duas) vagas nos processos seletivos para indígenas territorializados no Paraná e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferta mais 10 vagas para os indígenas de todo o território nacional, totalizando 52 vagas.

Também apresenta resultados das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do estado do Paraná, por pesquisadores ligados a temática da inserção dos indígenas no ensino superior público, e dos campi de Apucarana e Paranaíba, bem como a projetos e grupos de estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito da UNESPAR, por membros da Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA) e no âmbito dos projetos de pesquisa vinculados à temática.

Tem como objetivo discutir os dados de acesso e permanência de estudantes indígenas da UNESPAR, ingressantes pelo Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná após a Lei nº. 13.134/2001 e apontar os principais desafios e anseios das mulheres indígenas matriculadas nesses cursos. Para além disso visa apresentar, de forma geral, o quadro de ingresso de estudantes indígenas na UNESPAR, identificar os fatores que contribuem positiva e negativamente no acesso e permanência de estudantes indígenas na instituição e refletir, a partir de diálogos com esses estudantes, estratégias de melhoria das ações de permanência na instituição.

O texto tem como metodologia a pesquisa documental e de campo. A pesquisa de campo foi realizada com membros das secretarias acadêmicas dos *campi*, cuja abordagem teve como recursos metodológicos a análise da documentação disponibilizada pelas secretarias acadêmicas de cada *campus* da UNESPAR, levantamento e análise de documentos e da produção sobre a temática, bem como acesso a entrevistas/relatos de estudantes indígenas da UNESPAR, visando apontar alternativas para a melhoria da política nessa Instituição de Ensino Superior (IES) e possibilidades para a construção de uma política interna de permanência desses estudantes.

---

<sup>5</sup> Faz parte também das ações desenvolvidas pelas autoras no âmbito do projeto “Mulheres indígenas protagonizando o desenvolvimento comunitário: educação, sustentabilidade e inovação cultural”, financiado pelo chamamento público CP02/2022 – Programa Mulheres Paranaenses: Empoderamento e Liderança, da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná (FA) e da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI).

Resta considerar que o sujeito interage com a sociedade da qual ele faz parte. É na base dessas relações que se dão os elementos que o pesquisador vai analisar, a partir do entendimento de que o objeto não pode ser tratado isoladamente, mas no contexto de sua produção. Metodologicamente, isso implica, por um lado, complementar a informação de campo com informações relativas as outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacional do país para a área de estudo) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular, perspectiva adotada na pesquisa realizada.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira realizamos um panorama das políticas voltadas para a inserção dos indígenas no Ensino Superior Público do país, sobretudo a partir dos anos 1990, quando se inicia uma demanda sistematizada por esse nível de ensino e o papel do movimento das mulheres indígenas nesse processo; na segunda parte, discutimos a política de ensino superior para indígenas do estado do Paraná, organizada a partir da Lei nº 13.134/2001, algumas das análises das pesquisas que vimos realizando ao longo dessas duas décadas de implantação da política e como a UNESPAR se insere nesse processo. Por fim, apresentamos uma análise avaliativa dos desafios do ingresso e permanência de mulheres indígenas na UNESPAR, destacando algumas possibilidades de melhoria no âmbito da instituição para que alcance resultados mais significativos para seus estudantes.

### **O ensino Superior Público para indígenas no Brasil: o papel do movimento indígena e a luta das mulheres**

Na política do ensino superior indígena, várias e diferentes experiências se desenvolveram, havendo na América Latina uma diversidade de ações, que, segundo Mato (2018), ainda precisam ser melhor estudadas. Já na década de 1970 inicia-se a organização dos indígenas atuando com reivindicações para que seus saberes fossem igualmente reconhecidos. Em 1973 o Estatuto do Índio é instalado através da Lei Federal nº 6001/1973.

Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (2004), as discussões e conquistas na área surgem apenas na segunda metade da década de 1990, devido a vários fatores, entre eles a necessidade de cumprimento da educação diferenciada e bilíngue, garantida na Constituição de 1988, que passou a requerer a formação de professores indígenas para trabalharem nas escolas de suas comunidades.

Os documentos internacionais já chamavam a atenção para a necessidade de políticas e ações para a autonomia e sustentabilidade dos povos indígenas, com foco também nas mulheres. O documento da Unesco denominado “Política de la Unesco de Colaboración com los Pueblos Indígenas”, publicado em 2021, atesta que os indígenas estão entre os grupos mais vulneráveis do mundo, que vivem à margem econômica e social, além de serem vítimas de racismo explícito. Conforme a “Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (DNUDPI), de 2008, os objetivos relacionados ao desenvolvimento sustentável destacam a necessidade de romper com a discriminação histórica pela qual têm passado, visto que “[...] los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación” (ONU, 2008, p.2), o que pode ser alcançado, também, quando acessam o ensino superior.

Com relação às mulheres nesse contexto, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2020) traz como título de publicação online a seguinte afirmativa: “A igualdade de gênero e a autonomia das mulheres devem estar na base do novo modelo de desenvolvimento que a região requer com urgência”, no âmbito da XIV Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe, realizada no Chile em 2020. Isso não é diferente quando se trata de mulheres indígenas. Conforme estudos anteriores da CEPAL, os padrões culturais originários têm levado as mulheres indígenas a assumir grandes responsabilidades nas atividades produtivas, “[...] assumindo às vezes a carga total da responsabilidade para o sustento de suas famílias, devido à instabilidade da ocupação de seus companheiros” (CEPAL, 2015, p. 67).

A pauta das mulheres indígenas por ocupar espaços políticos, para além de suas comunidades e movimentos internos, em espaços de poder político nacional e internacionalmente instituídos, na participação na tomada de decisão sobre as políticas que dizem respeito a suas comunidades, não é uma realidade recente no Brasil e é reconhecida por documentos nacionais e internacionais e também pelos documentos oriundos dos seus movimentos próprios. Como exemplos, citamos:

As pioneiras foram a Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (Amarn) e a Associação de Mulheres Indígenas do Distrito de Taracuá, Rio Jaupés e Tiguí (Amitrut). As demais foram constituídas a partir da década de 1990. Em 2000, na Assembléia Ordinária da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), em Santarém, Pará, foi reivindicada a criação de um espaço

específico para as demandas das mulheres indígenas. Em junho de 2002 foi realizado em Manaus o I Encontro de Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira. No evento foi criado o Departamento de Mulheres Indígenas (DMI/Coiab) com o objetivo de defender os direitos e interesses das mulheres indígenas no âmbito local, regional, nacional e internacional. (INESC, 2008, p. 6).

Segundo dados do Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI), estas são uma população de “[...] 238.4 millones de Mujeres Indígenas, el 6.2% de la población femenina mundial”, encontra-se entre os grupos de “las personas que viven en pobreza extrema” (FIMI, 2021, p. 7). De acordo com o Censo 2022, no Brasil a população indígena é de 1.694.836 pessoas, das quais 1.071.992 são mulheres (IBGE, 2024).

O movimento de mulheres indígenas vem crescendo nas últimas décadas. Um importante documento foi elaborado em decorrência da Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, em 1995, quando foi aprovada a Declaração das Mulheres Indígenas de Pequim, no qual elas destacam que “lançamos as bases para a nossa reivindicação como povo indígena e como mulheres” (FIMI, 2021, p. 7).

No âmbito nacional o debate sobre os direitos das mulheres nas populações indígenas brasileiras tem ganhado destaque recentemente. É interessante notar que as duas primeiras organizações brasileiras exclusivas de mulheres indígenas surgiram na década de 1980, o que demonstra um avanço significativo na luta por igualdade e representatividade dentro das comunidades indígenas. Mais recentemente, no ano de 2021, foi criada a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA).

Segundo autores como Lima (2012), Lima e Barroso-Hoffmann (2004), Baniwa (2012, 2019), Novak (2007, 2014), Nascimento (2022), uma farta e exclusiva legislação para a educação básica indígena, específica e diferenciada, foi o elemento impulsionador da demanda indígena por ensino superior na área das licenciaturas, ganhando sistematicidade a partir da segunda metade dos anos de 1990. À medida em que, para a criação de escolas indígenas fez-se necessária a formação de professores indígenas e com o fim de atender a essa demanda, foram criadas as licenciaturas interculturais por meio de um programa específico, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind. De acordo com Nascimento (2022, p. 24),

é possível afirmar que as reivindicações dos povos indígenas por formações acadêmicas e profissionais, encontram-se articuladas às estratégias etnopolíticas do movimento indígena, visando, na maior parte dos casos, a garantia da posse e da sustentabilidade dos seus territórios, conjugadas com o imperativo estabelecimento de uma relação menos assimétrica com o estado nacional.

No sentido de evidenciar a participação dos indígenas nas lutas por políticas que lhe dizem respeito, a pesquisadora Rita Potyguara afirma que “Tem sido o movimento indígena assim, desde o final da década de 1980, o protagonista nas lutas e conquistas na área de educação escolar indígena, apesar de ainda hoje não terem muitas de suas demandas atendidas” (NASCIMENTO, 2022, p. 23). Até o período mencionado, a FUNAI era a única responsável pela oferta de educação escolarizada para os indígenas “[...] Na época, a demanda era de apenas 200 estudantes em todo Brasil. Mensalidade, material didático, hospedagem e alimentação eram por conta da própria Funai (Ministério da Justiça, 2018). Segundo Paladino e Almeida (2012, p. 107) a educação superior estava “[...] praticamente ausente das agendas governamentais e não governamentais até o fim da década de 1990”. Os poucos indígenas que se graduavam eram apenas as lideranças dos movimentos indígenas mais familiarizadas com a vida nas cidades “Em 1997, quando entrou para o curso de Filosofia, na Universidade de Brasília (UnB), Awámirm Tupinambá, 42, era um dos poucos estudantes indígenas que frequentava a instituição. Ele lembra como era raro encontrar um “parente” circulando pelos corredores” (Ministério da Justiça, 2018).

Segundo Novak (2014), quatro são as formas de acesso ao ingresso de indígenas no ensino superior do país através de ações afirmativas, cada uma com diferentes percursos nas distintas regiões do país. A primeira delas é por meio das políticas implementadas em nível estadual, com legislação que abrange todas as instituições de um determinado estado. A segunda forma é a implementação de licenciaturas interculturais, sobretudo fomentada pelo Prolind. A terceira forma é por meio de ações praticadas considerando a autonomia de cada universidade, sendo realizada a partir dos princípios considerados mais adequados, a partir da realidade do público que cada instituição recebe. Por fim, a quarta forma é a implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a partir da qual essas instituições passam a ter uma política regulamentadora dessas ações. Segundo a liderança feminina indígena, formada em Serviço Social, Vanuza Kaimbé, “hoje, as mulheres indígenas, como as outras mulheres, são as que mais estão nos estudos, nas universidades.” (CRESS, 2021)

Com relação às licenciaturas, em 2001, a Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) estabeleceu a primeira Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil, um marco significativo na formação de professores indígenas. Essa iniciativa gerou uma mobilização intensa entre os povos indígenas em todo o país, buscando o reconhecimento e a conquista desse espaço no ensino superior.

O Estado de Roraima também foi pioneiro ao implantar uma política de ingresso no ensino superior, resultando na criação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) em 1990. Após debates e assembleias, foi elaborada a Carta Canaúanin, que propôs a criação do Insikiran, o primeiro curso de Licenciatura Intercultural Indígena do país, oficializado em dezembro de 2001. O processo seletivo para o curso ocorreu em 2003, consolidando assim um importante avanço na formação de professores indígenas no Brasil.

A Lei nº 12.711, sancionada pela então presidente Dilma Rousseff, marca um avanço no ingresso de grupos discriminados em níveis mais elevados de educação no Brasil. Com a criação de critérios de ingresso em universidades federais e escolas de ensino técnico, a lei visa assegurar igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, independentemente de sua etnia ou origem social. Essa ampliação nas políticas de ações afirmativas no país tem suscitado debates intensos nos âmbitos político, jurídico e social. Embora o caminho para a redução das desigualdades no ensino superior ainda seja um desafio, a referida lei representa um importante passo em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, é um marco importante na legislação educacional brasileira, especialmente no que se refere à formação de professores indígenas. Criada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), essa resolução estabelece diretrizes específicas para a formação inicial e continuada de professores indígenas no Brasil. Essa medida representa um avanço significativo nas políticas públicas voltadas para a educação superior indígena, visando a valorização e o fortalecimento da identidade cultural e educacional das comunidades indígenas.

Segundo dados da Agência Brasil, o número de estudantes indígenas vem crescendo no Brasil, embora ainda muito baixo, “Entre 2011 e 2021, a quantidade de matrículas de alunos autodeclarados indígenas no ensino superior aumentou 374%.”, além disso, os dados mostram que as mulheres são maioria dentro desse contingente “[...] o contingente de estudantes indígenas, no ano de 2021, era de pouco mais de 46 mil pessoas, o equivalente a 0,5% do total de alunos do ensino superior. Outro dado que o instituto realça é que o gênero feminino predomina entre os alunos indígenas, correspondendo a 55,6%.” (Agência Brasil, 2023, online).

Nossos levantamentos evidenciam que, embora os estudos tenham se ampliado, com a produção indígena sobre o assunto, ainda carecemos de estudos que apresentem dados sobre a permanência e graduação desses povos no ensino superior, bem como o envolvimento em aprendizagens interculturais e como estão regressando, se integrando aos seus territórios, se envolvendo em projetos de sustentabilidade em suas comunidades ou assumindo postos de trabalho e espaços de decisão e poder junto à sociedade envolvente.

É fundamental reconhecer que, apesar das políticas afirmativas, ainda existem muitos obstáculos a serem superados para assegurar o acesso dos povos indígenas ao Ensino Superior, o movimento indígena vem lutando por isso, como podemos perceber na fala de um professor indígena do Paraná, doutorando em educação:

O movimento indígena é muito claro em suas pautas e a terra, a demarcação dos territórios e a questão central para garantir a preservação das línguas e das culturas indígenas. A Escola intercultural e bilíngue, com professores indígenas formados; a unidade de saúde e todas as demais instituições da sociedade são direitos e devem, também, estar garantidos a todos os povos indígenas em suas comunidades. (Domingues, 2019, p.102)

É crucial estabelecer um diálogo mais próximo entre as universidades e as comunidades indígenas, a fim de compreender suas necessidades e demandas específicas. Além disso, é necessário um esforço conjunto para garantir a efetiva implementação dessas políticas, visando não apenas o acesso à educação superior, mas também a qualidade de vida e o respeito pela história, direitos e cultura indígena, o que se agrava quando se trata de mulheres indígenas, embora se tenham exceções:

Eu particularmente fui bem recebida pelos professores e alunos. Apesar de ser um curso de elite, e por eu, além de indígena, já ser mãe, mulher, estar no meio daqueles jovens, no início achei que seria difícil, porém os alunos foram bem colegas, o que não acontece sempre isso ser bem recebido (Fátima apud Quadros, 2022, p. 86).

Após duas décadas de inclusão de indígenas no ensino superior, ainda enfrentamos limitações significativas. Um dos principais obstáculos é a falta de uma política específica e diferenciada de financiamento de assistência estudantil, capaz de prover uma estrutura adequada nas universidades para atender às particularidades étnicas, culturais, cognitivas, linguísticas e psicossociais desses estudantes. A ausência de políticas efetivas de financiamento de assistência estudantil específicas para povos indígenas compromete a inclusão, permanência e conclusão dos cursos no Ensino Superior. Muitos estudantes indígenas enfrentam dificuldades financeiras para se manter na universidade, além de lidarem com preconceito e discriminação por parte de outros estudantes e professores. É crucial manter um diálogo constante entre as universidades e as comunidades indígenas, a fim de atender de forma efetiva e respeitosa às demandas desses estudantes.

No Paraná, temos desenvolvido estudos e pesquisas envolvendo indígenas universitários, egressos do ensino superior e lideranças de diferentes comunidades. Apresentamos aqui algumas das estratégias que são utilizadas pelos indígenas para entrarem e permanecerem no ensino superior, bem como aquilo que farão após formados.

### Os desafios do ingresso e permanência de mulheres indígenas na UNESPAR

Com relação especificamente à UNESPAR, seu processo de criação iniciou-se em 2001, pela Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001 agregando doze faculdades estaduais isoladas, das quais cinco formaram a UENP, em 2006. O processo de institucionalização da UNESPAR não se concretizou e foi retomado em 2010. A instituição foi regulamentada pela Lei Estadual n.º 17.590, de 12 de junho de 2013. O seu credenciamento ocorreu em novembro de 2013, e desde então os gestores vêm trabalhando para cumprir as orientações do Conselho Estadual de Educação.

Mesmo diante dessa realidade institucional, desde 2001 configuram-se nos documentos emitidos pela SETI com relação a Lei Estadual nº 13.134/2001 a presença da UNESPAR como instituição que oferece vagas para os indígenas, da mesma forma que as demais universidades estaduais, o que vinha ocorrendo através de vagas ofertadas em seus *campi*, configurados até 2013 como Faculdades Estaduais.

A UNESPAR vem, anualmente, oferecendo vagas para os indígenas o que, de acordo com a Lei 13.134/2001, e sua substituta a Lei 14.995/2001, a instituição já recebeu 57 estudantes indígenas, dos quais atualmente 25 se mantém na Universidade. Até o ano de 2024, dos indígenas ingressantes pela lei estadual, 182 foram graduados no Paraná, sendo 1 (um) formado pela UNESPAR, o que demonstra que é a instituição que tem o maior índice de evasão ou não ocupação de vagas chegando a mais de 60%, enquanto a média das demais instituições é, segundo Novak (2014), de cerca de 35%. Entende-se necessário observar que não houve ingressantes indígenas na UNESPAR entre os anos de 2013 e 2015 (Costa, 2020). Vejamos o número de matrículas e graduados no Quadro 1.

**Quadro 1. Estudantes Indígenas matriculados em 2024 e graduados até 2023 nas universidades estaduais públicas do Paraná.**

IES	Matriculados em 2024	Graduados até 2023
UEM	70	49
UNICENTRO	24	31
UEL	41	26
UENP	23	22
UEPG	31	17
UNIOESTE	35	12
UNESPAR	25	01
TOTAL	255	182

Fonte: CUIA Estadual/ 2024 - Sistematizado pelas autoras.

Em relação à UNESPAR, a autora verificou que, nos anos de existência da Universidade, boa parte dos indígenas sequer chegou ao final do curso. Isso se deve, na visão da autora, às reprovações no primeiro ano dos cursos causadas pelas

dificuldades no aprendizado e acompanhamento das disciplinas, transferências para outras IES com maior proximidade das Terras Indígenas (TIs) de origem dessas pessoas e outros, até, desistindo da jornada.

A variação do número de matriculados e formados em cada IES do Paraná tem relação com a proximidade ou distância das IES com as terras indígenas, os pedidos de transferências que estudantes indígenas fazem frequentemente e as políticas internas de inclusão, que cada CUIA local adota, em consonância com a legislação vigente.

Em se tratando dos estudantes indígenas, as dificuldades da língua e linguagem é agravada pelo distanciamento das suas famílias e aldeias aumentando, ainda mais essa ocorrência na diferença entre os números de ingressantes e de concluintes, o que demonstra a falta de ações de políticas públicas para esse público do ensino superior. Tudo isso corrobora com Rodrigues e Wawzyniak (2011, p. 21-22), que apontavam, passado naqueles momentos dez anos da política, que os principais fatores que causavam a evasão eram:

[...] dificuldades de entendimento do conteúdo de algumas disciplinas, consideradas difíceis também pela maioria dos alunos não índios; distanciamento da família que permanece residindo na TI; falta de apoio e acompanhamento das instituições onde estão matriculados; sentimento de isolamento e discriminação; dificuldades financeiras para manutenção na cidade mesmo com a bolsa auxílio, considerada insuficiente; insatisfação com o curso que não corresponde às expectativas; falta de apoio das lideranças e da comunidade para estudar na universidade; falta de apoio da FUNAI; falta de apoio da família, especialmente no caso das mulheres que, na maioria das vezes, enfrentam conflitos conjugais.

Passadas mais de duas décadas desde a implementação dessa política, as dificuldades persistem em diversas áreas. Segundo o relato de uma estudante indígena de pedagogia da UNESPAR,

Durante o período de estudos foram aparecendo problemas em sala de aula. Nesse e em outros espaços da universidade ocorrem situações de preconceito e discriminação. Durante a elaboração de trabalhos acadêmicos não me aceitavam nos grupos. Me esforcei na leitura de textos e livros, com o apoio de alguns professores e monitores que me ajudaram muito, principalmente esses monitores, pois junto com eles fazia discussões dos textos. Quando chegavam as avaliações, alguns acadêmicos ficavam de olho nas minhas notas e questionavam junto a outros estudantes o motivo de eu ter alcançado determinada nota. Essa trajetória até onde eu cheguei tem várias barreiras, mas me sinto preparada para superar os desafios que me esperam na universidade. (Rodrigues et al, 2021, p. 332).

É sabido que a evasão é preocupação constante das IES que buscam sua diminuição, nem sempre com sucesso almejado. A falta de uma política de assistência estudantil específica para os estudantes indígenas que os apoie no desenvolvimento e conclusão de seus estudos, dificulta ainda mais a diminuição e/ou eliminação da evasão nas IES, afastando-os de uma resposta positiva à sociedade (COSTA, 2020).

A UNESPAR sempre esteve no rol das sete universidades estaduais paranaenses que atendem à população indígena no estado que é composta por três etnias: Kaingang, Guarani e Xetá. Cabe destacar que esta IES é ainda recente e permeada pela lógica administrativa *multicampi* e muitos componentes de sua estrutura – como, por exemplo, as pró-reitorias - ainda está em construção e consolidação.

Com relação aos indígenas, no ano de 2024, a UNESPAR tem 22 estudantes indígenas matriculados abrangendo indígenas de praticamente todo o estado, pois somente dois dos seus sete *campi* não têm indígenas matriculados, *campus* de Campo Mourão e *campus* de União da Vitória, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir:

O número de matrículas em Apucarana demonstra que as mulheres procuram ingressar em campus mais próximos de suas comunidades.

Na UNESPAR, a nomeação de membros da CUIA sempre foi coordenada pela SETI, a partir da necessidade de atuação junto a estudantes indígenas ingressantes em algum dos seus *campi*. A partir de 2014 a nomeação dos membros da CUIA passou a ser feita de forma unificada, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, mas a condição de *multicampi* dificulta o trabalho de seus membros. A instituição ainda não tem resoluções internas para o recebimento de estudantes indígenas de forma unificada, uma vez que também não tinha nenhuma normatização específica antes do processo de unificação.

**Quadro 2: Indígenas matriculados em 2024 na UNESPAR, por campus.**

UNIDADE(CAMPUS)	Nº INDÍGENAS MATRICULADOS setembro/2024	
	Mulheres	Homens
Apucarana	6	4
Campo Mourão	0	0
Curitiba I	1	0
Curitiba II	0	2
Paranaguá	2	3
Paranavaí	1	3
União da Vitória	0	
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>12</b>

Fonte: UNESPAR, 2024.

Na UNESPAR, a CUIA Local, de acordo com a Portaria n.º 037/2022 - SETI, de 18 de abril de 2022, está ligada à Pró-Reitoria de Políticas Educacionais e Direitos Humanos (PROPEDH) que tem por objetivo “coordenar as políticas institucionais relativas ao atendimento estudantil e à educação em direitos humanos, a partir das garantias individuais, do respeito à diversidade, à pluralidade e à equidade para o exercício da cidadania e o desenvolvimento humano” (UNESPAR, 2020), sendo que as ações de assistência estudantil para os indígenas na UNESPAR, assim como nas demais IES do Paraná, são bastante pontuais e por vezes individualizadas, ficando a cargo de alguns docentes que atuam nos *campi* que os recebem e que fazem parte da CUIA Local (Costa, 2020).

Uma das funções exigidas da CUIA Estadual é a realização de processo seletivo para ingresso, e tem sido feito por meio do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que em 2024 está na 24ª Edição. O processo é realizado em regime de parceria e revezamento entre as IEES e cada instituição que o sedia fica responsável pelo gerenciamento dos gastos com o processo, quais sejam: elaboração e aplicação das provas; transporte, alojamento e alimentação dos candidatos e aplicadores das provas, etc. O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná é um processo classificatório, unificado e específico, composto por provas de Língua Portuguesa Oral, Língua Portuguesa (Redação e Interpretação), Língua Estrangeira, Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang), Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia.

Cabe destacar que a UNESPAR sediou o processo seletivo pela primeira vez na 21ª edição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, considerando o processo de consolidação da instituição. Vale ressaltar, que devido à situação de pandemia causada pelo COVID-19, a prova do vestibular referente ao ano de 2020 foi transferida para 2021 ficando, portanto, o vestibular do ano de 2021, com previsão para sua realização no mês de julho. No ano de 2024 estão sendo realizadas a 23ª e 24ª edições. Isto para regularizar a entrada de indígenas nas IES do Paraná, após a não realização no ano da pandemia.

Outra questão relativa à dinâmica do processo de ingresso dos indígenas é sobre as inscrições para o Vestibular, que são realizadas pela CUIA Estadual que se divide para visitar as Terras Indígenas do Estado e fazer a divulgação e inscrição. Este trabalho é feito em parceria com as escolas das comunidades. Evidenciamos que os membros da CUIA da UNESPAR participam desde o ano de 2022 dessa divisão para a realização de inscrições nas TIs. Desde o ano de 2019, as provas do vestibular, que eram realizadas em um único espaço – Faxinal do Céu – passaram a ser realizadas de forma regionalizada, sendo que no ano de 2024 são 8 pólos de realização das provas, incluindo-se escolas de TIs e espaços universitários.

Após essa etapa do processo seletivo, os indígenas aprovados inserem-se na política estadual, sendo de responsabilidade de cada IEES o seu acompanhamento. Cada instituição tem normas e procedimentos próprios, o que não é o caso da UNESPAR que, até o momento, não possui uma regulamentação interna para esses estudantes e, conseqüentemente, a falta de previsão orçamentária para ações que os beneficiem, provocando a evasão e a falta de conclusão do curso pelos estudantes indígenas.

Importante destacar que Costa (2020), em sua dissertação de mestrado, defendida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UEM (PPP/UEM), apresentou uma proposição de Regulamentação de um Programa

de Acompanhamento e Permanência de Estudantes Indígenas na UNESPAR. Mas o mesmo ainda não foi apreciado pelos conselhos superiores da instituição. Entendemos que o atual momento é propício para a discussão e elaboração de uma resolução que normatize internamente a questão da permanência dos indígenas na UNESPAR, uma vez que a instituição está em processo de consolidação e precisa cumprir o disposto nas Leis nº. 13.134/2001 e nº. 14.995/2006 e suas normativas emitidas por resoluções e portarias da SETI.

Em nível estadual, acerca da permanência, os indígenas ingressantes no ensino superior pelo vestibular específico recebem auxílio financeiro, denominado Auxílio Permanência ao Estudante Indígena das Universidades Públicas do Paraná, pago pela SETI. Atualmente é regulamentado pela Portaria n.º 037/22-SETI. Os valores desses auxílios passaram de R\$ 900 (novecentos reais) para R\$ 1.125 (mil, cento e vinte e cinco reais) para indígenas sem filhos e de R\$ 1.350,00 (mil, trezentos e cinquenta reais) para R\$ 1.687,50 (mil seiscentos e oitenta e sete reais e cinquenta centavos) para indígenas com filhos. Esses valores não eram corrigidos desde 2016. Para ter direito ao auxílio o acadêmico indígena deve ter frequência mínima de 75% do curso que estiver matriculado no período e ingressar exclusivamente pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. (SETI, 2022).

Com estudos na área, Borniotto (2017), Novak (2007; 2014), Costa (2020), Faustino, Novak e Rodrigues (2020) mostram que ainda se carece de estudos mais aprofundados sobre a questão da permanência dos estudantes, especialmente considerando as particularidades de cada instituição de ensino. A problemática abordada neste artigo reforça as constatações feitas por Novak (2014), que apontam a escassez de informações sobre o acesso e a permanência de estudantes indígenas na UNESPAR, ingressantes pelo vestibular específico. Há, portanto, a necessidade de ampliar as pesquisas nesse campo, visando compreender melhor os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas e desenvolver estratégias eficazes para garantir sua inclusão e permanência nas universidades públicas.

Em relação às necessidades dos estudantes indígenas para a permanência no ensino superior e conclusão de seus estudos, Costa (2020) elencou algumas em seu estudo. São elas:

[...] apoio pedagógico, pois suas dificuldades no entendimento da linguagem dos docentes universitários é maior do que as dos estudantes não indígenas, em especial, no primeiro ano do curso, que é o período de adaptação para eles, destacando-se as diferenças étnicas, linguísticas culturais e sociais; [...] financeiro, que é contemplado pela bolsa–Auxílio Permanência - que recebem igualmente com o ingressantes pelo Vestibular dos Povos Indígenas e também o psicológico, afetado muitas vezes por estarem distantes suas terras e de seus familiares. [...] interação social, a forma de estudos, a dificuldade no entendimento do conteúdo e no relacionamento entre estudante e professores e entre estudante e colegas de turma e os diferentes processos próprios de conhecimento e aprendizagem indígenas. (Costa, 2020, p. 113-114).

Na UNESPAR são desenvolvidas algumas ações pontuais direcionadas aos estudantes indígenas, “ficando a cargo de alguns docentes que atuam nos *campi* que os recebem” (Costa, 2020, p. 77) e integrantes da CUIA Local, tais como: recepção ao calouro; atendimento coletivo e individual por parte dos docentes e dos integrantes da CUIA Local; acompanhamento do rendimento e frequência dos indígenas às aulas, pelos coordenadores e docentes dos cursos e representantes da CUIA Local; Restaurante Universitário (apenas em um dos *campi*); criação e desenvolvimento de grupo de estudos e pesquisas sobre temas indígenas no qual os estudantes participam (apenas em um dos *campi*); aula ministrada por pedagogo indígena para outros cursos do campus; palestra no curso de Mestrado em Ensino abordando o tema da educação indígena; atividades culturais envolvendo os estudantes indígenas e os parentes da TI; viabilização de participação dos estudantes em eventos; contato direto com os estudantes indígenas por meio digital (e-mail e whats app), inclusive em período de isolamento social (devido à situação de pandemia causada pelo COVID-19).

No caso das mulheres, a situação é ainda mais difícil, considerando as questões de gênero, o que pode ser verificado nas falas das estudantes da UNESPAR:

Assim, destaco que nós mulheres indígenas sofremos muitos preconceitos e discriminação na cidade e na terra indígenas, por sermos estudantes do ensino superior, pois muitas pessoas ainda têm aquele pensamento de que a mulher tem que cuidar da casa, dos filhos e do marido. E quando começam a estudar na graduação ficam mais difíceis, pois os textos acadêmicos são complexos para os estudos, mas mesmo assim nós mulheres indígenas temos nos esforçando muito para estudar e ter conhecimento significativo para o povo indígena, pois somos espelhos da nova geração. (Rodrigues et al, 2021, p. 333).



No entanto, elas estão lutando por seu espaço em todas as universidades, dentre elas a UNESPAR e por isso são maioria dos graduados, o que pode ser corroborado por outra aluna do curso de pedagogia “No entanto, temos um detalhe na comunidade indígena [...] As mulheres que estudam. Nós mulheres que estudamos, os homens não, na minha aldeia só 2 homens que estão estudando” (H. P. Da S., 2023, apud Marcolino, 2024, p. 76).

As mulheres precisam o tempo todo afirmar a sua resiliência de que são capazes de chegar ao ensino superior e concluir suas graduações:

[...] na minha comunidade a maioria forma-se na universidade é mulher, tem pouquíssimo homem, acho que os homens acham que é bobagem fazer o ensino superior. Temos que mostrar para os indígenas que duvidam ainda da capacidade que qualquer um independente do sexo pode conseguir” (C. V. S., 2023, apud Marcolino, 2024, p. 77).

Além disso, elas querem ser exemplos para os jovens, uma forma de incentivá-las a chegarem nesse nível de ensino. Elas entendem que: “[...] a universidade pode estar distante da nossa realidade, entretanto, perto o bastante é somente passar no vestibular” (C. V. S., 2023). Essa é uma realidade que as mulheres indígenas querem lançar na visão da nova geração dos jovens indígenas. A mulher indígena percebe que “pode ocupar cada espaço enquanto mulher, e que podemos somar dentro ou fora da aldeia, chegar onde quiser”. (Marcolino, 2024, p. 79).

Os desafios para as mulheres indígenas que estão na UNESPAR, as três citadas neste estudo estão matriculadas em cursos de licenciatura, evidenciam que ainda há muito que ser feito na instituição, tanto em questão de políticas de acesso para as mulheres, quanto para os indígenas de forma geral:

Assim, gostaria de finalizar esse relato evidenciado que apesar de todas as dificuldades dos indígenas no ensino superior e agravadas no meu caso por ser mulher, seguimos fortes na luta por uma política realmente inclusiva, acolhedora e que dê bons resultados para as nossas comunidades do Estado do Paraná. (Rodrigues et al, 2021, p. 333).

Em relação aos caminhos apontados para a melhoria da permanência das mulheres indígenas na UNESPAR, destacamos o que coloca sobre a importância de um acompanhamento mais próximo dos estudantes, oferecendo suporte acadêmico, bem como a implementação de políticas visando atender às necessidades específicas das mulheres indígenas, assim de acordo com Rodrigues et al (2021, p. 335):

De forma geral, entendemos que as políticas da UNESPAR poderiam ser melhoradas com relação à recepção dos calouros, ao acompanhar sua chegada na universidade, além de um maior atendimento aos alunos indígenas que passam pela necessidade. Outra questão necessária é a de ter espaços ou locais para estudarem e terem monitores em cada disciplina. Conclui-se que é necessário um esforço institucional, junto com os estudantes indígenas, para que se avance na discussão e proposição de ações de acompanhamento visando a permanência de estudantes indígenas na UNESPAR.

Destacamos que a UNESPAR tem se esforçado para a promoção de ações objetivando a inclusão e visibilidade de grupos minoritários, porém é evidente a falta de ações específicas voltadas para as mulheres indígenas que ingressam em seus cursos. É crucial ressaltar a importância de dar visibilidade à questão indígena, especialmente considerando a presença dessas populações nas regiões próximas à UNESPAR e nas cidades onde estão localizados seus campi, bem como dar visibilidade para a questão das mulheres indígenas. Portanto, é fundamental que a instituição busque formas de apoiar e fortalecer suas estudantes indígenas, a fim de que elas possam concluir seus cursos e contribuir com suas comunidades, além de desenvolver seus projetos familiares e coletivos.

## Considerações Finais

Como demonstrado anteriormente, as pesquisas da área apontam que são necessários estudos e disponibilização de informações sobre as ações desenvolvidas por cada instituição com relação ao acompanhamento e permanência dos estudantes indígenas. É preciso instituir grupos de trabalho para discutir e fazer proposições de ações que sejam condizentes com as necessidades desses indígenas em acessar os conhecimentos ocidentais, mas que não sejam tão distantes das necessidades de seus povos e comunidades. Esse é um trabalho que está por ser feito na UNESPAR.

Passados mais de 20 anos do início da lei, verifica-se, a partir de dados sistematizados pela Diretoria de Registros Acadêmicos da Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UNESPAR, que não há indígenas formados pela UNESPAR e que apenas a partir de 2017 é que a instituição passou a contar com a aprovação de candidatos de primeira opção acima de seis e começou então a preencher a totalidade das vagas a ela destinadas.

Com base nos relatos acima mencionados e no contato diário com as estudantes ao longo de seu percurso, percebemos que as políticas de recepção aos calouros na UNESPAR precisam ser aprimoradas, bem como o acompanhamento dos estudantes recém-chegados à universidade. Além disso, é crucial oferecer um atendimento mais efetivo aos alunos indígenas, que enfrentam necessidades específicas. A disponibilidade de espaços adequados para estudo e a presença de monitores em cada disciplina também se mostram necessárias. Faz-se essencial um esforço conjunto entre a instituição e os estudantes indígenas para avançar na discussão e na proposição de ações que visem garantir a permanência desses na UNESPAR.

Espera-se que este estudo possa servir como um ponto de partida e incentivar os pesquisadores a buscar informações sobre a situação das mulheres estudantes indígenas nas universidades públicas do Paraná, especialmente na UNESPAR. A universidade ainda está em processo de consolidação de seus grupos de estudos nessa área e não possui nenhuma mulher indígena formada. Além disso, espera-se que essas informações possam apontar caminhos para aumentar e melhorar a permanência e conclusão dos estudos por parte desse grupo no ensino superior, superando os números atuais.

## Referências Bibliográficas

Here is the corrected list of references in APA 7 format:

Agência Brasil. (2024, April). Matrículas de indígenas em universidades subiram 374% de 2011 a 2021. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/matriculas-de-indigenas-em-universidades-subiram-374-de-2011-a-2021>

Borniotto, M. L. da S. (2017). Políticas de inclusão e formação superior de estudantes indígenas no Paraná: Experiências da Universidade Estadual de Maringá. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá.

Baniwa, G. dos S. (2012, November 26). A lei de cotas e os povos indígenas: Mais um desafio para a diversidade. LACED. <http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-umdesafio-para-a-diversidade/>

Baniwa, G. dos S. (2019). Educação escolar indígena no século XXI: Encantos e desencantos (1st ed.). Mórula, Laced.

Brasil. (1996, December 20). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Cepal. (2015). Mujeres indígenas en América Latina: Dinámicas demográficas y sociales. In Cepal, Os povos indígenas na América Latina: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Nações Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf)

Cepal. (2020). Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Tensões e desafios desde uma perspectiva territorial. Documentos de proyectos (LC/TS.2020/47). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45664-pueblos-indigenas-america-latina-abya-yala-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible>

Cepal. (2024). A igualdade de gênero e a autonomia das mulheres devem estar na base do novo modelo de desenvolvimento que a região requer com urgência. <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/cepal-igualdade-genero-autonomia-mulheres-devem-estar-base-novo-modelo-desenvolvimento>

Costa, D. C. O. (2020). Assistência estudantil para estudantes indígenas do ensino superior: Uma proposta de programa para a Universidade Estadual do Paraná. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social. Entrevista com a técnica em enfermagem e assistente social Vanuza Kaimbe. <https://cress-sp.org.br/cress-sp-entrevista-a-tecnica-em-enfermagem-e-assistente-social-vanuza-kaimbe/#:~:text=Em%20entrevista%20ao%20site%20do.do%20poder%20feminino%20no%20mundo>

Domingues, J. G. (2019). Políticas públicas, educação e sustentabilidade Guarani: Caminhos para a autonomia indígena. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá.

Faustino, R. C., Novak, M. S. J., & Rodrigues, I. C. (2020). O acesso de mulheres indígenas à universidade: Trajetórias de lutas, estudos e conquistas. *Revista Tempo e Argumento*, 12(29), 103.

FIMI. (2021). Foro Internacional de Mujeres Indígenas: 20 años de construcción colectiva. <https://fimi-iwif.org/biblioteca-propias/fimi-20-anos-de-construccion-colectiva/>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). Censo demográfico 2022: Quilombolas e indígenas, por sexo e idade, segundo recortes territoriais específicos: Resultados do universo. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3107/cd\\_2022\\_quilombolas\\_e\\_indigenas.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3107/cd_2022_quilombolas_e_indigenas.pdf)

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). Censo da educação superior. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

INESC – Colegiado de Gestão. (2008). Apresentação. In R. Verdum (Org.), *Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas* (pp. xx-xx). Inesc.

Lima, A. C. de S. (2012). A educação superior de indígenas no Brasil contemporâneo: Reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. *Revista História Hoje*, 1, 169-193.

Lima, A. C. de S., & Barroso-Hoffman, M. (Orgs.). (2004). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Trilhas do Conhecimento/LACED/MN.

Marcolino, E. A. (2024). Mulheres indígenas nos cursos de licenciatura da UNESPAR: Políticas de acesso e permanência. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Paraná.

Mato, D. (2018). Educação superior e povos indígenas e afrodescendentes em América Latina: Tendências em curso, tensões, possibilidades e desafios. In P. H. Guajardo (Coord.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018* (pp. 59-110). IESALC & Universidad Nacional de Córdoba.

Ministério da Justiça. (2018). Estudantes indígenas ganham as universidades. <https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades#%3A~%3Atext%3DA%20mudan%C3%A7a%20no%20tecido%20social%2Cpassando%20de%2032.147%20para%2049.026>

Nascimento, R. G. do (Rita Potyguara). (2022). *Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): A luta por "autonomia e protagonismo"*. Mórula.

Novak, M. S. J. (2007). Política de ação afirmativa: A inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá.

Novak, M. S. J. (2014). Os organismos internacionais e a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: Estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá.

ONU. (2008). *Declaração de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. [https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf)

Paladino, M., & Almeida, N. P. (2012). Entre a diversidade e a desigualdade: Uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. *Contra Capa Livraria/LACED/Museu Nacional/UFRJ*.

Paraná. (2001). Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001: Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13134-2001-parana-reserva-3-tres-vagas-para-serem-disputadas-entre-os-indios-integrantes-das-sociedades-indigenas-paranaenses-nos-vestibulares-das-universidades-estaduais>

Quadros, A. K. de. (2022). Racismo: Luta diária e desafio do estudante indígena na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Rodrigues, I. C., & Wawzyniak, J. V. (2011). Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – Reflexões. *Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES)*. <http://flacso.org.br/?publication=inclusao-e-permanencia-de-estudantes-indigenas-no-ensino-superior-publico-no-parana-reflexoes>

Rodrigues, V. R., Novak, M. S. J., & Oliveira, A. S. (2021). Os desafios de permanência de estudantes indígenas na UNESPAR: Relato de experiência de uma acadêmica indígena do curso de pedagogia do Campus de Paranavaí. *Anais do VII Encontro Anual de Iniciação Científica da UNESPAR (EAIC)*, 3-10 de novembro de 2021.

SETI – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2022). Portaria nº 037/22-SETI: Estabelece normas e procedimentos referentes à Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA) e ao Programa Auxílio Permanência para estudantes pertencentes às etnias indígenas no Paraná. [https://propedh.UNESPAR.edu.br/assuntos/documentos/resolucoes/portaria\\_037\\_2022\\_seti.pdf/view](https://propedh.UNESPAR.edu.br/assuntos/documentos/resolucoes/portaria_037_2022_seti.pdf/view)

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná. (2020). Apresentação geral. [http://www.UNESPAR.edu.br/a\\_UNESPAR/introducao](http://www.UNESPAR.edu.br/a_UNESPAR/introducao)

Fecha de recepción: 2-10-2024

Fecha de aceptación: 10-12-2024



# Dignidad menstrual en la Educación Superior: justicia y equidad en América Latina

Menstrual Dignity in Higher Education: Justice and Equity in Latin America

VALERO RODRÍGUEZ, Karol Andrea<sup>1</sup>, BENITEZ CARRACEDO, Cecilia Yadira<sup>2</sup>, GUZMÁN NAVARRO, Xinia María<sup>3</sup> y QUIÑONES CABEZAS, Evelin Milena<sup>4</sup>

Valero Rodríguez, K. A., Benitez Carracedo, C. Y., Guzmán Navarro, X. M. y Quiñones Cabezas, E. M. (2024). Dignidad menstrual en la Educación Superior: justicia y equidad en América Latina. *RELAPAE*, (21), pp. 70-84.

## Resumen

El presente estudio sigue un diseño cualitativo, centrado en la metodología de análisis documental, entendido como un proceso que permite organizar y resumir información cualitativa, comparando diferentes documentos y fuentes, lo que implica analizar el contenido y el discurso de estos. Este método, según Bisquerra (2004), proporciona una base teórica para el conocimiento y facilita la comprensión del desarrollo del talento humano. Este análisis se basa en información cualitativa que se organiza en categorías para facilitar la comprensión de teorías importantes, apoyando así estudios dentro del enfoque socioformativo. La propuesta se justifica mediante un análisis crítico de las referencias actuales, lo que permite describir a fondo los objetivos del estudio acerca de los derechos menstruales acá detallado (Guevara-Rodríguez, 2019). Para el desarrollo del estudio anteriormente mencionado, nos centramos en explorar las experiencias situadas<sup>5</sup> de personas menstruantes en instituciones rurales de educación superior de Latinoamérica, principalmente de Colombia, a partir de las investigaciones realizadas por organismos internacionales. La investigación utiliza un enfoque interseccional para analizar cómo el género, la etnicidad y el contexto rural afectan la gestión de la menstruación y el acceso a derechos relacionados con esta. Mediante la revisión de la literatura e investigaciones llevadas a cabo por organismos internacionales, se demuestra cómo la vivencia de la menstruación de mujeres y personas afrodescendientes de Latinoamérica, principalmente de Colombia, enfrentan barreras adicionales, como la pobreza menstrual y la falta de infraestructura sanitaria adecuada. El análisis enfatiza las intersecciones entre el estigma cultural, la exclusión educativa y las políticas públicas ineficientes que perpetúan la desigualdad. A su vez, destaca la necesidad de abordar estas barreras desde un enfoque integral que contemple no solo la provisión de productos menstruales, sino también la mejora de la infraestructura y la educación menstrual. De esta manera, nuestra investigación subraya la importancia de generar políticas públicas inclusivas que consideren los derechos menstruales en zonas rurales, y propone acciones para visibilizar las necesidades de las personas menstruantes, promoviendo un acceso equitativo a recursos sanitarios y educativos. Esto permitirá avanzar hacia una gestión menstrual digna y la superación de las desigualdades de género en Latinoamérica (Vázquez Guido, 2023).

**Palabras Clave:** pobreza menstrual, salud menstrual, educación superior rural, desigualdad de género, afrodescendientes.

<sup>1</sup> Centro de Investigación de Kutusoma, Editorial Comunitaria Afrocentrada, Colombia / karolanvaleror@gmail.com / Orcid: 0000-0001-6642-1236

<sup>2</sup> Centro de Investigación de Kutusoma, Editorial Comunitaria Afrocentrada, Colombia / cecy.carracedo@gmail.com / Orcid: 0000-0002-4842-1440.

<sup>3</sup> Centro de Investigación de Kutusoma, Editorial Comunitaria Afrocentrada, Colombia / xinianavarrog@gmail.com / Orcid: 0009-0005-5863-9450

<sup>4</sup> Centro de Investigación de Kutusoma, Editorial Comunitaria Afrocentrada, Colombia / evelinquinonescabezas@gmail.com/ Orcid: 0009-0003-3916-6980

<sup>5</sup> En este artículo, tomamos a las 'experiencias situadas', desde el concepto 'análisis situado' presentado por Carballada en el 2013, el cual se base en la importancia de comprender los fenómenos sociales desde un contexto específico, considerando las particularidades históricas, culturales, políticas y económicas de un determinado territorio. No se trata de aplicar teorías generales de forma abstracta, sino de construir conocimiento a partir de la realidad concreta que se analiza.

## Abstract

This study follows a qualitative design, focusing on documentary analysis, which is understood as the process of organizing and summarizing, comparing different documents and sources, and analyzing content and discourse. According to Bisquerra (2004), this method provides theoretical knowledge and facilitates the understanding of human development and talent. The analysis is based on qualitative information organized into categories to help understand key theories, thereby supporting studies within the socio-formative approach. The proposal is justified through a critical analysis of current references, enabling a detailed description of the study's objectives regarding menstrual rights (Guevara-Rodríguez, 2019). For the development of the aforementioned study, we focus on exploring the situated experiences of menstruating individuals in rural higher education institutions in Latin America, primarily from Colombia, based on research conducted by international organizations. The proposal adopts an intersectional approach to analyze how gender, ethnicity, and rural context affect menstrual management and access to related rights. Through a review of menstrual literature and research conducted by international institutions, the study demonstrates how the menstrual experience of women and Afro-descendant people in Latin America, particularly from Colombia, faces additional barriers, such as menstrual poverty and the lack of adequate sanitary infrastructure. The analysis emphasizes intersections between cultural stigma, educational exclusion, and inefficient public policies that perpetuate inequality. At the same time, it highlights the need to address these barriers with a comprehensive approach that not only provides menstrual products but also improves infrastructure and menstrual education. Thus, our research underscores the importance of developing inclusive public policies that consider menstrual rights in rural areas, proposing actions to raise awareness of the needs of menstruating individuals and promote equitable access to sanitary and educational resources. This contributes to advancing dignified menstrual management and overcoming gender inequalities in Latin America (Vázquez Guido, 2023).

**Keywords:** menstrual poverty, menstrual health, rural higher education, gender inequality, afrodescendants.

## Introducción<sup>6</sup>

La menstruación, más allá de ser un proceso biológico, es un fenómeno atravesado por normas sociales y culturales que influyen profundamente en la vida de quienes la experimentan. En América Latina, especialmente en las zonas rurales, la gestión de la menstruación sigue siendo un desafío que afecta la salud, la educación y los derechos humanos de mujeres y personas menstruantes. Este artículo se centra en analizar cómo las barreras relacionadas con la pobreza menstrual, la falta de infraestructura y el acceso limitado a productos de gestión menstrual afectan de manera desproporcionada a las personas afrodescendientes en instituciones de educación superior rural. Utilizando un enfoque cualitativo e interseccional. Entendiendo que el objetivo del análisis interseccional está en consonancia con

revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. Busca abordar las formas en las que el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas de discriminación crean desigualdades que estructuran las posiciones relativas de las mujeres. Toma en consideración los contextos históricos, sociales y políticos y también reconoce experiencias individuales únicas que resultan de la conjunción de diferentes tipos de identidad (AWID, 2004, p.2)

En el caso de este artículo, incorporar el análisis interseccional significa analizar las implicaciones de vivenciar la menstruación por la condición de clase, etnia y género presentes en los contextos latinoamericanos, así este enfoque nos permite abordar de forma ampliada estas experiencias, siendo que,

la interseccionalidad hace referencia a las formas en las que dialogan las vulnerabilidades con los dispositivos de opresión, es una herramienta que visibiliza imbricadamente las formas de opresión que permanecen subrepticias u ocultas en los sistemas sociales, políticos y económicos que exacerbaban la violencia y la discriminación. Esta perspectiva entiende que el desarrollo de políticas públicas o de acciones afirmativas requiere una comprensión multidimensional e integral de las condiciones que inciden en la vulneración de derechos humanos de determinadas poblaciones (Molano, 2023, p.24)

De esta forma buscamos explorar las implicaciones sociales, económicas y culturales de estas carencias, y proponer soluciones para mejorar las condiciones de salud menstrual, abogando por políticas públicas inclusivas que garanticen una menstruación digna.

## Desigualdades Menstruales en el Contexto Rural Latinoamericano

Como mencionamos anteriormente, la menstruación no es únicamente un proceso biológico, sino un fenómeno con profundas implicaciones sociales y culturales. En la sociedad actual, moderna y latinoamericana, se ha tejido un conjunto de normas, creencias y expectativas que condicionan la forma en que se percibe y se vive este proceso, normas heredadas de las concepciones occidentales. Con frecuencia, se han puesto en duda las capacidades físicas, emocionales y cognitivas de las personas menstruantes en determinadas fases de su ciclo menstrual, lo que ha llevado en algunos casos a excluirles de roles de alta responsabilidad y poder, así como de la vida pública. Este estigma ha contribuido a perpetuar las desigualdades de género, reforzando estereotipos negativos que limitan el potencial y el desarrollo pleno de las personas menstruantes (Vázquez Guido, 2023)

En su informe de 2022, la Alta Comisionada para los Derechos Humanos de la ONU destaca que,

En el mundo entero, las niñas, las mujeres y otras personas que menstrúan siguen enfrentándose a obstáculos que frenan la realización de su salud menstrual, barreras que tienen raíces profundas en el estigma y los estereotipos nocivos relativos a la regla y que refuerzan los sistemas y las sociedades patriarcales y discriminatorias, lo que da por resultado la denegación de sus derechos humanos y un aumento de la desigualdad de género (párr. 8)

---

<sup>6</sup> Colaboradores de investigación: Gabriela Morales, Lorna Samira Folleco Canga, Yadira Salazar y Nirian Carabalí Flores / Corrección de estilo: Patricia Castillo y Alexandra Jamieson / Traducción: Ana Hurtado Plagio. Las autoras agradecen el apoyo financiero y académico de todos los integrantes de Kutusoma, Editorial Comunitaria Afrocentrada para la realización de este estudio.

En este contexto, el presente artículo explora cómo estos desafíos se manifiestan en las instituciones de educación superior rurales, donde las deficiencias en la infraestructura y el acceso limitado a productos de cuidado menstrual agravan la vulnerabilidad de las mujeres afrodescendientes (afro), impidiendo su pleno desarrollo académico y personal.

Todo esto no solo está vinculado a la pobreza menstrual<sup>7</sup> (AHF Colombia, 2023; Flechas Anzola, 2022; ONU, 2023), que implica la falta de acceso a productos de cuidado y una infraestructura adecuada para garantizar una menstruación digna, sino que también se relaciona con factores étnicos, afectando de manera desproporcionada a las mujeres afro en instituciones de educación superior rurales.

Las carencias en infraestructura edilicia y el acceso limitado a productos de cuidado menstrual no solo intensifican esta problemática, sino que también refuerzan las barreras que obstaculizan su pleno desarrollo académico y personal. Estudios recientes, como los impulsados por la ONU en 2021 y 2022, revelan que muchas niñas y adolescentes en América Latina faltan a la escuela durante su menstruación debido a la falta de recursos esenciales, como toallas sanitarias o tampones, lo que afecta negativamente su rendimiento académico y perpetúa el ciclo de pobreza. En países como Perú, Colombia, México y Honduras, la pobreza menstrual es aún más grave en las zonas rurales, donde el acceso a productos de gestión menstrual y servicios sanitarios es considerablemente más limitado (ONU - Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2022)

La pobreza menstrual está estrechamente vinculada a la vulnerabilidad menstrual, derivada de la falta de garantías para un cuidado digno (Flechas Anzola, 2022) Este problema se agrava en las zonas rurales de América Latina, donde el acceso a la educación superior es limitado o inexistente. En Colombia, por ejemplo, un estudio de la Universidad de La Salle (2021) señala que uno de los desafíos más alarmantes para los habitantes rurales es la desigualdad educativa. El 68 % de las universidades se concentran en grandes departamentos como Cundinamarca, Antioquia, Atlántico y Santander, dejando a gran parte del país sin una cobertura adecuada de educación superior (Unisalle Noticias, 2021)

En esta misma línea, es fundamental abordar desafíos como el cuidado menstrual, el costo de los productos menstruales, los estigmas y la falta de educación menstrual, así como la relación entre la menstruación, la salud y el acceso a servicios públicos. También es crucial considerar los desafíos políticos y el rol que desempeñan las organizaciones en este ámbito, así como la relación entre universidades privadas y públicas, que a menudo implica privilegios en el acceso a cuidados menstruales.

La existencia de baños estrechos, inseguros y abiertos agrava la situación, lo que resalta la necesidad de avanzar hacia una menstruación digna. Esto es indispensable para construir una sociedad justa y equitativa, especialmente en el contexto de la educación superior y los centros de formación de futuros profesionales que moldearán la sociedad que estamos creando.

En relación con el costo de los productos menstruales, la sostenibilidad de su cuidado se vuelve compleja, atravesada por cuestiones ambientales y económicas. Desde su menarquía (primera menstruación) hasta la menopausia (última menstruación, aproximadamente a los 55 años), se estima que una persona menstruante puede utilizar un mínimo de 300 toallas al año, lo que equivale a 13,200 toallas en un promedio de 44 años de menstruación.

Esto implica una inversión considerable en productos para su cuidado, que en su mayoría son desechables. Este hábito de adquirir productos desechables está culturalmente arraigado y normalizado, con el respaldo de políticas públicas en varios países de la región latinoamericana. Sin embargo, el problema radica en que, en muchas ciudades y zonas urbanas, una persona menstruante debe hacer una inversión mínima que puede oscilar entre \$700 y \$1,000 pesos colombianos por cada toalla, lo que suma un total anual que varía entre \$210,000 y \$300,000 pesos colombianos, cifras que pueden resultar inalcanzables para muchas personas menstruantes.

En regiones rurales y periféricas de Latinoamérica, los costos de los productos menstruales pueden ser aún más altos debido a la escasez de productos y la falta de acceso a servicios básicos, lo que se agrava en contextos de pobreza, donde un gran número de personas menstruantes enfrentan dificultades para adquirir estos insumos. Según diversos informes, como los impulsados por ONU Mujeres en el 2019 y 2022, millones de personas en la región viven en condiciones de pobreza y, en muchos casos, las necesidades menstruales quedan relegadas, perpetuando la

---

<sup>7</sup> Este término está vinculado a la vulnerabilidad menstrual, y es fundamental destacar que las personas menstruantes en áreas rurales han sido particularmente afectadas por la pobreza. Hacer esta distinción es crucial, ya que abordar el tema únicamente desde la perspectiva de la pobreza tiende a despersonalizar las circunstancias y a los actores involucrados en esta problemática (AHF Colombia, 2023; Flechas Anzola, 2022; ONU, 2023)



desigualdad y afectando su bienestar y salud. Además, en algunos países de América Latina, estos productos están gravados con impuestos considerados como artículos de lujo, lo que los hace inasequibles para muchas personas menstruantes.

Esta situación afecta a aproximadamente una de cada cinco niñas a nivel global, limitando su acceso no solo a insumos esenciales como toallas desechables, tampones o copas menstruales, sino también a infraestructuras sanitarias apropiadas (UNFPA, 2022) La ausencia de infraestructuras seguras y tratamientos para los síntomas menstruales lleva a que niñas, adolescentes y otras personas menstruantes enfrenten mayores índices de ausentismo escolar y disminución en su rendimiento académico. Según UNICEF (2022), solo el 23 % de las escuelas en Ghana tiene una red de baños adecuada, y lo mismo ocurre en Kenia, una realidad no muy alejada de Latinoamérica (Sahuquillo, 2017; UNFPA, 2022) Como resultado, muchas personas se ven obligadas a recurrir a alternativas insalubres, como trapos, papel periódico o incluso hojas, poniendo en riesgo su salud física y mental. La falta de una política pública que reconozca la menstruación como un asunto de salud pública y equidad de género agrava este problema, resaltando la urgencia de abordar la pobreza y vulnerabilidad menstrual como un tema crítico en la agenda de derechos humanos y de salud en América Latina.

Según el estudio realizado por la Universidad de La Salle de Colombia en el 2021, solo el 2 % de las personas jóvenes rurales tienen acceso a un programa de pregrado, lo que se debe en gran medida a que las universidades no están ubicadas en estas áreas rurales. Esta situación resalta la necesidad de adaptar el modelo educativo a la gran diversidad y las dinámicas particulares de la ruralidad. A pesar de que muchas personas jóvenes en estas regiones están dispuestas a estudiar, a menudo no pueden alinearse con un sistema educativo que ya está establecido.

Ahora bien, vale la pena sumar a estos desafíos la arista de que “desde el ámbito académico poco se ha indagado sobre experiencias situadas de las mujeres e identidades sexo-genéricas disidentes en relación con la menstruación y su gestión” (Funes & Solis, 2023, p. 7) En un pasaje notable, bell hooks (2016) reflexiona sobre sus experiencias como profesora, señalando que no sabía cómo manejar su necesidad de ir al baño durante las clases, ni recordaba cómo lo hacía el personal docente que había tenido anteriormente. Este relato ilustra el borrado del cuerpo en favor de la mente en las prácticas educativas (Solis, 2023).

## **Normas culturales y tabúes alrededor de la menstruación**

El estigma en torno a la menstruación sigue siendo una barrera importante. En muchas culturas latinoamericanas, la menstruación es vista como algo sucio o vergonzoso, lo que lleva a la desinformación y al aislamiento de las personas menstruantes, especialmente de aquellas que se encuentran en etapa escolar, es decir, niñeces y adolescencias. Este estigma cultural contribuye a la falta de educación adecuada sobre la menstruación en las escuelas, universidades y comunidades. Las personas menstruantes que no reciben la información correcta sobre su ciclo menstrual desde una edad temprana enfrentan mayores dificultades para manejar su menstruación de manera segura y digna (Armand Ugón, 2019; Vázquez Guido, 2023)

La percepción de la menstruación está fuertemente influenciada por símbolos y códigos culturales. La sangre, en particular, tiene un significado ambivalente: representa tanto la vida como la muerte, la vitalidad y la vulnerabilidad. Esta dualidad ha generado mitos que tienden a atribuir connotaciones negativas al ciclo menstrual, reforzando la idea de que las mujeres son "impuras" durante este periodo. La perpetuación de estas creencias erróneas y la falta de información precisa contribuyen a la estigmatización de la menstruación, afectando el bienestar físico y emocional de las personas menstruantes (Armand Ugón, 2019)

Una investigación de 2022, impulsada por la Coalición Internacional por la Salud de la Mujer<sup>8</sup> ha identificado alrededor de cinco mil términos coloquiales en diez idiomas distintos que hacen referencia a la menstruación. El uso de estas expresiones alternativas refleja el estigma persistente asociado con este proceso biológico natural (Partha, 2022) En varios países de América Latina, se emplean eufemismos como "Juana la colorada" en Colombia, "me cantó el gallo"

---

<sup>8</sup> La Coalición Internacional por la Salud de la Mujer es una organización que se enfoca en promover y defender la salud y los derechos de las mujeres a nivel mundial. Su trabajo incluye la investigación, la incidencia política y la creación de alianzas para mejorar el acceso a servicios de salud, la educación sexual y reproductiva, así como la lucha contra la discriminación y el estigma que afectan a las mujeres y personas menstruantes en todo el mundo (IWHC, 2024)

en Puerto Rico, "me vino la que te conté" en Venezuela y "Andrés (el que viene una vez por mes)" en Argentina. Otras expresiones comunes en la región incluyen "la regla", "la prima roja", "pancho" y "cosas de chicas" (Llorente, 2022)

En otros contextos culturales, también se encuentran términos similares. En Estados Unidos, es frecuente oír "Aunt Flo" (la tía Flo), "on the rag" (sobre el trapo) y "falling off the roof" (cayendo del techo) En Francia, se utilizan expresiones como "Les Anglais sont arrivés" (llegaron los ingleses), "les communistes" (los comunistas) y "une scène de crime dans ma culotte" (una escena del crimen en mi ropa interior) Mientras tanto, en Italia, se escuchan frases como "Sono arrivati i parenti" (llegaron los parientes) y variantes como "E' arrivato Giorgio/Mario/Ugo/Smeo" (llegó Giorgio/Mario/Ugo/Smeo) (Llorente, 2022)

La presencia predominante de nombres masculinos en los términos asociados a la menstruación revela la influencia histórica de la perspectiva en la construcción social de los cuerpos menstruantes. Esta regulación cultural no solo ha moldeado la manera en que la menstruación es percibida, sino que también ha influido en los comportamientos sociales relacionados con este proceso biológico. La normalización de esta mirada subraya la necesidad de reconfigurar el discurso para incluir una perspectiva más inclusiva y equitativa que reconozca las experiencias de todos los cuerpos.

La falta de información precisa y la perpetuación de creencias erróneas contribuyen a la estigmatización de la menstruación. La idea de que el dolor menstrual es algo normal ha impedido que las personas menstruantes busquen atención médica para afecciones que podrían ser graves. Asimismo, los tabúes que rodean la menstruación pueden generar restricciones en la vida diaria, afectando el bienestar y la autoestima de quienes menstrúan e incluso influyendo en su desempeño escolar o laboral (Partha, 2022)

El estigma asociado con la menstruación se manifiesta de diversas formas en todo el mundo. Por ejemplo, en India, las personas menstruantes enfrentan restricciones severas, como la prohibición de ingresar a templos y la segregación de sus familias. En diversas tradiciones religiosas, la menstruación también ha sido vista como un estado de impureza. Por ejemplo, en el judaísmo, se prohíbe la participación de mujeres menstruantes en determinadas ceremonias religiosas, una práctica que ha perdurado a lo largo de los siglos y que ha influido en las normas sociales que afectan la vida diaria de las personas menstruantes. Estas creencias han contribuido a que la menstruación sea tratada como un tema tabú, relegado a susurros o bromas, lo que refuerza la idea de que es algo vergonzoso y no un proceso natural del cuerpo.

Además de los tabúes religiosos y sociales, las mujeres universitarias negras enfrentan una carga adicional debido a la intersección de la raza y el género en el estigma de la menstruación. Este fenómeno está vinculado con la pobreza menstrual y los factores socioeconómicos, culturales y de género que influyen negativamente en su capacidad de gestionar adecuadamente la menstruación. Por otra parte, las desigualdades sistémicas están relacionadas con la falta de acceso a servicios básicos, productos higiénicos y conocimientos adecuados sobre la salud menstrual, lo que refuerza los estigmas y mitos culturales que perpetúan la exclusión y desigualdad social (Verdezoto, 2024) Históricamente, la menstruación ha sido considerada "impura" o "desagradable", y estas creencias se reflejan en mitos culturales que persisten, como la idea de que la menstruación puede arruinar cultivos o alterar la calidad de los alimentos. En este contexto, las personas menstruantes negras, además de enfrentar la estigmatización por su menstruación, también se ven afectadas por los prejuicios raciales. Estudios sugieren, principalmente los impulsados por Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) durante el 2022, que las personas menstruantes o feminizadas negras son frecuentemente percibidas como "más fuertes" o "menos vulnerables", lo que invisibiliza sus necesidades y les impone una carga emocional y psicológica adicional.

La menstruación se vincula de manera fundamental con la dignidad humana de las mujeres y personas menstruantes, así como con sus Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos (DSDR) La garantía de estos derechos se ve comprometida en ausencia de infraestructura sanitaria adecuada, falta de productos para la gestión menstrual, restricciones en la realización de actividades tanto en espacios públicos como privados, y la presencia de discriminación y violencia. Según el UNFPA (2022), las burlas relacionadas con la menstruación, la exclusión y la vergüenza también socavan el principio de la dignidad humana.

En el documento *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* de 2018, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) presenta recomendaciones basadas en evidencia para proporcionar una educación integral en sexualidad. Esta educación debe capacitar a las personas con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan: (i) promover su salud, bienestar y dignidad; (ii) establecer relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; (iii) reflexionar sobre el impacto de sus decisiones en su propio bienestar y el de los demás; y (iv) reconocer y proteger sus derechos a lo largo de su vida.

La falta de diálogo sobre la menstruación puede perpetuar actitudes sociales y culturales desfavorables hacia este proceso. Esto se relaciona directamente con la dignidad humana y los DSDR, ya que la falta de educación y recursos adecuados afecta la capacidad de las personas para ejercer sus derechos y mantener su dignidad durante el ciclo menstrual.

En algunas comunidades africanas, iniciativas educativas buscan romper con el ciclo de silencio y vergüenza en torno a la menstruación, promoviendo el acceso a productos menstruales y cambiando la percepción cultural sobre este proceso fisiológico. Por ejemplo, en 2017, Kenia distribuyó compresas gratuitas en las escuelas públicas y en 2019, Sudáfrica distribuye compresas gratuitas y desechables entre mujeres y niñas empobrecidas. Botswana ha puesto a disposición compresas gratuitas en escuelas públicas y privadas (Seco, 2023) Sin embargo, en muchos lugares, la falta de acceso a productos menstruales adecuados y la ausencia de instalaciones apropiadas en las escuelas y universidades provocan que las personas menstruantes abandonen temporalmente sus estudios, lo que perpetúa el ciclo de pobreza y desigualdad (Femme International, n.d.)

En el contexto universitario colombiano, especialmente en zonas rurales, la menstruación suele abordarse desde una perspectiva esencialista que la vincula exclusivamente con el rol reproductivo de las mujeres negras cisgénero. Por ejemplo, en el pacífico colombiano la menstruación

marca un momento de transformación en las relaciones familiares, pues las niñas al convertirse en "mujeres" adquieren mayores responsabilidades en sus hogares, las cuales vienen acompañadas de un aumento del control y la vigilancia a su interacción con hombres, principalmente por el miedo a los embarazos (Ariza-Ruiz, Espinosa-Menéndez & Rodríguez-Hernández, 2017, p. 837),

lo que refuerza una injusticia hermenéutica que invisibiliza la diversidad de trayectorias menstruantes, afectando el bienestar de personas menstruantes dentro de la comunidad universitaria. Esta invisibilidad también se extiende a la falta de información adecuada sobre productos de gestión menstrual y su impacto ambiental (Funes & Solis, 2023)

Las personas menstruantes afrodescendientes enfrentan desafíos específicos, ya que deben lidiar con la presión académica y los estigmas raciales y menstruales. Estas realidades impactan su bienestar emocional y rendimiento académico, limitando sus oportunidades educativas y laborales, y restringiendo su participación económica, social y política. Muchas jóvenes afrodescendientes han reportado sentir vergüenza de hablar sobre su menstruación por temor a ser juzgadas, tanto por los estigmas relacionados con el ciclo menstrual como por los prejuicios raciales que las posicionan como "diferentes" o "inferiores" (Femme International, n.d.; UNFPA, 2022)

## Acceso a la salud y bienestar menstrual

La menstruación es un asunto de salud pública que incide de manera directa en el bienestar físico y mental de las mujeres. En América Latina, la desigualdad en el acceso a servicios de salud de calidad intensifica las complicaciones asociadas con la menstruación, como la endometriosis, el síndrome de ovario poliquístico y las infecciones derivadas de una higiene menstrual inadecuada. Las mujeres que viven en áreas rurales o comunidades indígenas son particularmente vulnerables, ya que los centros de salud suelen estar distantes y carecen de los recursos necesarios para abordar estos problemas.

Es fundamental considerar que la perspectiva de la medicina hegemónica ha sido un obstáculo para brindar atención adecuada y contextualizada en salud menstrual. Esta visión a menudo conduce a diagnósticos erróneos y tardíos, lo que impide un acompañamiento integral y apropiado. Además, en muchos casos, las complicaciones menstruales se abordan únicamente con medicamentos, sin informar a las usuarias sobre los posibles efectos secundarios. Esto limita el acceso a un modelo de atención que permita a las personas menstruantes tomar decisiones autónomas e informadas sobre sus cuerpos.

Así lo señala Ramírez Vásquez (2022a) al afirmar que “el poder es saber, y el saber ha sido atribuido y legitimado exclusivamente a la academia y a la ciencia (colonialidad del saber<sup>9</sup>) Las ciencias han sido suficientemente esquivas

<sup>9</sup> La 'colonialidad del saber' se refiere a la dominación de los conocimientos occidentales sobre los saberes locales y étnicos, perpetuando una jerarquía en la que los conocimientos ancestrales y las prácticas culturales de las comunidades indígenas y afrodescendientes son sistemáticamente desvalorizadas. Este concepto se inserta en el marco más amplio de la colonialidad, que aborda las estructuras de poder, desigualdad y exclusión que persisten en sociedades postcoloniales, incluso después de la independencia política. La colonialidad del saber

para las mujeres y se han construido alrededor de un modelo falogocéntrico” (p. 8) En este contexto, la medicina hegemónica se convierte en un factor que viola el derecho a acceder a una salud menstrual que se aleje de estas perspectivas científicas dominantes.

Los estudios sobre la menstruación han evidenciado que las teorías científicas en torno a este fenómeno han sido utilizadas como un insumo patriarcal que perpetúa la supuesta inferioridad de las personas menstruantes. Según Ramírez Vásquez (2022b), “las teorías científicas construidas acerca de la menstruación han constituido el insumo patriarcal de mayor obstinación para la demostración de la supuesta inferioridad de las mujeres” (p.5) Esto pone de relieve cómo las personas que menstrúan están constantemente afectadas por esta legitimidad establecida en el ámbito científico.

Además, la falta de baños públicos seguros y accesibles representa otro obstáculo significativo. La infraestructura deficiente en escuelas, lugares de trabajo y espacios públicos dificulta que las personas menstruantes gestionen su menstruación de manera digna. Esta situación impacta su participación en actividades cotidianas, como asistir a clases o al trabajo, obligándolas a tomar medidas extremas, como permanecer en casa o ausentarse de sus responsabilidades.

En muchos centros de educación superior, los baños públicos no están diseñados para ofrecer comodidad y privacidad a las personas usuarias. Los espacios reducidos y la falta de cerramientos adecuados impiden una experiencia segura y digna. Por lo tanto, es crucial que el diseño de estas infraestructuras públicas tenga en cuenta las necesidades específicas de las personas menstruantes.

Asimismo, gestionar la menstruación implica la necesidad de contar con entornos naturales saludables. Es fundamental recordar que el cuerpo está intrínsecamente ligado al territorio en el que habita. Sin embargo, estos entornos a menudo están contaminados por actividades extractivas que perpetúan el colonialismo en los territorios, exponiendo así la salud de quienes menstrúan a riesgos adicionales.

Las consecuencias del despojo de la naturaleza tienen efectos devastadores.

Para muchos grupos sociales a nivel mundial, este fenómeno ya es una realidad. Las mujeres de los países en desarrollo, que a menudo son las más afectadas por los efectos nocivos del capitalismo desmedido, cargan con una doble carga: además de sus roles tradicionales como reproductoras y cuidadoras, enfrentan los efectos de un modelo económico que explota sus cuerpos y sus territorios (Bustillos Durán, 2005, p.40)

Este análisis ilustra cómo la alteración de la naturaleza está íntimamente ligada a la explotación global, impactando directamente los cuerpos de las personas menstruantes.

Cuando hablamos del riesgo significativo para la salud, nos referimos a cómo los entornos naturales alterados por actividades como la minería, los monocultivos y la industria están impregnados de contaminantes endocrinos que afectan la salud hormonal y general. Como señalan Moreno y Núñez Álvarez (2012), “los disruptores endocrinos son sustancias químicas capaces de alterar el equilibrio hormonal. Actúan a dosis muy bajas, presentan distintos mecanismos de actuación y comprenden un gran número de sustancias” (p. 32)

Estos contaminantes están presentes en múltiples productos de consumo humano, lo que significa una exposición constante e invasiva, con un impacto directo en la salud menstrual. En este contexto, es evidente que no basta con garantizar el acceso a productos de gestión menstrual; se requieren acciones integrales que contribuyan a disminuir el impacto de estos contaminantes en la salud general.

Además, para una gestión menstrual adecuada es fundamental el acceso a agua apta para el uso humano. En Latinoamérica y el Caribe, existen problemáticas graves de contaminación de fuentes de agua y de privatización del derecho al agua potable. La falta de este recurso se convierte en un impedimento, incluso para las personas

---

implica no solo la imposición de las perspectivas occidentales en la educación, la ciencia y la salud, sino también la negación de la validez y la relevancia de otros sistemas de conocimiento desarrollados por comunidades a lo largo de siglos. En el ámbito de la salud, esta colonialidad se traduce en prácticas médicas que no consideran las particularidades culturales y contextuales de las poblaciones, resultando en diagnósticos erróneos y tratamientos inadecuados. Reconocer y valorar la diversidad de saberes es fundamental para promover un enfoque más equitativo e inclusivo en la atención y gestión de la salud, que respete las identidades culturales y fomente la autonomía de las personas (Quijano, 2014) Para Fanon (1961), el colonialismo no se conforma con controlar el presente y futuro de un pueblo dominado. Va más allá, busca adueñarse del pasado de sus víctimas, alterándolo y destruyéndolo para así consolidar su dominio.

menstruantes en la educación superior, limitando las condiciones mínimas para garantizar el derecho a una menstruación saludable y segura.

En este sentido, el aporte de organismos internacionales en el abordaje del derecho al acceso a estas condiciones es fundamental y abre camino a una agenda común en torno a la menstruación. Tanya Chapuisat, representante del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en Colombia, ha expresado la importancia de este enfoque integral.

Construir un mundo más amigable con la menstruación implica tomar acción en múltiples niveles: incluye garantizar el acceso a productos e instalaciones para que las personas menstruantes logren gestionar su salud e higiene menstrual; acabar con el estigma y la discriminación a través de la formación y educación en las familias, las escuelas y las comunidades; e incidir ante los tomadores de decisiones para que la salud menstrual sea considerada un tema de salud pública que requiere políticas y financiación” (Cárdenas, 2024, p.35).

### Desafíos y avances en la implementación de políticas de salud menstrual

Las políticas menstruales han sido históricamente excluidas de los marcos de políticas globales de desarrollo y derechos humanos. La menstruación es considerada un asunto privado y, por lo tanto, no se aborda adecuadamente en la esfera pública. Las políticas menstruales deben ser entendidas desde una perspectiva interseccional, reconociendo que la menstruación está vinculada a diversas formas de opresión y desigualdad. Esto implica que las políticas deben abordar no solo las necesidades individuales, sino también las colectivas, promoviendo la justicia menstrual. Estas políticas deben ser diseñadas para empoderar a las personas menstruantes, permitiéndoles vivir su ciclo con dignidad y sinvergüenza (Accerenzi, 2023)

En muchos países de América Latina, las políticas públicas relacionadas con la menstruación son insuficientes o inexistentes, con escasos marcos legales que garanticen el acceso a productos menstruales y a atención médica adecuada. Esta situación genera una falta de recursos y apoyos para las personas menstruantes, afectando no solo su salud física, sino también su bienestar emocional y social. En este contexto, y a modo de ejemplo, es importante mencionar que, en Argentina, existe la "licencia por día femenino", establecida por la Ley 10.174 de la Provincia de Buenos Aires en 1984, la cual otorga a las trabajadoras un día de licencia mensual con goce de sueldo, a elección de la interesada y con previa notificación al empleador. Sin embargo, este tipo de licencias no están reguladas a nivel nacional en la Ley de Contrato de Trabajo y se limitan a algunos convenios colectivos, como el de empleadas y empleados bancarios. Su implementación sigue siendo limitada, lo que refleja la persistente insuficiencia de políticas públicas relacionadas con la menstruación en el país (Mileo, 2004)

Sumado a lo anterior, existen países que ignoran el cuidado menstrual desde las interseccionalidades y aún más desde la sostenibilidad de su cuidado. Un ejemplo es India, que a pesar de tener una población significativa de personas menstruantes, carece de políticas nacionales sólidas que aborden el acceso a productos menstruales y la educación sobre la menstruación. Muchas niñas, mujeres y personas menstruantes enfrentan dificultades económicas y estigmas que les impiden gestionar adecuadamente su menstruación, lo que afecta su salud y su participación en la educación y el trabajo (Sinha & Bhan, 2019) En Etiopía, muchas mujeres no tienen acceso a productos menstruales debido a la pobreza y la falta de infraestructura. El estigma y la falta de educación sobre la menstruación también limitan la capacidad de las personas menstruantes para gestionar su salud menstrual (Yasmin & Liyakat, 2019) En Pakistán, la menstruación es un tema tabú en muchas comunidades y las políticas gubernamentales no han abordado adecuadamente el acceso a productos menstruales y la educación. Las personas menstruantes en áreas rurales a menudo carecen de productos básicos, lo que lleva a la deserción escolar y problemas de salud (Khan & Haider, 2020)

La menstruación debe ser vista como un tema de justicia social. Ejemplos como el de Canadá, que desde 2015 eliminó el impuesto sobre el valor agregado (GST) y el impuesto sobre las ventas (PST) para productos menstruales como parte de un esfuerzo más amplio para reducir la carga financiera sobre las personas menstruantes y promover la equidad de género (Graham, 2021), o el de Reino Unido, que en 2021 eliminó el impuesto al valor agregado (IVA) del 5% sobre productos menstruales, son avances importantes en la lucha contra la "tasa rosa"<sup>10</sup>. Además, el gobierno implementó programas de distribución gratuita de productos menstruales en escuelas y lugares públicos para garantizar el acceso (UNFPA, 2020) Escocia se convirtió en el primer país en el mundo en garantizar el acceso gratuito a productos

<sup>10</sup> Se llama impuesto rosa o tasa rosa al coste adicional de productos cuando son destinados a personas menstruantes.

menstruales en 2020 (Scottish Government, 2020) El Ministerio de Educación de Nueva Zelanda lanzó en 2021 una iniciativa para proporcionar productos menstruales gratuitos en escuelas y comunidades, reconociendo la importancia de la salud menstrual y buscando eliminar el estigma asociado.

En América Latina, algunas organizaciones han comenzado a abordar el problema de la pobreza menstrual mediante campañas de concientización, distribución de productos menstruales y la lucha por la eliminación de impuestos a estos productos. Países como Argentina, que en diciembre de 2020 aprobó la eliminación del impuesto al valor agregado (IVA) de 21% sobre productos menstruales, o el Ministerio de Salud de dicho país, que adquirió 5,000 copas menstruales para distribuir las en todo el territorio (Fundación SES, 2022; Acumar, 2021), son ejemplos notables. Chile, en 2021, aprobó una ley que establece la educación menstrual como parte de la currícula escolar (Diario Constitucional, 2022; Radio Festival, 2021) México implementó en 2021 un programa para proporcionar productos menstruales gratuitos en escuelas y espacios públicos, asegurando que las personas menstruantes tengan acceso a productos necesarios sin costo alguno (Secretaría de Educación Pública, 2021) En Perú, en 2021, se aprobó una ley que garantiza el acceso a productos menstruales en escuelas y comunidades vulnerables (Congreso de la República, 2021) En Colombia, en 2020 se aprobó una ley que busca promover la educación menstrual en las instituciones educativas y garantizar el acceso a productos menstruales en comunidades vulnerables. En Brasil, durante el 2021, algunas ciudades como São Paulo han implementado políticas para proporcionar productos menstruales gratuitos en escuelas públicas y centros de salud, aunque no a nivel nacional.

El activismo feminista en la región ha jugado un papel crucial en la visibilización de la menstruación como un tema de derechos humanos. A través de movimientos ecofeministas y colectivos que abordan la menstruación desde una perspectiva interseccional, se están impulsando cambios en la narrativa social sobre la menstruación, destacando la necesidad de políticas públicas inclusivas que aborden tanto la salud como los derechos reproductivos de las personas menstruantes. Las organizaciones de base popular y no gubernamentales (ONG) desempeñan un papel crucial en la promoción de la salud menstrual y la defensa de los derechos de las personas menstruantes en América Latina. Estas organizaciones actúan como catalizadoras de cambio social y político, abordando diversas dimensiones del problema de la menstruación y su impacto en la vida de las mujeres y personas menstruantes (UNFPA, 2022)

Muchas organizaciones se dedican a la educación menstrual, brindando información sobre el ciclo menstrual, el cuidado menstrual y el uso de productos menstruales. Estas iniciativas ayudan a desestigmatizar la menstruación y a empoderar a las personas menstruantes para que comprendan su propio cuerpo. Actúan también como defensores de los derechos humanos, abogando por políticas públicas que reconozcan la menstruación como un tema de salud y bienestar. Trabajan para influir en la legislación y en la implementación de políticas que garanticen el acceso a productos menstruales y la educación adecuada.

Estas organizaciones realizan investigaciones y recogen datos sobre la situación de la menstruación en sus comunidades, identificando barreras y necesidades específicas. Esta información es fundamental para la defensa de políticas públicas y para informar a otros actores sobre la realidad de las personas menstruantes, abordando la menstruación desde una perspectiva interseccional. Esto les permite diseñar intervenciones más efectivas y adaptadas a las realidades específicas de cada comunidad.

En cuanto a las universidades, tanto privadas como públicas, desempeñan un rol fundamental en la creación de entornos seguros y accesibles para las personas menstruantes. A medida que se busca avanzar hacia una menstruación digna, es crucial analizar cómo estas instituciones abordan la relación entre los privilegios de cuidado menstrual y la infraestructura disponible, particularmente en lo que respecta a los baños. Además, tienen la responsabilidad de ser garantes de espacios seguros y promotores de la investigación en torno a este tema.

Las universidades privadas suelen contar con más recursos financieros, lo que les permite invertir en infraestructura y servicios que promuevan la salud y el bienestar de sus estudiantes. Sin embargo, esta situación puede generar una brecha significativa en el acceso a cuidados menstruales dignos entre las universidades privadas y públicas. Las instituciones públicas, a menudo con menos recursos, pueden carecer de instalaciones adecuadas para la gestión de la menstruación, lo que afecta negativamente la experiencia de sus estudiantes. Esto invita a las universidades públicas a repensar las posibilidades de garantizar el derecho a menstruar dignamente para cada una de las personas menstruantes afiliadas o pertenecientes a sus instalaciones educativas, una garantía que relacione también lo étnico y diverso de la menstruación.

De acuerdo con la revista Mutante (2024), el 83% de las personas que menstrúan perciben que el acceso a los derechos sexuales y reproductivos es limitado. Por lo tanto, replantear la menstruación y su cuidado sostenible, así como

asegurarla como un derecho, no se trata únicamente de una cuestión de género, sino que también involucra aspectos de raza y clase.

Para superar la desigualdad en torno a la menstruación en América Latina, es esencial un enfoque integral que aborde tanto las barreras económicas como los estigmas culturales, sociales, ambientales, de salud y educativos. Las políticas públicas deben garantizar el acceso gratuito o subsidiado a productos menstruales, infraestructura sanitaria adecuada y educación sobre salud menstrual. Además, es necesario dismantelar los estigmas culturales que rodean la menstruación a través de campañas de sensibilización que involucren tanto a personas menstruantes como a quienes no lo son.

Los gobiernos enfrentan el desafío de abordar las desigualdades estructurales y garantizar el acceso equitativo a la salud y la educación. En este contexto, las universidades y los establecimientos de educación superior pueden desempeñar un papel fundamental como promotores de este derecho. A través de actividades de investigación, estas instituciones no solo pueden generar conocimiento sobre la menstruación y su impacto en la vida de las personas, sino que también pueden plantear acciones de incidencia política que contribuyan a la creación de políticas públicas sostenibles. Además, es esencial que las universidades se relacionen de manera directa con las agendas públicas, asegurando que las necesidades y derechos de quienes menstrúan sean considerados en la formulación de políticas.

La menstruación se vincula estrechamente con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (ONU), los cuales abordan cuestiones fundamentales de salud, igualdad y bienestar. En particular, el ODS 3: Salud y Bienestar subraya la importancia de garantizar el acceso universal a servicios de salud sexual y reproductiva. La meta 3.7 busca asegurar que todas las personas tengan acceso a información y servicios relacionados con la salud sexual y reproductiva, incluyendo aspectos específicos de la menstruación. Asimismo, la meta 3.8 enfatiza la necesidad de garantizar el acceso a servicios de salud esenciales de calidad, lo cual es crucial para el bienestar de quienes menstrúan. Al integrar estos enfoques, se puede avanzar hacia una gestión menstrual digna y equitativa, alineada con los objetivos globales de desarrollo y derechos humanos.

El ODS 4: Educación de Calidad también juega un papel esencial en la gestión de la menstruación. La meta 4.1 se enfoca en asegurar que todos los jóvenes logren competencias básicas de alfabetización y cálculo numérico. Esto se relaciona con la importancia de incluir la educación menstrual en las escuelas para desestigmatizar el tema y permitir que las niñas y jóvenes asistan regularmente a clases. La meta 4.5, que busca eliminar disparidades de género en la educación, también resalta la necesidad de que las niñas no se vean obligadas a abandonar la escuela debido a la falta de acceso a productos menstruales y a infraestructura adecuada.

El ODS 5: Igualdad de Género es otro pilar fundamental. La meta 5.1 aborda la eliminación de todas las formas de discriminación contra mujeres y niñas, y es esencial para promover la dignidad en el manejo de la menstruación. Asimismo, la meta 5.4 reconoce la importancia de valorar el trabajo de cuidado no remunerado y promover la responsabilidad compartida, lo que incluye la educación y el apoyo sobre la menstruación tanto para hombres como para mujeres.

En términos de infraestructura, el ODS 6: Agua Limpia y Saneamiento es crucial. La meta 6.2 busca garantizar el acceso universal y equitativo al agua potable y al saneamiento adecuado, lo cual es vital para una gestión menstrual digna. La meta 6.3 que se enfoca en mejorar la calidad del agua y reducir la contaminación, también está relacionada, ya que la falta de instalaciones adecuadas puede comprometer la salud de quienes menstrúan.

Además, el ODS 10: Reducción de las Desigualdades enfatiza la importancia de garantizar igualdad de oportunidades y resultados para todas las personas, prestando especial atención a las poblaciones vulnerables. La meta 10.3 es clave para asegurar que las personas menstruantes no enfrenten barreras adicionales debido a su género o situación económica.

El ODS 12: Producción y Consumo Responsables también se relaciona con la menstruación, ya que la meta 12.5 busca reducir la generación de desechos. Esto es especialmente relevante en el contexto de productos menstruales, donde se deben promover alternativas sostenibles y accesibles.

Finalmente, el ODS 17: Alianzas para Lograr los Objetivos subraya la importancia de la colaboración en la recopilación de datos desglosados, como se indica en la meta 17.18. La recopilación de datos sobre el acceso a productos y servicios relacionados con la menstruación es crucial para abordar las desigualdades y diseñar políticas efectivas.

Asimismo, es crucial considerar en las agendas públicas el Decenio Internacional para las Personas Afrodescendientes, con énfasis en la justicia y el autorreconocimiento. Esto implica promover, respetar y proteger los derechos humanos de las personas afrodescendientes, incluyendo el reconocimiento y valoración de su cultura y herencia. Además, es necesario fortalecer los marcos jurídicos nacionales, regionales e internacionales para erradicar la discriminación racial, lo cual incluye la menstruación en personas afrodescendientes (ONU, 2013).

### Consideraciones finales

En América Latina la desigualdad menstrual es una cuestión de justicia social que requiere la participación activa de gobiernos, organizaciones y comunidades. Solo cuando la menstruación sea reconocida como un derecho básico y un tema de equidad, las personas menstruantes podrán participar plenamente en la vida social, económica y política de la región.

La experiencia de la menstruación en personas menstruantes universitarias afro de zonas rurales está profundamente influenciada por la intersección de factores sociales, culturales y económicos. Las barreras que enfrentan no son únicamente el resultado de la falta de productos y servicios, sino que también están afectadas por el estigma y las desigualdades raciales y de género que perpetúan su vulnerabilidad.

Para Carriazo, Loboguerrero y Villavieja (2023), la pobreza menstrual en América Latina se define como “la falta de acceso a productos sanitarios, una educación adecuada, baños, lavado de manos y gestión de residuos sanitarios que impiden el cumplimiento de los derechos fundamentales de las mujeres, niñas y personas menstruantes” (p.1) Por lo tanto, esta se manifiesta de manera aguda en las instituciones rurales, donde el acceso a productos de gestión menstrual es limitado. Esta situación genera un impacto negativo en el rendimiento académico y la salud mental de las personas menstruantes, perpetuando un ciclo de desigualdad de género que exige atención urgente y acciones específicas en políticas públicas.

El estigma en torno a la menstruación contribuye a la falta de educación adecuada y a la percepción negativa del proceso menstrual, lo que genera desinformación y aislamiento social. Por ello, se requiere un cambio cultural significativo que fomente una visión más inclusiva y positiva sobre la menstruación, promoviendo la dignidad y la normalización de las conversaciones sobre salud menstrual.

La falta de infraestructura adecuada en las instituciones de educación superior rurales agrava la situación de las personas menstruantes. Las condiciones inseguras y la escasez de servicios sanitarios apropiados impiden que las estudiantes gestionen su menstruación de manera digna, afectando su bienestar y su capacidad para participar plenamente en la vida académica.

Además, los altos costos de los productos menstruales, junto con la escasez de estos en las zonas rurales, limitan gravemente la capacidad de las personas menstruantes para acceder a los insumos necesarios para su salud menstrual. Por lo tanto, es fundamental que las políticas públicas aborden la eliminación de impuestos sobre productos de gestión menstrual y garanticen su disponibilidad en todas las regiones, especialmente en áreas desfavorecidas.

Existen necesidades urgentes de políticas públicas que reconozcan la menstruación como un tema de salud pública y equidad de género. Estas políticas deben abordar la educación menstrual, la accesibilidad a productos y servicios de higiene, así como la mejora de la infraestructura en instituciones de educación superior.

La falta de investigación centrada en las experiencias situadas de mujeres afrodescendientes y otras identidades sexo-genéricas en relación con la menstruación limita la comprensión integral de este proceso. Es crucial ampliar el enfoque académico para incluir estas voces y experiencias, lo que podría enriquecer el debate y la formulación de políticas.

La normalización de un discurso que incluya a todas las personas menstruantes es esencial. Desestigmatizar la menstruación y reconocer su naturaleza biológica como un aspecto común de la experiencia humana contribuirá a crear un ambiente educativo y social donde las personas menstruantes se sientan apoyadas y empoderadas.

El activismo feminista y las organizaciones de base desempeñan un papel fundamental en la visibilización del tema y en la promoción de cambios en la narrativa social sobre la menstruación. Estas iniciativas son vitales para desestigmatizar la menstruación y garantizar el acceso a productos de gestión menstrual y educación adecuada, lo que resulta en un impacto positivo en la vida de las personas menstruantes.



Es importante resaltar que las universidades, tanto públicas como privadas, tienen una responsabilidad significativa en la creación de entornos seguros y accesibles para las personas menstruantes. Al fomentar la investigación y la sensibilización sobre la menstruación, estas instituciones pueden contribuir a la formulación de políticas públicas que garanticen el derecho a una menstruación digna y saludable. De este modo, se puede avanzar hacia la construcción de una sociedad más equitativa, que reconozca y respete los derechos de todas las personas menstruantes.

Finalmente, entendemos este estudio como un buen punto de partida para el desarrollo de análisis que consideramos necesarios para mejorar el diseño e implementación de políticas públicas enfocadas en esta problemática. Sin embargo, reconocemos que el estudio resulta insuficiente al emplear un enfoque predominantemente cualitativo. Aunque permite una comprensión profunda de las experiencias de las personas menstruantes en contextos rurales, limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a poblaciones más amplias. La ausencia de datos cuantitativos reduce la capacidad de medir de manera cuantificable algunos desafíos menstruales, como el acceso a productos de gestión menstrual o las ausencias escolares relacionadas con la menstruación. Asimismo, resaltamos que la no inclusión de datos cuantitativos, está estrechamente vinculado con el hecho de la nula y poca existencia de estadísticas diferenciadas por etnicidad en relación a esta problemática.

## Referencias bibliográficas

Accerenzi, M. (2023). *Políticas menstruales y desarrollo. Una crítica al abordaje de la menstruación en el ámbito de la cooperación internacional*. País Vasco.

AHF Colombia. (2023). Pobreza y estigma menstrual frenan a niñas y mujeres. *AHF Colombia*. <https://pruebagratisdevih.co/pobreza-y-estigma-menstrual-frenan-a-miles-de-ninas-y-mjeres/>

Alta Comisionada para los Derechos Humanos. (2022, 6 de junio). *Declaración de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos sobre la salud menstrual*. <https://www.ohchr.org/es/statements/2022/06/high-commissioner-human-rights-statement-menstrual-health>

Ariza-Ruiz, L. K., Espinosa-Menéndez, M. J., & Rodríguez-Hernández, J. M. (2017). Desafíos de la menstruación en niñas y adolescentes de comunidades rurales del pacífico colombiano. *Revista de Salud Pública*, 19(6), 833-841. <https://scielosp.org/pdf/rsap/2017.v19n6/833-841/es>

Armand Ugón, M. M. (2019). *El tabú de la menstruación: símbolo de la represión sexual femenina* (Tesis de grado).

AWID. (2004, agosto). *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. Derechos de las mujeres y cambio económico, 9. [https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad\\_-\\_una\\_herramienta\\_para\\_la\\_justicia\\_de\\_genero\\_y\\_la\\_justicia\\_economica.pdf](https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf)

Carballeda, A. J. C. (2013). La intervención en lo social desde una perspectiva americana. Algunos aportes de Enrique Dussel y Rodolfo Kusch. *Margen*, No. 70.

Carriazo, M. I., Loboguerrero, M., & Villavieja, A. L. (2023). La lucha contra la pobreza menstrual: Un vistazo a América Latina. *Informe del Grupo de investigación: Mujeres, Género y Diversidad para el Centro de Estudios Estratégicos de Relaciones Internacionales*. [https://www.ceeriglobal.org/wp-content/uploads/2023/03/La-lucha-contra-la-pobreza-menstrual\\_Informe.docx.pdf](https://www.ceeriglobal.org/wp-content/uploads/2023/03/La-lucha-contra-la-pobreza-menstrual_Informe.docx.pdf)

Coalición Internacional por la Salud de la Mujer (IWHC). (2024). *En Coalición Internacional por la Salud de la Mujer*. <https://www.thebesttoronto.com/best-womens-health-clinics-toronto/iwhc-toronto-homepage/>

Flechas Anzola, C. (2022, diciembre 27). Pobreza menstrual en América Latina, cuestión de Derechos Humanos. *Efeminista*. <https://efeminista.com/pobreza-menstrual-america-latina-derechos-humanos/>

Funes, M., & Solis, C. (2023). *¿Por qué hablar de menstruación?* Bosque Editoras.

Guevara-Rodríguez, G. (2019). Análisis documental: Propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo. *Atenas*, 3(47). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478060102007>

Llorente, A. (2022, marzo 8). Menstruación: “Vino Andrés”, “Juana la colorada”, “me cantó el gallo”, las diferentes formas de llamar al ciclo menstrual en América Latina y por qué es tabú. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51700849>

Mileo, A. (2004, mes). El “día femenino” en el ambiente de trabajo: una breve revisión de las licencias laborales por menstruación. *Ponencia presentada en las XIII Jornadas Nacionales. VIII Congreso Iberoamericano de estudios de género*, Buenos Aires, Argentina. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/view/1666>

Molano Giraldo, M. F. (2023). *Interseccionalidad. Una definición desde el pensamiento complejo / Intersectionality. A definition from complex thought*. CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, 61, 22-40. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/04/Ed.6122-40-Molano-Maria.pdf>

Moreno, E. M., & Núñez Álvarez, A. (2012). Disruptores endocrinos, un posible riesgo tóxico en productos de consumo habitual. *Unirevista*, (1), 35–43.

Mutante. (2024, septiembre). La doble barrera del aborto: ser negra, indígena o de una comunidad rural. *Mutanteorg*. <https://www.instagram.com/p/DAdqYvZMmOR/?igsh=MXVnYWxxcG5uYzJvcQ%3D%3D>

ONU. (2023). Acabar con la pobreza menstrual, un paso más para terminar con la desigualdad. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2023/05/1521412>

ONU, Asamblea General de las Naciones Unidas. (2013). Proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes (Resolución 68/237).

Partha, A. (2022, marzo 1). Influencia de la pobreza menstrual sobre los derechos de las niñas y mujeres alrededor del mundo. *Humanium*.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano (Ed.), *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Ramírez Vásquez, C. (2022a). Introducción. En *Educación menstrual emancipadora. Una vía para interpelar la misoginia expresada en el tabú menstrual* (1.ª ed., p. 18). Ciudad Lectora.

Ramírez Vásquez, C. (2022b). Segundo sangrado. Dimensión Biológica. En *Educación menstrual emancipadora. Una vía para interpelar la misoginia expresada en el tabú menstrual* (1.ª ed., p. 72). Ciudad Lectora.

Sahuquillo, M. R. (2017, noviembre 15). Estigmas sin fronteras: Así viven las mujeres sus reglas en otros países. *El País*. [https://elpais.com/actualidad/2017/11/14/estilo\\_de\\_vida/1510678226\\_381973.html](https://elpais.com/actualidad/2017/11/14/estilo_de_vida/1510678226_381973.html)

Salatino, M. (2013). Colonialidad del saber y epistemologías desde el Sur. *El proyecto Amawtay Wasi* (Documento de trabajo). X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-038/155>

Seco, R. (15 de septiembre de 2023). La senadora keniana que hizo política con el pantalón manchado de sangre: “Hay chicas que venden sexo a cambio de compresas”. *Planeta Futuro*. <https://english.elpais.com/news/planeta-futuro/>

Solis, C. (2023). ¿Cómo hicimos una investigación feminista sobre menstruación? En *¿Por qué hablar de menstruación?* (pp. 28–46). Bosque Editoras.

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* (1.ª ed., p. 192). UNESCO.

UNFPA. (2022). La menstruación desde una perspectiva de derechos sexuales y derechos reproductivos.

Unisalle Noticias. (2021, marzo 8). El panorama de la educación superior rural en Colombia. *Unisalle Noticias*. <https://www.lasalle.edu.co/Noticias/UnisalleNoticias/uls/El-panorama-de-la-educacion-superior-rural-en-Colombia#:~:text=De%20los%20desaf%C3%ADos%20que%20enfrentan%20los%20pobladores%20de,zonas%20del%20pa%C3%ADs%20sin%20cobertura%20de%20educaci%C3%B3n%20superior>

Vázquez Guido, I. (2023, mayo 25). Tabúes y estigmas en torno a la menstruación: No es normal que no te crean. *La Cadera de Eva*.

Verdezoto, J. (2024). *Pobreza menstrual y salud pública* (Trabajo de titulación). Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social, Ambato, Ecuador. <https://repositorio.uta.edu.ec/>.

Fecha de recepción: 30-9-2024

Fecha de aceptación: 17-12-2024

# SECCIÓN GENERAL



# Entre políticas para língua, educação e internacionalização do ensino superior na rota bioceânica: reflexões e reflexos em multilateralismo.

Entre políticas lingüísticas, educativas y de internacionalización de la Educación Superior en la ruta bioceánica: reflexiones y reflejos desde el multilateralismo.

*On Policies for Language, Education and the Internationalization of Higher Education in the Bioceanic Route: Thoughts and Reflections on Multilateralism.*

TAVARES SILVA, Fabiany de Cássia<sup>1</sup>, LEAL ORDOÑEZ, Linoel de Jesus<sup>2</sup> y ARNALDO ORTIZ, Caroline<sup>3</sup>

Tavares Silva, F., Leal Ordoñez, L. y Arnaldo Ortiz, C. (2024). Entre políticas para língua, educação e internacionalização do ensino superior na rota bioceânica: reflexões e reflexos em multilateralismo. *RELAPAE*, (21), pp. 86-99.

## Resumo

O texto aborda reflexões relacionadas à língua, educação e internacionalização do ensino superior no contexto da Rota de Integração Latino-americana (RILA), também conhecida como Rota Bioceânica. Essas reflexões têm origem nos debates e ações estatais envolvendo quatro países: Brasil, Paraguai, Argentina e Chile. No âmbito desse debate multilateral, a língua, a educação e a internacionalização emergem como processos cruciais, tornando-se moedas de troca nessa rota. A análise se baseia em pesquisa bibliográfica, utilizando textos científicos que tratam da língua como política linguística, da educação como política educacional e da internacionalização como expansão epistemológica pós-abissal. As técnicas empregadas incluem análise de conteúdo e observação. Os resultados destacam que esses três processos, devido à sua complexidade e foco no desenvolvimento regional, beneficiam grupos sociais envolvidos na Rota. Além disso, reconhece-se o português, o espanhol e o guarani como línguas relevantes para acessar e transitar na educação bioceânica, enquanto a internacionalização é vista como um objetivo a ser cumprido, tomando em consideração a promoção da cidadania regional, da cultura de paz, da diplomacia universitária e do respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente.

**Palavras-chave:** Políticas Educativas, Políticas Linguísticas, Internacionalização do Ensino Superior, Rota Bioceânica, Multilateralismo.

## Resumen

El texto aborda reflexiones relacionadas con la lengua, la educación y la internacionalización de la enseñanza superior en el contexto de la Ruta de Integración Latinoamericana (RILA), también conocida como Ruta Bioceánica. Estas reflexiones se originan en los debates y acciones estatales que involucran a cuatro países: Brasil, Paraguay, Argentina y Chile. En el marco de este debate multilateral, la lengua, la educación y la internacionalización emergen como procesos cruciales, convirtiéndose en moneda de cambio en esta ruta. El análisis se basa en la investigación bibliográfica, a partir de textos científicos que abordan la lengua como política lingüística, la educación como política educativa y la internacionalización como expansión epistemológica post-abisal. Las técnicas empleadas incluyen el análisis de contenido y la observación. Los resultados destacan que estos tres procesos, por su complejidad y su

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, Brasil / [fabiany.tavares@ufms.br](mailto:fabiany.tavares@ufms.br) / <https://orcid.org/0000-0002-7106-690X>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, Brasil / [linoel.leal@ufms.br](mailto:linoel.leal@ufms.br) / <https://orcid.org/0000-0003-2706-5923>

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Brasil / [carolarnaldo@gmail.com](mailto:carolarnaldo@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0003-2592-4798>

orientación al desarrollo regional, benefician a los grupos sociales implicados en Rota. Además, el portugués, el español y el guaraní son reconocidos como lenguas relevantes para el acceso y tránsito a la educación bioceánica, mientras que la internacionalización es vista como un objetivo a cumplir, teniendo en cuenta la promoción de la ciudadanía regional, la cultura de paz, la diplomacia universitaria y el respeto a la democracia, los derechos humanos y el medio ambiente.

**Palabras Clave:** Políticas educativas, Políticas lingüísticas, Internacionalización de la enseñanza superior, Ruta Bioceánica, Multilateralismo.

### **Abstract**

The text addresses reflections related to language, education and the internationalization of higher education in the context of the Latin American Integration Route (RILA), also known as the Bioceanic Route. These reflections originate in state debates and actions involving four countries: Brazil, Paraguay, Argentina and Chile. Within the framework of this multilateral debate, language, education and internationalization emerge as crucial processes, becoming bargaining chips on this route. The analysis is based on bibliographical research, using scientific texts that deal with language as a linguistic policy, education as an educational policy and internationalization as a post-abysal epistemological expansion. The techniques employed include content analysis and observation. The results highlight that these three processes, due to their complexity and focus on regional development, benefit the social groups involved in Rota. In addition, Portuguese, Spanish and Guaraní are recognized as relevant languages for accessing and transiting Bioceanic education, while internationalization is seen as an objective to be fulfilled, considering the promotion of regional citizenship, a culture of peace, university diplomacy and respect for democracy, human rights and the environment.

**Keywords:** Educational Policies, Language Policies, Internationalization of Higher Education, Bioceanic Route, Multilateralism.

## 1. Introdução<sup>4</sup>.

A Educação em um mundo globalizado parece ter adquirido tanta relevância quanto as migrações e as guerras. Essa importância nem sempre se manifesta por meio de maior acesso ou aumento no orçamento; pelo contrário, pode também ser resultado da precarização das condições de ensino e acesso. Por exemplo, a pandemia de Covid-19 exacerbou essas questões. Além disso, há casos ainda mais preocupantes, como a redução da importância que alguns governos atribuem à Educação, considerada por muitos como um motor essencial para o desenvolvimento. No contexto brasileiro,

A Educação foi fundamental para o desenvolvimento social e econômico brasileiro na primeira década do milênio. Taxas de matrícula mais altas em todos os níveis de ensino, a redução das desigualdades no acesso e a queda nas taxas de analfabetismo significam que os jovens que entram no mercado de trabalho possuem uma formação muito superior do que as gerações anteriores. Entretanto, nos últimos anos, o crescimento econômico e o avanço social estagnaram e, em alguns casos, retrocederam. Mais recentemente, a pandemia da Covid-19 trouxe severo sofrimento humano ao Brasil e mergulhou a economia em outra recessão ainda mais profunda. Os efeitos sociais e econômicos da pandemia atingiram mais duramente os indivíduos e as comunidades mais vulneráveis, aumentando os riscos de pobreza e exacerbando as desigualdades (Todos pela Educação, 2021: 5).

Essa realidade, embora triste, não é exclusiva do Brasil. Países ao redor do mundo enfrentam desafios de maneiras singulares; nem todos têm o mesmo Produto Interno Bruto (PIB) para contar ou os mesmos orçamentos e facilidades para direcionar recursos às áreas necessitadas. Por exemplo,

A crise global da educação causada pela pandemia de Covid-19 é sem paralelo, e seus efeitos sobre o aprendizado foram severos. A pandemia paralisou sistemas educacionais ao redor do mundo, e o fechamento das escolas afetou mais de 1,6 bilhão de estudantes. Embora quase todos os países tenham implementado soluções de ensino remoto, a qualidade e o alcance dessas iniciativas variam muito e, na melhor das hipóteses, foram substitutos parciais do ensino presencial. Agora, 21 meses após o início da pandemia, milhões de crianças e jovens ainda não puderam voltar à escola, e milhões de outros correm o risco de nunca mais retomar os estudos (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, Unesco e Unicef, 2021: 3).

Diante desses desafios, a perspectiva de cooperação internacional entre nações e regiões traz consigo uma dose de otimismo. Essa possibilidade se concretiza por meio de práticas colaborativas e relações multilaterais entre vizinhanças territoriais com histórico compartilhado. Isto cobra sentido no entendimento de que

o campo científico das relações internacionais tem contribuído para aprofundar o conhecimento sobre os processos de integração regional. A União Europeia é a referência de integração que mais revela resultados positivos em termos de unificação dos interesses nacionais em prol dos interesses regionais. Tais êxitos são oriundos de uma política de desenvolvimento regional (PDR) que tem priorizado três eixos: a convergência de interesses dentro dos países e entre eles; a competitividade regional; e a cooperação territorial e econômica europeia. Todos esses eixos são suportados pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (Prolo, Correia Lima y Canto Moniz, 2019: 5).

A premissa subjacente a este texto considera que as condições concretas da existência humana estão permeadas por diferentes perspectivas sobre suas possíveis formas. Isso implica compreender que a sociedade em que vivemos não é algo estático e definitivo, mas sim o resultado de disputas econômicas, sociais e políticas. Essas disputas têm raízes desde a formação dos Estados, regiões e continentes, e são moldadas pela modernidade, bem como pelo embate entre lógicas capitalistas e tendências progressistas. Tudo isso se insere no contexto das abordagens sobre o que entendemos como desenvolvimento.

Contextos como pandemias, guerras e migrações desempenham um papel crucial na análise da condição histórica em que política, economia e geopolítica acabam por influenciar o destino das nações. Esses eventos moldam as divisões

---

<sup>4</sup> Este artigo é resultado das reflexões teóricas relacionadas ao Projeto de Pesquisa **Internacionalização, Desenvolvimento e Circulação do Conhecimento Científico na Área de Educação: Bioceânica Educativa**. Esse projeto foi aprovado e financiado pela FUNDECT MS/Brasil, por meio da Chamada Fundect/CNPq Nº 29/2022.

que identificam e classificam as nações como desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, bem como ativas ou passivas, conforme proposto por Correia Lima e Betioli Contel (2011). Este texto aborda reflexões entre políticas linguísticas, educação e internacionalização nos contextos internacionais. Ao analisarmos os processos e as tentativas de mudanças presentes nas políticas, práticas e tecnologias adotadas pelos países, percebemos que as nações se tornam significantes. Essa significância está relacionada ao que elas podem oferecer em troca. Além disso, essa reflexão sobre políticas linguísticas e educação também reflete as situações singulares de cada país.

Um fator que influencia ou contextualiza o cenário anterior é o resultado das posições pró-globalização e anti-globalização. Essas posições teorizam avanços tanto quantitativos quanto qualitativos, mesmo quando adotam uma perspectiva crítica. Ao considerarmos a internacionalização como um agente da globalização, também reconhecemos que ela é um fenômeno de interesse do capital. Nesse contexto, a internacionalização se entrelaça com as políticas linguísticas e educacionais. Para se internacionalizar, é necessário possuir proficiência linguística e maturidade nos sistemas educacionais.

A internacionalização da educação superior impõe desafios complexos em escala global. As transformações necessárias para se adaptar a esse contexto não encontram paralelo em outras instituições sociais ou políticas de um país, mesmo aquelas igualmente relevantes, como os sistemas de saúde. Por um lado, cada universidade e país concebe e interpreta a internacionalização de maneira particular, e espera-se que, por meio dela, desenvolvam-se e se autogestionem. Por outro lado, é importante reconhecer que nem todas as instituições de ensino superior têm a capacidade de aderir à internacionalização nos mesmos termos, ou seja, considerando-a como a quarta missão da universidade. (Seabra Santos y Almeida Filho, 2012; Leal y Tavares Silva, 2023).

Esse posicionamento implica, por sua vez, não apenas em criticar a internacionalização, mas também em estabelecer conexões com as diversas essências da educação. Essas essências incluem suas tradições teóricas, que, em retrospecto, são influenciadas pelos objetivos da Família, do Estado e da Sociedade. Além disso, essa abordagem abrange a visão da educação como um instrumento de renovação e perspectiva, bem como sua centralização em uma definição específica de 'prática'.

Neste momento histórico, uma definição desse tipo reconfigura a relação entre a compreensão crítica e a realidade econômica atual. Essa conexão é construída a partir de interesses específicos, emergentes de narrativas e práticas relacionadas às transformações projetadas pela Rota Bioceânica. Essas mudanças também afetam o espaço-tempo da Escola, que funciona como um sistema produtivo de serviços, sob a influência de múltiplas forças ideológicas.

Nesta análise, concentramo-nos na área da educação superior, explorando debates que envolvem quatro países: Brasil, Paraguai, Argentina e Chile. Esses países são chamados a contribuir, dentro dos limites deste texto, para duas finalidades principais: a produção das epistemologias do Sul ou a reprodução das assimetrias que questionam a dinâmica global entre o Norte e o Sul. Em linhas gerais, essa intenção, aliada à expansão da imaginação política, nos leva a repensar o mundo a partir dos saberes e práticas do Sul Global. Esse processo busca traçar novos mapas de pensamento, o que podemos denominar de geopolítica ou pensamento pós-abissal (conforme proposto por De Sousa Santos e Meneses, 2009).

A partir dessa epistemologia pós-abissal, compreendemos, em toda a sua complexidade e foco de desenvolvimento, um pensamento ecológico e um diálogo de saberes específicos da nossa região na América do Sul. Essa perspectiva reivindica uma reorientação e revisão das formações humanas e profissionais no contexto da educação superior, ancorada na internacionalização entre países do Sul global. Nesse processo, as políticas educacionais e linguísticas desempenham um papel central.

Este texto tem como objetivo situar reflexões e reflexos relacionados à língua, educação e internacionalização do ensino superior, tendo como ponto de partida o debate gerado pela Rota de Integração Latino-americana (RILA), também conhecida como Rota Bioceânica. A RILA é um projeto de multilateralismo que envolve quatro países: Brasil, Paraguai, Argentina e Chile.

A estrutura do texto se divide em três partes. Primeiramente, contextualizaremos especialmente a Rota Bioceânica, explorando os elementos que definem e caracterizam sua criação. Em seguida, apresentaremos algumas questões que fundamentam as políticas linguísticas e educacionais como um campo de conhecimento. Na sequência, abordaremos alguns aspectos relacionados às políticas de internacionalização no ensino superior.



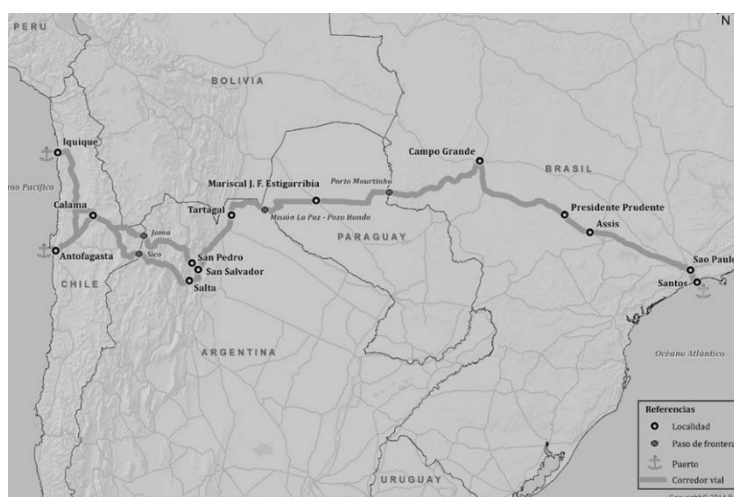
## 2. Metodologia

Para esta análise, conduzimos uma pesquisa bibliográfica com base em textos científicos publicados na área, bem como em algumas bibliografias que abordam a língua como política linguística, a educação como política educacional e a internacionalização como expansão dentro de uma epistemologia pós-abissal. Entre as técnicas utilizadas, destacam-se a análise de conteúdo e a observação.

## 3. A Rota Bioceânica como multilateralismo regional

A Rota Bioceânica representa uma proposta inovadora e desafiadora de integração. Sua relevância reside não apenas na conexão entre Brasil, Paraguai, Argentina e Chile, mas também na criação de um grupo multilateral colaborativo de estados. Essa rota, idealizada para iniciar em Santos, no estado de São Paulo (Brasil), estende-se até os portos de Iquique e Antofagasta, ambos localizados no Chile.

Figura 1. Traçado da Rota Bioceânica



Fonte: site oficial Rota Bioceânica do estado de Mato Grosso do Sul.

A Rota Bioceânica, apesar de envolver quatro países situados na mesma realidade hemisférica, apresenta desafios significativos. No entanto, não se trata apenas de nações passivas buscando desenvolvimento em relação às nações ativas. Na verdade, estamos diante de quatro países, cada um enfrentando seus próprios desafios em termos de identidade, perspectivas sociais, economia e cultura. Essas regiões poderiam optar por permanecer passivas, mas também têm a oportunidade de se posicionar em uma categoria intermediária, que chamamos de “semiperiférica,” compartilhando condições similares com outras áreas. Por isso,

a partir do contexto desenhado, é possível dizer que a localização das áreas de maior destaque na produção de conhecimento e de informação são elementos essenciais para o estabelecimento de projetos de desenvolvimento de qualquer país. Mais do que isso, aquelas nações que possuem em seus territórios maiores densidades técnicas e organizacionais voltadas para a produção de conhecimento e informação, têm condições mais propícias para influenciar, em seu favor, a divisão internacional do trabalho (Correia Lima y Betioli Contel, ob.cit.: 93).

Na qualidade de corredor bioceânico, as análises iniciais têm se concentrado principalmente nos aspectos econômicos, tanto em sua dimensão inicial quanto na percepção popular. No entanto, o escopo desse debate vai além desses aspectos. A Rota Bioceânica, ao conectar territórios e reduzir o tempo de deslocamento, bem como ao aprimorar a logística de transporte e aumentar a competitividade das exportações para a Ásia, é considerada pela sociedade como uma ‘mega estrada’ – um dos empreendimentos mais relevantes em infraestrutura e turismo (Portal G1 MS, 2024).

Contudo, é importante também considerar outras áreas impactadas por essa rota, incluindo o debate linguístico e educacional. Inicialmente, precisamos esclarecer a que tipo de educação internacional estamos nos referindo.

Na continuidade desses contextos econômicos, deparamo-nos com a necessidade de direcionar nossa atenção aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Esses ODS representam um conjunto global de metas e objetivos destinados a enfrentar desafios de alcance mundial, com ênfase nas esferas social, ambiental, econômica e institucional.

Nesse contexto global, emerge a urgência de abordar as desigualdades disseminadas pelo mundo, com especial atenção à região denominada Bioceânica. Essa abordagem requer a incorporação de uma multiplicidade de conhecimentos que muitas vezes permanecem invisíveis e subestimados pela modernidade. É importante ressaltar que o termo “reconstrução” aqui é utilizado como parte da retórica gerada pela exaustão intelectual e política predominante no Norte global, frequentemente negligenciando as perspectivas do Sul. Essa negligência pode ser entendida como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo sistema capitalista (De Sousa-Santos, 1995).

Alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) direcionados aos países do sul ou em desenvolvimento estão relacionados ao crescimento econômico sustentável e inclusivo. Esse crescimento é impulsionado pela consideração das circunstâncias nacionais, que se refletem em projeções anuais baseadas no Produto Interno Bruto (PIB). Para alcançar esses objetivos, propõe-se a implementação de políticas voltadas para o desenvolvimento de atividades produtivas, a geração de empregos decentes, o estímulo ao empreendedorismo, à criatividade e à inovação. Essas políticas abrangem não apenas aspectos econômicos, mas também linguísticos, educacionais e o que é assumido como internacionalização.

A funcionalização mencionada abrange também os aspectos sociais, ao direcionar orientações aos governos para a erradicação do trabalho forçado, da escravidão moderna e do tráfico de pessoas. Essas orientações se concretizam por meio de políticas que visam proibir e eliminar o trabalho infantil em todas as suas formas. Esse conjunto de ideias representa um dos maiores desafios nas regiões de fronteira pelas quais essa Rota irá passar (Da Silva Lunas, Santos Melo y Fernandes da Silva, 2019). Nesse contexto, observamos a interseção dos conceitos econômicos com questões sociais e educacionais, o que reforça a premissa de que a Rota transcende meramente a esfera econômica; ela implica uma combinação de fatores que contribuem para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Em relação às questões educacionais, existe um Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) específico que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse objetivo está expresso no ODS 4, que estabelece metas para o ano de 2030. Portanto, em menos de dez anos a partir do momento em que este artigo escrito, buscamos alcançar esses resultados relevantes e eficazes na área da educação.

Em relação à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), cujo foco principal é coordenar ações para promover e fortalecer as relações econômicas entre os países da região e com outras nações do mundo, identificamos sete iniciativas transformadoras. Essas iniciativas possuem sinergia e uma visão de futuro, abrangendo simultaneamente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): (1) Transição energética e indústrias conexas; (2) Bioeconomia: agricultura sustentável e bioindustrialização; (3) Transformação digital; (4) Promoção das exportações de serviços modernos baseados na Internet; (5) Sociedade do cuidado e igualdade de gênero; (6) Turismo sustentável; e (7) Integração econômica regional.

Embora seja um organismo voltado para as questões da América Latina, o destaque dado a essas iniciativas contribui positivamente para a avaliação da Agenda 2030 na região. Isso se deve ao fato de que, conforme relatado no Relatório da ONU Brasil (2023), está ocorrendo uma gradual criação de institucionalidade que fortalece de forma inequívoca as capacidades dos países para debater os desafios futuros, propor soluções, estabelecer parcerias e aprimorar políticas baseadas em evidências.

É notável, portanto, como os desafios que envolvem desde a educação infantil até o ensino superior estão intrinsecamente ligados a aspectos econômicos, tornando-se estratégicos para o desenvolvimento. As teorias sobre sociedade e educação, bem como as tecnologias e suas aplicações revolucionárias, desempenham um papel crucial nessa institucionalidade. Nesse contexto, as universidades desempenham um papel fundamental. Além disso, os Estados desempenham um papel importante ao responder a esses desafios por meio da internacionalização.

No contexto da agenda internacional, a internacionalização desempenha um papel crucial na promoção da cooperação entre países. Isso abrange não apenas o mercado financeiro e o capital global, mas também se fundamenta na ideia de uma 'relação transnacional em espaços geopolíticos'. Essa perspectiva amplia conexões e fortalece a construção de redes de conhecimento, tanto em nível regional quanto global (Cipriani y Selva, 2023: 3).

### 3. A Política de internacionalização na educação superior brasileira

A internacionalização representa uma estratégia fundamental para o avanço das instituições de ensino e pesquisa universitária em todo o mundo. No entanto, sua operacionalização é um desafio significativo. Ela não apenas contribui para o desenvolvimento do Brasil, mas também beneficia muitos outros países na região sul-americana, especialmente aqueles situados ao longo da Rota Bioceânica. Parra Sandoval (2022: 4) destaca que

En los países europeos, Estados Unidos y Canadá, este proceso ha sido impulsado desde hace décadas no solo por sus instituciones de educación superior, sino incluso por los gobiernos, a partir de políticas deliberadamente orientadas a implementar y respaldar la internacionalización del sector. Tales políticas han sido a su vez promovidas desde organismos internacionales como la Comunidad Europea, la UNESCO, la Asociación Internacional de Universidades. En América Latina, donde el reconocimiento de su importancia se ha acentuado en los últimos años, el proceso también es impulsado por las propias instituciones y por los gobiernos y promovido por IESALC-UNESCO.

Assim mesmo, no contexto brasileiro,

Historicamente, tanto a educação quanto a internacionalização da educação superior no Brasil estão fortemente subordinadas ao Estado e ao Governo Federal [...]. Isto se deve a quatro responsabilidades do Governo Federal: a) definir políticas públicas e implantar mecanismos de regulação no âmbito da educação; b) estabelecer, divulgar e avaliar os resultados alcançados com acordos bi e multilaterais; prever recursos financeiros que viabilizem a participação de estudantes, professor e, sobretudo, de pesquisadores nos programas de mobilidade internacional; d) garantir a participação das universidades públicas e instituições de pesquisa mantidos pelo Estado no processo de internacionalização, preservando os interesses estratégicos do país (Morhy, 2004, citado por Correia Lima y Betioli Contel, ob. cit.: 156).

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Internacionalização do Ensino Superior (IES) é um processo que se baseia em uma arquitetura concebida e implementada com o propósito de contribuir para o desenvolvimento institucional e territorial. Nesse contexto, a competitividade, a produtividade e a experiência do pessoal envolvido no país anfitrião desempenham um papel central.

Ao adotar a diretriz linguística relacionada à IES, a UFMS enfrenta um desafio significativo: proporcionar uma plataforma que apoie eficazmente a comunicação entre alunos e professores envolvidos nesse dinamismo internacional. Isso implica reconhecer a importância dos idiomas desde o nível mais básico, incluindo o acesso a sites em línguas estrangeiras, a leitura e o estudo de documentos, bem como a participação em seminários ministrados em idiomas adicionais. Por isso, a UFMS deve estar atenta ao fato de que a internacionalização não se limita apenas a acordos formais, mas também abrange a habilidade de se comunicar de maneira eficaz em contextos multilíngues. Essa conscientização é fundamental para o sucesso desse processo já que

A promoção da internacionalização do Ensino Superior pode envolver as instituições sob diferentes perspectivas, como poderemos observar a seguir, porém, ao relacioná-la ao uso do inglês, há um envolvimento linguístico direto dos professores. Esse envolvimento ocorre, principalmente, em relação ao uso do EMI (Cabral Bühler, ob.cit.: 1).

É nesse sentido, que destacamos o posicionamento de Conti de Freitas et al (2021: 5768), quando afirmam que:

the internationalization process in many universities in Brazil has been achieving its increasing goals of taking these institutions to a spotlight level in students' mobility just as their publishing goals. A great deal of development happened due to Languages without Borders Program (LwB) and its efforts to supply a second language teaching/learning/use, maximizing the internationalization process, focusing mainly on the English language.

Por outro lado, a pós-graduação é um dos níveis de formação que impulsiona significativamente o intercâmbio de conhecimentos e processos internacionais. Muitas das práticas adotadas nesse contexto têm como base a Agenda Nacional de Pós-Graduação, reconhecendo sua relevância estratégica em:

Estímulo à formação em propriedade intelectual, inovação tecnológica e empreendedorismo, abrindo novas perspectivas para o país, com incentivo para a coparticipação de empresas em linhas de pesquisa científica e tecnológica duradoras; estímulo à atividade de pesquisa nas empresas, fomentando e/ou induzindo a criação de cursos de PG e favorecendo maior absorção de mestres e doutores por empresas; reforma do arcabouço legal, para que as agências de fomento federais estaduais tenham maior flexibilidade no uso dos recursos destinados a C,T&I e que tenham a concordância com os mecanismos adotados pelos órgãos de controle externo (TCU,CGU, AGU e MPU e correspondentes órgãos na esfera controle externo); revisão e simplificação de processos de importação; eliminação dos entraves burocráticos que impedem as atividades de consultoria e assessoria de pesquisadores do Regime Jurídico Único a empresas públicas e privadas, bem como cerceiam a contratação pelo sistema público de consultores privadas, experts nacionais e internacionais; aumento do percentual do PIB investido pelo governo em C,T&I e aumento do investimento privado em C,T &I; integração entre órgãos de Governo para que componham uma agenda estratégica nacional, extrapolando seus programas individuais de fomento, de forma a proporcionar robustez aos investimentos em desenvolvimento e utilização do conhecimento em C,T&I. (Brasil, 2010 citado em Silva Junior y Grello Kato, 2018: 25).

Em um contexto nacional, a política de ensino superior no Brasil, especialmente voltada para os programas de pós-graduação, exige padrões cada vez mais elevados de qualidade e produtividade. Nesse sentido, a presença de pessoal brasileiro altamente qualificado, aliado a acadêmicos estrangeiros inseridos nos programas, tem sido um fator crucial. Essa combinação tem sido aplicada ao longo de vários anos como uma fórmula para alcançar objetivos de excelência, oferecer ensino superior de alto nível e competir nos rankings globais mais importantes. No entanto, é importante ressaltar que nem todos os sistemas de ensino superior, incluindo os de pós-graduação na região, seguem essa mesma lógica. Dentro do próprio Brasil, enfrentamos assimetrias significativas (Nazareno y Ferraz Herbetta, 2019).

Atualmente, a busca por qualidade implica a implementação de uma estrutura abrangente para avaliar procedimentos, práticas e resultados relacionados à internacionalização. Essa abordagem não é exclusiva do Brasil; globalmente, diversos países também adotam sistemas próprios de regulação e avaliação da qualidade universitária. No contexto brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha um papel fundamental nesse processo, por meio de uma política institucional que se concentra em cinco áreas de atuação:

1) evaluación del programa de posgrado stricto sensu; 2) acceso y difusión de la producción científica; 3) inversiones en la formación de recursos de alto nivel en el país y en el exterior; 4) promover la cooperación científica internacional; y 5) inducción y promoción de la formación docente inicial y continua para la educación básica en formatos presenciales y a distancia. CAPES ha sido determinante para los éxitos alcanzados por el sistema nacional de graduados, tanto en la consolidación del marco actual, como en la construcción de los cambios que demandan el avance del conocimiento y las demandas de la sociedad (CAPES, 2019: 1).

Como ponto de partida para nossas análises das políticas de internacionalização, concentramo-nos nos primeiros estágios da Rota Bioceânica. Essa rota envolve quatro países, cada um com sua própria história e particularidades. A complexidade e a diversidade desses contextos podem ser interpretadas de maneira positiva ou negativa, dependendo dos interesses do projeto e dos Estados envolvidos. É relevante ressaltar que

De la misma manera que en el mundo corporativo, las instituciones de educación superior (IES), o sea, responden al fenómeno de la globalización por diversos motivos, usan determinada estrategia en un proceso que no necesariamente es lineal, y que muchas veces es heterogéneo, ya que puede asumir diversas formas. En el contexto de la internacionalización de la educación superior, el concepto de globalización se sitúa en el marco de la teoría política<sup>5</sup> (Zilberberg y Pinto de Almeida, 2023: 2).

---

<sup>5</sup> TRADUÇÃO DO ORIGINAL EM ESPANHOL: Tal como no mundo empresarial, as instituições de ensino superior (IES), ou seja, as que respondem ao fenómeno da globalização por razões diversas, utilizam uma determinada estratégia num processo que não é necessariamente linear, e que é

Na interseção da Geopolítica, Soberania e Estado, encontramos interesses compartilhados que moldam e influenciam a dinâmica internacional. No entanto, mesmo ao considerar a importância da integração entre os países, cada nação mantém suas próprias agendas, alinhadas com suas políticas internas em diferentes níveis: macro, meso e micro.

Ao refletirmos sobre as políticas de internacionalização na educação superior, adentramos em territórios além dos meros conteúdos das políticas e das políticas sociais. Nesse contexto, colhemos informações para conceber uma política de educação internacionalizada que transcenda o âmbito meramente acadêmico, transformando-se em uma política cultural funcionalizada por meio de políticas linguísticas. Essa abordagem integrada visa resolver os desafios decorrentes das diversas formas de integração que se apresentarão nos próximos passos dessa jornada, especialmente em um contexto sul-sul marcado por diferenças.

Quando consideramos a educação como parte das políticas públicas e sociais, estamos também reconhecendo seu papel na construção de políticas culturais. No caso específico da Rota Bioceânica, que conecta diferentes regiões através de vias terrestres e marítimas, ressignificamos a noção de inclusão. Essa ressignificação vai além das questões tradicionais de raça, etnia, gênero, sexualidade e deficiências. Aqui, a inclusão também abrange as línguas faladas e escritas, criando um espaço de coexistência para o português do Brasil, o guarani e o espanhol. Essas línguas, oficialmente denominadas “línguas bioceânicas”, desempenham um papel fundamental na promoção da compreensão mútua e na construção de pontes entre culturas e povos.

A ressignificação aqui proposta reflete o impacto que projetos dessa natureza têm sobre as mentes daqueles que pesquisam ou refletem sobre objetos de conhecimento. Trata-se de um processo necessário, especialmente diante do receio de uma abordagem monolíngue. Esse receio pode tanto promover o monolinguismo como uma tecnologia linguística quanto, ainda pior, reforçar a supremacia do inglês em detrimento do espanhol ou do português. Assim,

Embora a importância das línguas para a internacionalização da educação seja evidente, um olhar mais atento às políticas linguísticas voltadas ou direcionadas a esse processo, especialmente no Brasil, levamos a pressupor que há um modo moderno/colonial/capitalista nessa dinâmica (Guimarães y Silva, 2022: 2).

A suposição que estamos explorando é responsável por introduzir conceitos situacionais provenientes das epistemologias do sul. Essas epistemologias abrangem a hegemonia, a contradição e a cultura, e têm a capacidade de debater a presença ou ausência da invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais que não são assimiladas pelo conhecimento ocidental. Esses elementos fundamentam a internacionalização da educação.

Essa discussão também está relacionada à construção da identidade local, que se manifesta na criação de rankings acadêmicos globais. Esses rankings incluem indicadores de internacionalização, que são determinados pelas escolhas das instituições de ensino. No entanto, essas escolhas muitas vezes são informadas por listagens que destacam os países mais procurados, resultando em uma menor procura por países da América Latina.

Ao adotarmos essa perspectiva para resolver nossos desafios, avançamos alguns passos na compreensão de que todos os projetos educacionais têm como objetivo a formação humana. No contexto atual do sistema de produção capitalista, tais projetos requerem autorreflexão, autocrítica e o desenvolvimento de um arcabouço sólido de pensamento que nos conduza a políticas educacionais mais abrangentes e contextualizadas.

#### **4. Indícios (em construção) de Políticas Educativas e Linguísticas específicas**

A internacionalização no ensino superior tem emergido como uma tendência robusta atualmente. Além disso, é reconhecida como uma atividade intrínseca às universidades (Baeta Neves y Deo Oliveira Barbosa, 2020). Nesse contexto, dois fatores se destacam: o mercado e a governabilidade institucional. Esses elementos sociais caracterizam os modelos contemporâneos de internacionalização do ensino superior (IES). A relevância dessa tendência transcende o âmbito acadêmico, conferindo à universidade prestígio e uma sensação de qualidade. Por outro lado, o termo ‘IES’ também está associado ao globalismo e à globalização.

---

muitas vezes heterogêneo, pois pode assumir várias formas. No contexto da internacionalização do ensino superior, o conceito de globalização situa-se no quadro da teoria política.

Destacam-se, neste contexto, o mercado e a governabilidade institucional como duas construções sociais que caracterizam os modelos mais contemporâneos de Internacionalização do Ensino Superior (IES). Essa tendência, dentro da lógica de toda a comunidade universitária, adquire dimensões simbólicas que conferem à Universidade maior prestígio e uma sensação de qualidade. Por outro lado, o termo IES também está associado ao globalismo ou à globalização. A tal respeito, Akkari (2011: 21) refere o seguinte:

“Globalização” é um neologismo proveniente do inglês “globalization”, que seria a última etapa de um processo de mundialização quase tão antigo quanto a humanidade. Os dois termos, “globalization” e “mundialization”, são utilizados no mundo francófono na maioria das vezes de forma alternada. No entanto, a economia global atual não é equivalente à economia mundial que já existe desde o século XVI.

A instituição de ensino superior (IES) adquirirá uma compreensão abrangente que transcende os limites de um único território. Essa compreensão abarca aspectos territoriais, sociais, políticos e geopolíticos. O foco principal dessa IES é a Educação, e ela está associada a um processo de competitividade, busca pela qualidade e posicionamento em relação a universidades consideradas desenvolvidas.

No campo científico das relações internacionais, há um esforço contínuo para aprofundar o conhecimento sobre os processos de integração regional. A União Europeia (UE) é um exemplo notável de sucesso nesse sentido. Ela demonstra resultados positivos ao unificar interesses nacionais em prol dos interesses regionais. Tais êxitos são oriundos de uma política de desenvolvimento regional (PDR) que tem priorizado três eixos: a convergência de interesses dentro dos países e entre eles; a competitividade regional; e a cooperação territorial e econômica europeia. Todos esses eixos são suportados pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (Prolo, Correia Lima; Canto Moniz, 2019).

No contexto global, a cooperação entre países desempenha um papel crucial na busca por desenvolvimento e progresso. Exemplos como o Programa Erasmus+ da União Europeia, o Programa OEA-GBUC nas Américas e o programa Fulbright demonstram como a colaboração entre nações pode gerar oportunidades significativas para seus cidadãos.

Ao considerarmos a Rota Bioceânica, que conecta o Brasil, o Paraguai, a Argentina e o Chile, é importante analisar as condições específicas de existência nesses países. Suas histórias, sociedades, políticas e culturas entrecruzam-se, criando um cenário complexo e multifacetado. Nesse contexto, a cooperação regional pode ser um catalisador para o desenvolvimento, com políticas educacionais e linguísticas que promovam o respeito mútuo e a convergência entre Estados, regiões e continentes podem impulsionar avanços. No entanto, também devemos reconhecer os desafios inerentes, como o embate entre lógicas capitalistas e tendências progressistas.

Historicamente, um dos debates e desafios mais significativos concentra-se na Educação como motor de desenvolvimento, libertação e integração em âmbito local, regional, nacional e internacional. Essa premissa baseia-se na compreensão de que as políticas educacionais e linguísticas devem garantir o direito fundamental à educação para todos, independentemente de fronteiras e nacionalidades. Além disso, é essencial que essa educação respeite a diversidade e a multiculturalidade, que são moldadas pelas línguas faladas nos diferentes espaços de existência, especialmente no contexto educacional.

No entanto, a internacionalização do Ensino Superior (IES) apresenta desafios complexos em escala global. Essas mudanças não são observadas em outras instituições sociais ou políticas de um país. Por um lado, cada universidade e país concebe e interpreta a internacionalização de maneira particular. Por outro lado, nem todas as instituições de ensino superior têm a capacidade de aderir à internacionalização nos mesmos termos. A IES, como uma quarta missão da universidade, exige autogerenciamento e desenvolvimento específicos para enfrentar esses desafios (Seabra Santos y Almeida Filho, 2012; Leal y Tavares Silva, 2023).

A internacionalização, enquanto aspiração renovada das Instituições de Ensino Superior (IES) ou de outras naturezas, como as de Ciência e Tecnologia (ICT), está intrinsecamente relacionada a diversas áreas sociopolíticas que a condicionam. Nesse contexto, ela se configura como uma questão central de governança institucional, conforme apontado por Leal y Osório (2022). Além disso, Acosta-Silva, Ganga-Contreras e Rama-Vitale (2020) destacam que las relaciones entre políticas públicas, gobernanza y desempeño institucional en el campo de la educación superior suelen ser empíricamente difusas. No hay una relación directa, causal, entre estos componentes de la acción pública en la explicación, descripción y análisis de los problemas del gobierno, la eficacia directiva, o el impacto de la productividad académica de las organizaciones de educación superior en su desempeño institucional (p. 2).

A governança das Instituições de Ensino Superior (IESup) aborda a gestão linguística como um meio de impulsionar sua internacionalização. Isso envolve compreender os processos relacionados às políticas públicas do ensino superior, como mobilidade docente e estudantil, pesquisa interuniversitária, ensino e extensão com professores visitantes estrangeiros. No entanto, essa abordagem educacional coexiste com a política linguística. Portanto, é necessário considerar tanto a internacionalização quanto a educação dentro desses dois contextos, especialmente à luz da Rota Bioceânica. Neste sentido, a política linguística, segundo Calvet (2002), “é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social e de planejamento linguístico, a implementação concertada de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato” (p. 133). A interconexão entre a universidade e a região é uma questão fundamental, pois estabelece um vínculo que acolhe e fomenta uma atmosfera de intercâmbio intercultural e comunicação por meio das diferentes línguas.

As IESup têm um papel fundamental no processo intercultural, tradicionalmente associado à participação dos diversos atores sociais. Nesse contexto, é crucial que todos os membros da comunidade universitária compreendam esse processo. Além disso, devemos considerar esses elementos não apenas sob a perspectiva das estruturas governamentais que regem as instituições, mas também reconhecer o ser humano como um problema de ordem social e como um agente cultural que ocupa um espaço – ou, em termos sócio-políticos, um território.

A internacionalização, ao se tornar o mais recente foco das instituições, está intrinsecamente relacionada a outras áreas sociopolíticas que a complementam, configurando-se, portanto, como uma questão de governança institucional. Essa perspectiva é enfatizada por Acosta-Silva, Ganga-Contreras e Rama-Vitale (2020) quando afirmam que

las relaciones entre políticas públicas, gobernanza y desempeño institucional en el campo de la educación superior suelen ser empíricamente difusas. No hay una relación directa, causal, entre estos componentes de la acción pública en la explicación, descripción y análisis de los problemas del gobierno, la eficacia directiva, o el impacto de la productividad académica de las organizaciones de educación superior en su desempeño institucional<sup>6</sup> (p. 2).

A compreensão das exigências da IESup envolve considerar tanto a globalização quanto a regionalização. Tomemos como exemplo a *Rota Bioceânica*. Isso requer uma orientação epistemológica prévia, embora essa abordagem não exclua a possibilidade de os indivíduos expressarem dinâmicas e simbolismos relacionados a um processo que é cada vez mais discutido, mesmo que muitos não tenham uma compreensão precisa do que ele realmente envolve. Em termos mais concretos, a IES é tanto causa quanto efeito das políticas educacionais e linguísticas. Para muitos gestores, ela é vista como uma solução que dinamizará a universidade e eliminará qualquer ineficiência ou ignorância.

A interconexão entre a universidade e a região é uma questão fundamental, pois estabelece um vínculo que acolhe e fomenta uma atmosfera de intercâmbio intercultural e comunicação por meio das diferentes línguas “[...] a relação transnacional em espaços geopolíticos, a exemplo dos países da União Europeia, ampliando conexões e potencializando a construção de redes de conhecimento em nível regional ou, até mesmo, em contexto global” (Moreles, Jiménez y Canan, 2022: 1048).

Esta tese convida-nos a pensar se esta dualidade liberdade/determinismo, em termos de distância conceitual e prática, nos leva a constatar que o projeto de internacionalização é um projeto que produz e celebra o intercultural; internacionalizar seria, em todo o caso, fazer de uma única região um ambiente em que muitos podem aprender e cooperar, e isso requer planejamento a nível de política pública para Educação e Língua. É por isso que, “a educação superior, contraditoriamente, pode tanto fazer parte de um processo ‘desinteressado’ de interculturalidade e de integração de campos sociais acadêmicos como um setor de serviços em processo de transnacionalização ‘interessado’ na formação de um mercado mundial” (Monteiro y Selpa, 2015).

Neste sentido, é requerido certo detalhe nas tradições e lógicas de organização governamental também, não só das instituições, mas também do homem como problema de ordem social, como ocupante cultural de um espaço, ou em termos sócio-políticos de um território. Para este conceito adopta-se o seguinte:

---

<sup>6</sup> TRADUÇÃO DO ORIGINAL EM ESPANHOL: As relações entre políticas públicas, governação e desempenho institucional no domínio do ensino superior são muitas vezes empiricamente difusas. Não existe uma relação direta e causal entre estas componentes da ação pública na explicação, descrição e análise dos problemas de governação, da eficácia da gestão ou do impacto da produtividade académica das organizações de ensino superior no seu desempenho institucional.

O território perpassa por um conceito usual que corresponde a uma área do espaço delimitado por fronteiras, a partir de uma relação que implica posse ou propriedade, ou seja, do território com a sociedade. Fica evidente, então, nesta reflexão inicial, que toda e qualquer ação que a sociedade desenvolve acontece e materializa-se no território, por meio de relações sociais entre os níveis mais diferenciados nas escalas local, nacional e global, interferindo na vida social, política, econômica e cultural das sociedades. O território resulta, enfim, da ação cultural do grupo, e o apego a determinado espaço se dá não pelo espaço em si, mas por aquilo que os indivíduos constroem naquele lugar. Assim, os valores culturais que ligam de forma identitária os sujeitos no espaço são fundamentais (Dorsa, 2023: 1).

O desenvolvimento nos termos da agenda, imposta pela *Rota bioceânica*, para a educação se apresenta como progresso qualitativo, com uma visão mais de processo que de produto e acumulação. O progresso material, extremamente importante e necessário para o crescimento dos territórios e de suas comunidades, por vezes, impede que as IES se desenvolvam como processo sociocultural. Assim, o progresso material e o desenvolvimento sociocultural como práticas de desenvolvimento bem-sucedidas são posições complementares e não díspares, isto porque, em termos de progresso dos territórios e das suas comunidades, trata-se de um "progresso cognitivo", que não nada mais é do que o progresso relacionado às aspirações intelectuais da ciência.

## 5. Conclusões

A internacionalização da Educação Superior, de forma singular, torna-se uma área estratégica para o desenvolvimento, expansão e qualidade da educação superior brasileira e, neste caso, sub-regional. Essa área envolve a consideração e a análise de questões como a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, a revalidação de diplomas de graduação e o reconhecimento de estudos de pós-graduação, o ensino, a extensão e a pesquisa internacional/interinstitucional, o intercâmbio linguístico e a comunicação, como conteúdos de suas agendas.

Neste texto levanta-se a resignificação da educação como processo inclusivo, que prevê a promoção da cidadania regional, da cultura de paz, da diplomacia universitária e do respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente, atenta às políticas educacionais e linguísticas. E, em decorrência do anterior, desenvolver-se pressupõe a possibilidade não só de compreender suas práticas sociais e educacionais, mas também de gerar a partir delas tecnologia e teoria social, ambas fundamentais para subsidiar e abordar as análises de forma qualitativo-quantitativa para os países impactados pela *Rota Bioceânica*.

Em síntese, ainda que nossas reflexões sejam iniciais, aguardamos da sinergia entre língua, educação e internacionalização sua permanência como problema administrativo-organizacional, com capacidade de aproximar-se do Sul e, em decorrência dessa pretensão, a especificação de políticas educativas e linguísticas, que tenham objetivos edificadas no/pelo conhecimento dos conflitos linguísticos como impeditivos da cooperação dos participantes do processo. Dito de outro modo, chegando à quilometragem final, políticas educativas e linguísticas constituídas como rotas para compreensão das dificuldades que temos (o Brasil), e talvez eles (Chile, Argentina e Paraguai) também, em aprender com a América do Sul, o que *per se* reivindica a urgência de aprendizagens que permitam a reinvenção do nosso continente, inicialmente, por esses 4 países.

## Referências bibliográficas

Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F., & Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>

Akkari, A. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios*. Editora Vozes.

Baeta Neves, C., & De Oliveira Barbosa, M. (2020). Internationalization of higher education in Brazil: Advances, obstacles, and challenges. *Sociologias*, 22(54), 1-24. <https://doi.org/10.1590/15174522-99656>



Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, UNESCO, & UNICEF. (2021). *O estado da crise global da educação: Um caminho para a recuperação*. <https://www.unicef.org/media/112461/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education.pdf>

Barreto, M., & Leal, F. (2021). Globalização, (de)colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: O grito surdo da academia. *Revista Eletrônica de Administração (REAd)*, 27(2), 313-342. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.316.103166>

Cabral Bührer, É. (2021). Internacionalização no ensino superior: (Des)vantagens e desafios no contexto de universidade estadual do sul do Brasil. *Forum Linguisticum*, 18(1), 5689-5700. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/72034>

Calvet, L. J. (2002). *Sociolinguística: Uma introdução crítica*. Parábola Editorial.

Capes Brasil. (2023). Painel debate Programa de Internacionalização da CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/painel-debate-programa-de-internacionalizacao-da-capes>

Cipriani, A., & Selpa, M. (2023). Internacionalização da educação superior em contextos emergentes: A produção recente em teses e dissertações no Brasil. *Interações*, 24(2), 591-605. <https://doi.org/10.20435/inter.v24i2.3895>

Conti de Freitas, C., Castro Brossi, G., & Rosa-da-Silva, V. (2021). Pequenos passos e grandes mudanças: Enfrentando a internacionalização como uma comunidade. *Forum Linguisticum*, 18(1), 5766-5778. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/73446>

Correia Lima, M., & Betioli Contel, F. (2011). *Internacionalização da educação superior: Nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento*. Alameda Casa Editorial.

Costin, C. (2020). Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo: Impactos da pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100), 59-72. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.004>

Da Silva Lunas, J., Santos Melo, A., & Fernandes Da Silva, M. (2019). Desafios para o Corredor Bioceânico e suas potencialidades turísticas: A questão da livre circulação de pessoas. *Interações*, 20(spe). <https://doi.org/10.20435/inter.v20iespecial.2328>

De Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. Edições Almedina.

De Sousa Santos, B. (1995). *Um discurso sobre as ciências* (7ª ed.). Edições Afrontamento.

Dorsa, A. (2023). O território cultural: Espaço de saberes e paisagens construídas. *Interações*, 24(1), e2444223. <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v24i1.4013>

Guimarães, R., & Silva, K. (2022). Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: Um olhar decolonial a partir dos institutos federais. *Revista Linguagem em Foco*, 14(1), 33-56. <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8529>

Leal, F. G., Stallivieri, L., & Barreto, M. (2018). Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem? *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(1), 52-73. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650638>

Leal, L., & Osório, A. (2022). Internacionalización de la educación superior y gubernamentalidad en la universidad brasileña. En *16ª Reunião Regional da ANPEd Centro Oeste, 2022, Campo Grande: PODER, POLÍTICA E DEMOCRACIA: DESAFIOS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO* (Vol. 1, pp. 1-5). UEMS. [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/10986-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/10986-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)

Leal, L., & Tavares Silva, F. (2023). Práticas educativas comparadas, geopolítica e território cultural: a internacionalização no Projeto Bioceânica Educativa/FUNDECT MS/CNPq. *Interações*, 24(4), e2444223. <https://doi.org/10.20435/inter.v24i4.4223>

- Maturana, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Editora UFPE.
- Monteiro, E., & Selpa, M. (2015). *Internacionalização da Educação Superior: Políticas, Integração e Mobilidade Acadêmica*. Edifurb.
- Moreles, J., Jiménez, S., & Canan, S. (2022). La política de internacionalización de la Educación Superior: Efectos, brechas y asimetrías persistentes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(117), 1047–1068. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002939>
- Nazareno, E., & Ferraz Herbetta, A. (2019). A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. *Estudos de Psicologia*, 24(2), 103–112. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v24n2/a02v24n2.pdf>
- Organização das Nações Unidas – Brasil. (2023). Financiando o Desenvolvimento Sustentável 2023. <https://brasil.un.org/pt-br/239961-financiando-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel-2023#:~:text=0%20relat%C3%B3rio%20Financiando%20o%20Desenvolvimento%20Sustent%C3%A1vel%202023>
- Parra-Sandoval, M. C. (2022). Internacionalização da educação superior: o que está subjacente ao discurso da UNESCO e da OCDE. *Revista Internacional de Educação Superior*, 8(1), e022013. <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8660706>
- Pasquariello, K., & Goulart, R. (2021). Três décadas de Mercosul: institucionalidade, capacidade estatal e baixa intensidade da integração. *Revista Lua Nova*, 112, 147–179. <https://doi.org/10.1590/0102-147179/112>
- Portal G1 MS. (2024). Megaestrada Brasil-Chile: Começa a construção do acesso que liga a BR-267 a Ponte da Bioceânica. <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2024/09/20/megaestrada-brasil-chile-comeca-a-construcao-do-acesso-que-liga-a-br-267-a-ponte-da-bioceanica.ghtml>
- Prolo, I., Correia Lima, M., & Canto Moniz, G. (2019). UNILA: A universidade como vetor da integração regional. *Educação & Sociedade*, 40, e0189894. <https://www.scielo.br/ijes/a/Ck5q6BWZMg6QftR48jRkqgg/?format=pdf>
- Seabra Santos, F., & Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento* (pp. 238). Editora da Universidade de Brasília/Coimbra University Press.
- Silva Júnior, J., & Grello Kato, F. (2018). A Política de Internacionalização da Pós-Graduação stricto sensu brasileira: Breves considerações sobre a atual política da CAPES. En Alves Ferreira, V. (Org.), *Políticas e avaliação da Pós-Graduação stricto sensu: da inserção social local à internacionalização*. Universidade Católica de Brasília. <https://www.researchgate.net/publication/323199140>
- Todos pela Educação. (2021). *A educação no Brasil: Uma perspectiva internacional*. [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil\\_uma-perspectiva-internacional.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf)
- Zilberberg, L., & Pinto de Almeida, M. de L. (2023). Sentido e alcance de la internacionalización de la Educación superior: análisis de los temas de las conferencias de la Association of International Educators (NAFSA) (2001–2023). *RELAPAE*, 19, 17–29. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1810>

Fecha de recepción: 23-4-2024

Fecha de aceptación: 10-6-2024



# Iglesia Católica y Educación Sexual Integral. Posiciones y discusiones en el debate teórico-conceptual con la educación para el amor

The Catholic Church and Comprehensive Sexuality Education: Perspectives and Debates on the Conceptual and Theoretical Framework of Education for Love

CARBALLO, Adrián Gonzalo<sup>1</sup>

Carballo, A. G. (2024). Iglesia Católica y Educación Sexual Integral. Posiciones y discusiones en el debate teórico-conceptual con la educación para el amor. *RELAPAE*, (21), pp. 100-110.

## Resumen

El siguiente artículo analiza la postura de la Iglesia católica ante la aprobación y promulgación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral en Argentina. A su vez, se demostrará la tensión entre la Iglesia católica y el Estado en el rol que debe cumplir cada uno en la educación y en la formación de estudiantes. Así pues, la Iglesia constituye una parte importante en la historia como partícipes activos en las decisiones del Estado. Para esto se han analizado diferentes documentos de la Conferencia Episcopal Argentina (organismo que nuclea obispos de Argentina) en los cuales plantean sus argumentos sobre la necesidad de que la escuela brinde una educación basada en el amor y la procreación para no “pervertir” la moral católica del país. Por lo cual, uno de los textos más desarrollados en este trabajo será el libro Educación para el amor, que publicó este organismo, en el cual describen y desarrollan los lineamientos curriculares propuestos para los diferentes años a lo largo de la cursada, desde los seis hasta los diecisiete años. Por último, tomando aspectos de mi tesis de maestría, presentaré entrevistas de docentes y directivos que trabajan en escuelas católicas de la diócesis de General San Martín, en la Provincia de Buenos Aires.

**Palabras Clave:** Educación Sexual Integral, Escuela secundaria, Gestión privada, Escuela católica, Iglesia Católica.

## Abstract

The article below analyses the stance of the Catholic Church on the passing and enactment of the 26.150 National Law of Comprehensive Sexuality Education in Argentina. Furthermore, it will illustrate the strain between the Catholic Church and the State as regards the role each of them should attain in connection to students' education and development. Thus, the Church constitutes an important part throughout history as an active participant in the State's decisions. For this matter, different documents extracted from the Argentine Episcopal Conference (CEA, organism that encompasses Argentinian Bishops) have been analysed. These present their reasons on the need for schools to provide a love-and-procreation-based education so as not to pervert the Catholic morals of the country. As a consequence, one of the most examined texts for this work will be the book Education for love, published by the above-mentioned organism, in which curriculum guidelines are described and developed for all the different years of schooling, from age 6 to 17. Lastly, taking into consideration some aspects of my Master's dissertation, I will provide interviews to teachers and principals who work in catholic schools in the diocese of General San Martin, Buenos Aires Province.

**Keywords:** Comprehensive Sexual Education, Highschool, Private school, Catholic church, Church-State tensions.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / [adriangcarballo@gmail.com](mailto:adriangcarballo@gmail.com) / ORCID 0009-0006-1406-8438

## INTRODUCCIÓN

La sexualidad es una dimensión que a lo largo de los años va transformándose y modificándose de acuerdo al contexto, trascendiendo lo referido a la genitalidad y más allá de lo estrictamente sexo-genérico. Los estudios de género han indagado sobre esos límites. Lo performativo, según plantea Judith Butler (2019) entra en el escenario de la disputa ideológica y tensiona los tejidos sociales. En el ámbito educativo, históricamente y de acuerdo a los términos propios de Morgade (2016), la enseñanza era androcéntrica, etnocéntrica, heteronormativa y patriarcal, por lo cual con la implementación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, se intenta romper ese paradigma para abordar la sexualidad desde otra mirada, ampliando los derechos de salud sexual y reproductiva donde se introdujo una perspectiva integral recuperando la educación sexual como derecho humano, para todas las instituciones educativas, sean estas de gestión pública o privada, confesionales y no confesionales desde el Nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no universitaria. Esto como respuesta a las emergencias sociales manifestadas en problemas de VIH-sida, embarazo adolescente, mortalidad materna, enfermedades de transmisión sexual, uso de anticonceptivos, el aborto, violencia de género, discriminación, entre otras, (Wainerman y Chami, 2014).

Por otro lado, uno de los actores que más han visibilizado rechazo a esta Ley fue la Iglesia Católica, motivo por el cual este artículo analiza y describe sus posturas ante la promulgación y aprobación de la ley. Además, es de mi interés mostrar las tensiones que existen entre la Iglesia católica y el Estado en tanto sus interpretaciones y sus posiciones de acuerdo al rol que ambos deben cumplir en la educación y formación de los estudiantes, por lo que se presentarán distintos argumentos de la Iglesia exponiendo sus pensamientos en dicha área, como por ejemplo de Héctor Aguer, ex Arzobispo de La Plata (ahora arzobispo emérito) y titular de la comisión episcopal de educación católica de la Conferencia Episcopal Argentina en el momento de la aprobación de la Ley 26.150. También iré presentando diferentes documentos publicados para escenificar un marco eclesial. Uno de los que más abarcaré es el libro *Educación para el amor* (2007) donde hago una descripción de los contenidos del mismo y sus propuestas de programas de estudios para las aulas de acuerdo a la edad del estudiante. La pregunta que surge a continuación atañe a los docentes y nos permitiría indagar acerca del conocimiento que tienen los mismos sobre dichos documentos.

La tensión que se presenta entre los ideales respecto a la sexualidad nos permite preguntarnos sobre cómo se implementa la Ley 26.150 en las instituciones escolares católicas, siendo que se cuenta con la ley por un lado y la posición de la Iglesia Católica por el otro. ¿Cuál es el rol de los directivos y docentes para abordar dicha temática? ¿Observan dicha tensión en su ámbito laboral?

## LA PROMULGACIÓN DE LA LEY NACIONAL 26.150

En octubre del año 2006, la Ley de Educación Sexual Integral (de ahora en más ESI) es sancionada y promulgada, con un amplio respaldo en las dos cámaras legislativas, no sin un previo conflicto de intereses e idearios, particularmente en lo referente al artículo 5, el cual dice que cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. Discutiendo y tensionando esto, la Iglesia católica, sin negarse a su implementación, busca encaminarla a sus pretensiones históricas sobre la educación, dándole prioridad a la familia y dejando un rol subsidiario al Estado.

Dos años después de la promulgación de la ley, los Lineamientos Curriculares para la ESI son aprobados por Resolución del Consejo Federal de Educación N°45/08, desde donde se establecen los propósitos, temas y problemas de la Ley<sup>2</sup>. La Comisión Episcopal de Educación católica de la Conferencia Episcopal Argentina (2008) en la declaración fechada el 17 de junio dice haber participado activamente en las discusiones de dichos lineamientos a través de representantes realizando “sugerencias, críticas y aportes propositivos, para que el documento final contribuyera a consolidar la formación armónica y equilibrada de la persona, en un tema tan delicado como es la educación sexual”. Afirma en el documento que esos aportes no fueron incluidos y otros han quedado desdibujados por lo que, ante tal situación, deciden no compartir la forma en que las escuelas deben abordar la educación de la sexualidad. Critica la omisión del rol de la familia como agente formador, el estudio de métodos anticonceptivos, la minimización de los valores éticos de la sexualidad, la idea de concepción de la identidad sexual a partir de la construcción y no de la idea biológica binaria hombre-mujer, entre otras cosas. Además critica la obligatoriedad del Lineamiento, ya que no da margen de acción a los padres para objetar contenidos, de acuerdo a convicciones religiosas o morales. El documento en cuestión en su último ítem señala lo siguiente:

---

<sup>2</sup> Durante el proceso de elaboración de estos lineamientos participaron representantes de distintas organizaciones sociales, políticas y religiosas, entre ellos de la Iglesia Católica, quienes votaron en disidencia con respecto a los lineamientos finalmente aprobados. Puede leerse dicha Resolución en: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/45-08.pdf>

La aprobación de los lineamientos curriculares como **piso común obligatorio** (NOTA: en negrita en el original) para implementar la educación sexual integral en todas las escuelas del país, socava los ámbitos propios de decisión de las instituciones educativas y de las jurisdicciones. No se advierte cómo adaptará cada comunidad educativa los aprendizajes a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros, tal como prevé la misma ley si aquellos, aprobados como pautas comunes obligatorios, los contradicen, debilitan u omiten. (Conferencia Episcopal Argentina, 2008)

De acuerdo a diferentes lecturas, puedo inferir que ante toda política pública surgen tres posibilidades o tres formas de pararse frente a la misma: la aceptación, el rechazo y la neutralidad, que es la simple aceptación sin mayor posicionamiento en la misma. Una de las posturas más contrarias ante la ESI fue la de la Iglesia católica como ya se ha dicho, la cual desarrolló un documento oficial “Educación para el amor” que contrasta y se pone en tensión con la ley de ESI y los escritos posteriormente Lineamientos Curriculares Básicos de la ESI. La Iglesia, ha sido uno de los actores que históricamente expresó resistencias al enfoque biologicista en la historia reciente (Esquivel, 2013; Torres, 2014), postulando una mirada moralista.

Dichos sectores, mencionan Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008), argumentan que se amenaza así el principio liberal que prescribe la libre elección de los planes de vida en los que el Estado no debe intervenir, aunque el argumento opuesto afirma que el Estado al garantizar la ESI no sólo no se entromete en el ámbito privado, sino que al contrario, fortalece la libre elección y los derechos individuales al permitir a la gente decidir con mayor libertad y establecer esa sexualidad como derecho.

## LAS DIÓCESIS Y LA JUNTA REGIONAL CATÓLICA (JUREC)

Observemos cómo se organiza la institución eclesial en Argentina. Las diócesis son las unidades territoriales y administrativas en que se divide la Iglesia católica. Argentina cuenta con 71 diócesis (trece Arzobispados, cuarenta y nueve Obispos, cuatro Prelaturas, un Exarcado, tres Eparquías y un Ordinariato). En cada una de las Diócesis de la Provincia de Buenos Aires (territorio donde enfoque la investigación) existe una Junta Regional de Educación católica (JUREC) cuyos miembros son designados por la misma diócesis. En la JUREC se delegan las competencias de carácter educativo. Cada una de ellas tiene estatutos que son aprobados por la diócesis y por el Consejo Provincial de Educación católica (CEC). Cumple funciones de supervisión en lo técnico legal, administrativo, pedagógico y educativo. Entre sus funciones, está el de representar al Obispo, en quién recae la conducción de los organismos educacionales, de acuerdo al Derecho Canónico, en su capítulo dedicado a las escuelas<sup>3</sup>.

Teniendo en cuenta eso, ¿cuánta real incidencia tiene el Obispo y la JUREC sobre los contenidos áulicos en las escuelas? ¿De qué manera controlan los contenidos de la enseñanza? ¿Se fundan la enseñanza y la educación en los principios de la doctrina católica en su totalidad? ¿En qué medida? ¿Cómo lo controlan? ¿Cuál es el “punto de vista científico” que debe impartirse en esta formación?

Agrupando a las JUREC se encuentra una organización superior que es el CONSUDEC. Éste es un organismo oficial de la Iglesia de carácter nacional que representa a la educación católica argentina organizada en Juntas Diocesanas. Institución de larga trayectoria que en los últimos años también ha observado la problemática ESI.

Según Mario Mauricio Ocampo (2012), las escuelas católicas se encuentran ante el dilema de resignificarse desde un lugar “no expulsivo, con creencias y valores católicos pero con cierta laxitud” o desde la posición dogmática tradicional y conservadora. Afirma que en las escuelas católicas se percibe una mixtura entre la secularización y la desacralización, “con visibilidad mayor del primer tema y menos debate del segundo”. O sea, administradas por el clero secular, sean parroquiales o no. Sobre esto es importante detenerse, ya que como en otro pasaje de su artículo, habla de las necesidades de mercado, o sea, la necesidad de las instituciones de obtener mayor matrícula. Gustavo Gamallo (2015) habla de la “publicación” de las escuelas privadas, particularmente a partir de los noventa cuando se incorpora a la legislación nacional la denominación de “escuelas públicas de gestión privada”. Por lo cual también es interesante analizar cómo se piensa la escuela católica a sí misma en este proceso de resignificación.

<sup>3</sup> <http://www.vatican.va/archive/ESL0020/P2L.HTM> Los artículos que refieren a la educación se encuentran en el libro III, entre artículo 793 a 821.

## PERSPECTIVA DE LA IGLESIA CATÓLICA. REPASO HISTÓRICO.

El avance de la ESI significa también el rechazo por parte de la Iglesia al avance del Estado en el ámbito privado de la familia y en el ámbito educativo católico. En Argentina, la Iglesia católica se ha construido históricamente como actor central en la política nacional, como conservador de la estructura familiar y moral del país, pretendiendo la mayor injerencia católica del Estado y de la sociedad (Esquivel, 2013; Torres, 2014).

El siguiente comunicado del 6 de enero de la Comisión Episcopal y el *Evangelium Vitae* nos permitirá proseguir con la postura eclesial:

(...) Ante la posible promulgación de una ley de Educación Sexual para las escuelas en la Argentina, creemos necesario proponer: a) que el Pueblo de Dios, con el respeto y la caridad que debe caracterizar toda acción cristiana, se comprometa a elaborar proyectos e iniciativas concretas inspiradas en el Evangelio, para ayudar a los niños y jóvenes a vivir el valor humano y trascendente de la sexualidad, el matrimonio y la familia, facilitando así un clima propicio a una responsable educación integral.

b) Que los padres y madres de familia y los que tienen menores a su cargo, revaloricen la dimensión profunda de la sexualidad, sin desalentarse ante el difícil empeño que supone la promoción de la dignidad humana en su integridad.

c) Que los responsables de la vida pública, llamados a servir a los ciudadanos y al bien común, no promulguen ni proyecten leyes que promuevan costumbres o antivalores que contradigan la dignidad de la persona. Es necesario dar todo el apoyo debido a la familia porque “la política familiar debe ser eje y motor de todas las políticas sociales.

Cristo, el Señor de la historia, es la propuesta que el Padre nos hace para que los seres humanos caminemos en la Verdad. Pedimos a María Santísima, Mujer y Madre, que nos enseñe a anunciar con firmeza y amor en nuestro tiempo, el Evangelio de la Vida y de la Familia.

(Conferencia Episcopal Argentina, 2006)

El texto citado, está enmarcado en los debates que desde años anteriores se discutían, por ejemplo dentro de la sanción de los Derechos Sexuales y Reproductivos del 2002<sup>4</sup>. En este hablan de principios antropológicos, éticos y jurídicos tales como el valor del amor y la fecundidad, la importancia de la familia como primera responsable en la formación afectiva y que el Estado no puede sustituirla. Su tarea, afirma este documento, es “ejercitar su rol y su autoridad considerando la autonomía y la libertad religiosa de los padres o tutores, como también de las instituciones educativas” (Conferencia Episcopal Argentina, 2006). Por otro lado, afirma que a la escuela le corresponde un rol complementario y no sustitutivo. O sea, no debe anteponerse al deseo moral de las familias. La sexualidad comprende para la Iglesia católica tanto aspectos biológicos como morales y espirituales de la personalidad del hombre y la mujer. Y dada la postura heteronormativa, casi será una constante encontrar la aclaración de dicho binomio en cualquiera de los documentos eclesiales que aquí serán citados como los que no. La lógica de vida para la Iglesia es la del matrimonio y la procreación. La complementariedad de los sexos. Y de esto resuelve en la dependencia de los grupos familiares y la conservación y prolongación de la sociedad toda. En síntesis, las prácticas sexuales tienen como finalidad primordial la procreación en el marco de la institución matrimonial. La educación sexual en las escuelas debe preocuparse entonces para enfrentar su vulnerabilidad y cumplir con la ley moral, acorde a la formación cristiana. Nunca asociada al deseo o al placer (Morgade, 2011).

En ese mismo comunicado de la Conferencia Episcopal Argentina (2006) afirman que la sexualidad es un componente básico de la personalidad y también un modo propio de ser así como de vivir el amor humano. Razón por la cual “la educación de la sexualidad supone una visión profunda del ser humano y un camino moral amplio y rico, originado en la noción del hombre como persona y no se limita solamente a los aspectos sanitarios, técnicos y científicos. La riqueza de lo humano merece que ciertos conceptos como los de libertad, sexualidad, amor, procreación, matrimonio y familia, sean considerados en toda su integridad” (Conferencia Episcopal Argentina, 2006). Continúa este documento diciendo que la educación para vivir en el amor se realiza en familia por ser la primera responsable de la formación afectiva, siendo este derecho irremplazable e indelegable y que el Estado no debe sustituir a la familia.

Uno de los mayores exponentes entre los detractores de la ley de ESI el Monseñor Héctor Aguer (ex Arzobispo de La Plata y titular en aquel entonces de la Comisión Episcopal de Educación católica de la Conferencia Episcopal Argentina), planteó en el Decreto N° 096/2017 que “en los colegios católicos los alumnos deben recibir una educación integral basada en la doctrina de la Iglesia, de modo que sean formados en la visión cristiana del mundo y adhieran a ella con

<sup>4</sup> Nótese que es varios meses anterior a la aprobación de la Ley ESI, sancionada y promulgada en octubre de 2006

el pensamiento y el afecto”. En el primero de los acápites, afirma que “en el catecismo se encuentra también la enseñanza de la Iglesia sobre la sexualidad humana y sobre la justicia social” (Aguer, 2017). El segundo acápite dice:

En lo que respecta a la Educación para el amor, la castidad, el matrimonio y la familia, sígase puntualmente lo que he establecido en ‘El orden del espíritu en la sexualidad. Aportes preliminares al ordenamiento de la educación sexual en la escuela’. Prohíbo expresamente que en esta área tan delicada y bella se recurra como fuente de inspiración a la “teoría de género” y a los textos que la sostienen. En el momento oportuno hay que exponer con argumentos sólidos una crítica de esa teoría, hoy ampliamente difundida, que pretende negar las diferencias biológicas entre el varón y la mujer, de modo que los alumnos puedan discernir rectamente y no sean arrastrados por este error. (Aguer, 2017)

El rechazo a lo que postula la ESI se observa en cada documento que ha presentado la Iglesia católica desde antes de comenzado el debate de la ley en 2006 y continua por el mismo sendero. Amparándose en los Derechos del Niño y sobre todo en la patria potestad, o sea, el derecho de los padres, niegan la ESI aludiendo inmoralidad y una intromisión en temas que no deberían ser competencia del Estado. La idea de tabú y tradición flota a lo largo de todos estos documentos. Porque, recordemos que al fin y al cabo estamos hablando del sistema educativo y de los derechos adquiridos de los estudiantes que están en las escuelas, por lo que a partir de estas problemáticas surgen los siguientes interrogantes: ¿Se verán posiciones como la de Aguer en las escuelas católicas? ¿Puede el docente optar libremente a dar los temas de ESI que considere pertinentes en sus clases como lo estipula la Ley 26.150? ¿O debe cumplir con los ideales propuestos por la Iglesia Católica? ¿Están los docentes de instituciones católicas familiarizados con las propuestas que propone la Iglesia?

La afirmación del rol de la familia se observa en muchos documentos y discursos eclesiológicos que rechazan a la ley de ESI. Pero, teniendo en cuenta que entre el Estado y la Iglesia hay tensiones constantes en la lucha de las esferas de poder –según la perspectiva teórica de Rivas (2008)-, ¿podemos pensar esta observación del rol del Estado como una lucha por conservar el poder en un aspecto de la cotidianidad familiar o sólo es una cuestión meramente moral religiosa? ¿Cómo incide esta faceta subsidiaria del Estado en instituciones educativas católicas?

Según el autor Juan Cruz Esquivel (2013) “la institución religiosa ha pretendido históricamente normalizar la moral sexual, universalizar un modelo de organización familiar y establecer la definición legítima en torno al concepto de vida. En ese marco, la educación sexual emerge como un componente novedoso en la estrategia por regular ciertos dominios de la vida sexual” (p.77). En este análisis el autor interpreta la función histórica de la Iglesia y su esfera de poder, siendo “amenazada” por una ley que los corre del eje y les quita autoridad en un espacio del que (como describe y detalla a lo largo de su capítulo “Continuidades y rupturas semánticas: análisis de la bibliografía católica y estatal sobre educación sexual”) siempre habían sido partícipes activos. Al intervenir decididamente, el Estado estaría reemplazando la función primaria de los padres en la formación según los valores propios del cristianismo a sus hijos, así como fue promovido a través de la Exhortación Apostólica Familiaris Consortio por el Papa Juan Pablo II (1981), al que el Estado argentino adhirió en el Concordato con la Santa Sede.

Considero estos documentos sumamente interesantes para problematizar la ESI en las escuelas. Así, algunos interrogantes que podemos plantear son: ¿cuáles son las tensiones para la implementación de la ESI en las escuelas católicas en términos pedagógicos? ¿Cómo los lineamientos de la ESI y los valores expuestos en los documentos de la Iglesia condicionan, limitan o dificultan su implementación? Este enfrentamiento por la implementación de la temática de la sexualidad debemos comprender que es anterior al debate de la Ley 26.150. Pero al observar documentos de diferentes momentos históricos no se observan grandes cambios en los pensamientos eclesiológicos sobre cuál debe ser el abordaje de la sexualidad en la vida y particularmente en las aulas.

Según Torres (2014), al regreso de la democracia, el área de la educación se convirtió en terreno de negociaciones entre la Iglesia y el Estado. En un periodo donde aumentan la secularización y la laicidad, estudiar y comprender el desarrollo en la puja por la ESI en las instituciones católicas, también es una lucha territorial, por ocupar y mantener un espacio que, como se dijo anteriormente, era un espacio de negociación. Torres, en el mismo artículo diferencia la secularización y la laicidad, haciendo referencia la primera al “largo proceso social, simbólico y cultural de recomposición de las creencias con la consiguiente pérdida de poder de los especialistas religiosos” (Torres, 2014). Cabe recordar que en la Ley de Educación Nacional 26.206<sup>5</sup>, artículo 63, se reconoce el derecho de la Iglesia como agente educativo con capacidad de emitir títulos oficiales, así como también a formular planes y programas de estudio además del aporte financiero del Estado a los salarios de los docentes de establecimientos privados, no obstante tienen

<sup>5</sup> Ley sancionada el 14 de diciembre de 2006, dos meses después de la ley de ESI.

la obligación de cumplir con la normativa y lineamientos vigentes, además de brindar toda información necesaria para la supervisión pedagógica. La Ley de ESI en su artículo 5 dice que cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. ¿Cómo realizar una adaptación con una interpretación tan opuesta sobre lo que debe trabajarse respecto de la sexualidad? Torres (2014) concluye su artículo diciendo que

(...) dentro de un contexto democrático marcado por el progresivo desplazamiento de la Iglesia católica en la definición de políticas nacionales, en tensión con sus mandatos doctrinales - tales como las leyes de divorcio, salud sexual y reproductiva, educación sexual obligatoria, matrimonio igualitario, identidad de género, muerte digna, fertilización asistida, además de las discusiones sobre la despenalización del aborto en el Congreso de la Nación - la educación se constituye en un reducto privilegiado de resistencia e intervención dentro del espacio público frente a un Estado que, sin dejar de privilegiar a la institución eclesial, avanza en un sentido diferente frente a las demandas católicas. (Torres, 2014)

#### LA IGLESIA EN LAS AULAS. LA EDUCACIÓN PARA EL AMOR.

Los argumentos basados en el amor por parte de la Iglesia “inundan” cada uno de los documentos presentados rechazando la Ley ESI. Partiendo de la comunión amor igual matrimonio y fecundidad, todo lo que queda por fuera de esta ecuación, queda por fuera del contrato moral (Maffía, 2005). Desde el pensamiento eclesial, la sexualidad adquiere valor pleno cuando se enmarca complementariamente en el amor entre el hombre y la mujer, comprometidos en matrimonio hasta la muerte. Y del fruto de esto, la fecundidad y el desarrollo de la familia. Por lo tanto, como ya se mencionó varias veces, los jóvenes necesitarían una educación integral para afrontar con dignidad la vocación del amor fuera de la mentalidad banal, tal como la Iglesia la interpreta.

Considero el libro Educación para el amor (Conferencia Episcopal Argentina, 2007) como el documento más importante para estudiar el pensamiento de la Iglesia católica. Este surgió como un documento interno de la Iglesia y sirve como referencia para entender su postura, además de recopilar sus pensamientos en una única publicación. Antes de abordar el análisis del libro en sí mismo, es interesante plantear que el nombre es llamativo y da a lugar a preguntarse: ¿Si este libro educa para el amor, la Ley ESI para qué educa? ¿Para el desamor? ¿Para los Derechos humanos? Es llamativo como hay apropiaciones de términos en determinados discursos, siendo esta la lógica para definir sus sentidos legítimos, presentar una lógica dominante (Freire, 2017).

El libro Educación para el amor, fue publicado en el año 2007. En él se fundamentan los objetivos trazados por la Institución católica en la educación sexual, incluyendo los contenidos a ser tratados en cada etapa de los alumnos y las indicaciones para directivos, padres y docentes. Es un libro de fácil lectura, incluso para aquellos que no estén familiarizados con términos eclesiales, cuenta con un lenguaje coloquial. Para realizar este libro, consultaron a diversos profesionales y especialistas del país, que no se aclaran quienes o de qué ámbito en la introducción, aunque tampoco son tantos al observar el resto del libro, con “el fin de hacerlo transdisciplinario, científico y completo” (Conferencia Episcopal Argentina, 2007). Aclaran en las primeras páginas, que el plan de trabajo no es un catecismo, ni son cursos ni talleres, sino orientaciones prácticas. Proponen “espacios curriculares específicos”, con núcleos de aprendizaje que van sofisticándose a medida que los años avanzan. Afirma el texto, que la educación cristiana ve al hombre en el desarrollo de todo su ser (menciona al hombre y no a la mujer). Además que deben ser los padres los formadores de sus hijos y quienes deben orientarlos sexualmente, de acuerdo a la concepción de la vida. La escuela sólo debe colaborar con ese plan. Y el rol del Estado, subsidiario.

En este libro, consideran que no puede hablarse de “Educación Sexual” y que en todo caso debería hablarse de “Educación de la sexualidad”, ya que forma parte de la educación integral. A continuación plantea algo en lo que deseo detenerme: “Es absurdo, contraproducente y antieducativo identificar a la educación sexual con los meros aspectos técnicos y científicos, sin integrarlos y subordinarlos a los aspectos antropológicos más profundos, como son el papel de la sexualidad en la madurez e integración personal del yo, la apertura al tú y al encuentro interpersonal, la construcción del nosotros (...)” (Conferencia Episcopal Argentina, 2007, p.10) Aquí viene una pregunta que me hago: ¿la omisión es intencional? ¿Por qué en este documento omiten que la Ley de ESI es mucho más que meros aspectos técnicos y científicos? Seguido a esto, hacen alusión a conocer el contexto y las discusiones académicas. En una nota al pie mencionan lo siguiente: “Algunas posturas actuales hablan erróneamente de 'perspectiva de género', como construcción cultural; de ahí que sea importante la claridad de integración entre sexualidad y genitalidad”. (Conferencia Episcopal Argentina, 2007, p.12).



En la introducción del libro se plantean los objetivos a tratar en el plan general y son los siguientes:

- 1) Favorecer el ejercicio de virtudes como el amor, la castidad, el pudor, la templanza, el respeto propio y ajeno y la apertura al prójimo para alcanzar la madurez activa.
  - 2) Educar en el ejercicio de las mencionadas virtudes (...).
  - 3) Formar en una sexualidad integrada en las dimensiones de entrega, magnanimidad, donación de servicio y responsabilidad del amor, cultivando la castidad.
  - 4) Potenciar un conocimiento de la naturaleza e importancia de la sexualidad y el desarrollo armónico e integral de la persona hacia la madurez psicológica.
  - 5) Adquirir plena comprensión del matrimonio basado en un amor exclusivo (...).
  - 6) Profundizar en el conocimiento del Magisterio de la Iglesia respecto del amor humano, la sexualidad, el matrimonio, la procreación y la familia.
  - 7) Favorecer la tarea educadora de los padres y docentes a través de un plan de capacitación más profunda en esta tarea.
- (Conferencia Episcopal Argentina, 2007, p.14).

Al finalizar el capítulo introductorio explicita cuál debe ser el rol de los docentes en el abordaje del contenido de este libro: “Se entiende que los docentes que asuman esta tarea, comienzan un proceso de formación permanente, que no puede ser optativo. Deben prepararse para abordar estos temas. Hay una verdad por transmitir y muchas personas por formar” (Conferencia Episcopal Argentina, 2007, p.17).

Los lineamientos de este manual claramente acompañan a la postura episcopal y cabe preguntarnos cómo llega este material a las escuelas -si es que lo ha hecho-, de qué manera lo interpretan las autoridades correspondientes. O incluso, qué conocimientos tienen los docentes que como dije anteriormente, tienen todo un sistema de valores preexistente a su labor en el aula, de los contenidos de este libro.

En el siguiente capítulo titulado “Plan General de Enseñanza de Educación para el Amor”, realizan un programa sobre que deben estudiar los alumnos de acuerdo a la edad, desde los seis años hasta los diecisiete. Hasta los catorce inclusive, el programa camina sobre tres núcleos: “Soy persona humana, cuerpo y alma, creación de Dios”, “Mi familia” y “Mis amigos”. No voy a analizar esta consecución etaria desde un lado pedagógico. A partir de los quince años y hasta los diecisiete (insisto en que no analizaré esta determinación con una visión pedagógica, sin tener en cuenta alumnos mayores de esa edad por ejemplo) cada año está comprendido en una serie de unidades (cinco a los quince, seis en los dos años siguientes) y sin aclarar cómo se dividen temporalmente o en qué área debe esto explicarse. El cómo deben abordarse los temas se encuentra en la “Cartilla III” del libro, que mencionaremos más adelante. Pero entre los temas podemos encontrar los siguientes: la homosexualidad, el aborto, “los métodos anticonceptivos: sus peligros”, el pudor, el matrimonio, la familia, el divorcio, entre muchos otros temas que son enumerados.

La ya mencionada “Cartilla III para padres, directivos y docentes” se enfoca en los alumnos entre doce y diecisiete años. Entre sus objetivos, se encuentra el siguiente: “Conocimiento y valoración de la sexualidad humana y de la misión del hombre y de la mujer”. Acompañan a la cartilla “algunas sugerencias metodológicas”. Al comienzo de este capítulo dice: “Muchas veces la invasión de los medios de comunicación pone el acento en la sexualidad, desgajándola de sus valores centrales y humanos, utilizándola como medio de propaganda y convirtiéndola en banal” (Conferencia Episcopal Argentina, 2007, p.88). La utilización de la idea de “la invasión de los medios de comunicación” es muy interesante para observar cuál es el crédito que le dan desde la institución a la presión social por la creación e implementación de la ESI. Seguido a esto, el capítulo explica los diferentes temas que deben ser tratados por los alumnos en esta etapa de su vida, como “el sentido esponsalicio del cuerpo”, o sea, la capacidad de expresar el amor: “el cuerpo humano, con su sexo, y con su masculinidad y feminidad es no sólo fuente de fecundidad y procreación”. Por último, presenta algunas sugerencias metodológicas: el diálogo, los testimonios de distintas personas, trabajos en grupo con preguntas guía que puedan ayudarlos a conversar entre ellos buscando espacio para la intervención de los padres y los educadores, video debates “tratando de elegir que presenten distintos valores positivos, preferentemente, o también negativos y que sirvan para enseñar a discernir” (Conferencia Episcopal Argentina, 2007, p.127), análisis de noticias o escritos, contacto con obras de arte, así como desarrollo de creatividad artística, trabajo con canciones, el ejemplo de los santos y de las grandes vidas, entre otras.

## LA ESI Y LA EDUCACIÓN PARA EL AMOR EN LAS AULAS DE LAS ESCUELAS CATÓLICAS.

De acuerdo al trabajo de tesis de maestría que tomo como antecedente, en la que me aboco al análisis de diferentes experiencias de ESI en escuelas católicas de nivel secundario en los Partidos de General San Martín y Tres de Febrero (ambos en la Provincia de Buenos Aires)<sup>6</sup>, puedo arribar a determinadas respuestas sobre el modo en que los colegios observados, así como los colegios donde entreviste docentes gestionaban el abordaje de la ESI en el marco de disputas entre actores estatales y eclesiales (Carballo, 2022), habida cuenta de los posicionamientos de la Iglesia católica anteriormente trabajados. Según un directivo de una de las escuelas más grandes de esta región, el Obispo intercede en los colegios católicos, pero no en todos. No obstante, uno de los puntos más importantes que mencionó y que muchos docentes de otras escuelas hicieron hincapié es en el carácter empresarial de las mismas. Según me dijo este directivo la última palabra la tienen los dueños, que en este caso eran los curas. Por lo que, por más ley que haya, si la respuesta a trabajar ESI es no, se acabó ahí, aludiendo en la posibilidad de ser echado del puesto. Pero, a pesar de lo dicho, una docente de la misma institución me dijo que si da temas de sexualidad integral y que no ve al cura casi nunca. Por lo que, según ella misma decía, no hay o no siente que haya un control sobre lo que da en clase, al menos por parte de la comunidad eclesial. Y, como el resto de los entrevistados comentó, nunca se interpusieron en su contenido ni tampoco le sugirieron que trabajen respetando el dogma católico.

Los docentes entrevistados respondieron que desconocían los lineamientos y posturas que plantea la Iglesia católica sobre el abordaje de la sexualidad en las aulas. No así los directivos, aunque me mencionaron que plantear el posicionamiento católico es como “contarles un cuento de hadas” (Carballo, 2022). Por otro lado, muchos de los docentes me dijeron solo conocer la Ley de ESI “por arriba”. Pero todos me dijeron que la incluían en sus clases, producto de la necesidad que observaban en los estudiantes de las escuelas donde impartían sus clases.

Una de las docentes entrevistadas, Leonor, dijo que: “la escuela no tiene programas específicos en ESI. No existe. Nada. Metete en el aula, conteneme a los pibes. No traigas problemas y da la planificación. No sé qué pasaría si viene un papá y pregunta. No sé qué pasaría en esos casos. *Pero yo siempre que voy a dar esos temas pienso que me está escuchando el padre o la madre.* Y entonces trato de ser lo más diplomática posible y decir mirá yo no dije que piensen esto, dije que yo pienso esto” (Carballo, 2022, p. 145). ¿Por qué pensar en que puedan estar escuchándolo a uno mientras da sus clases? ¿Hay un pensamiento de censura? ¿De pudor? ¿Decir algo indebido que pueda traerme problemas? Pensar en la sexualidad y en el tabú que significa es innegable. Y pensar en lo que pueda generar en la sociedad es un freno a nuestra actividad. La sensación de cautela a la hora de hablar los temas referidos al sexo, al género, las identidades, entre otras, es una tónica que se reproduce comúnmente. María Rita Marsili (2013) habla de que no sólo la comunidad eclesial se involucra en la educación sexual, además lo hace la sociedad civil cumpliendo una función de vigilancia para asegurar la formación de jóvenes y niños de acuerdo con determinados principios y valores. En el relato de Leonor, esa vigilancia que no está explícita, ya que esas familias no están presentes, si están implícitas en sus pensamientos, así como en el de muchos docentes ya que pesa sobre la profesión una vigilancia pública de la sociedad civil. Foucault (2011) habla del pudor y la vergüenza, cómo el sexo está reprimido, a la vez que se han creado artefactos para producir discursos sobre el sexo, montando así un dispositivo complejo que reproduce “discursos verdaderos”.

Ya sea por cuestiones religiosas, por índole moral o que tal vez que no se sienten capaces, muchos docentes no desean trabajar la ESI en clase. También incide mucho el factor miedo. La creencia de que se nos va a juzgar desde el equipo directivo, el equipo religioso o los padres de los alumnos de la institución, formando parte de una vigilancia pública. Como me dijo Eugenia (profesora de historia) “hay que tener cuidado con las palabras”. Según lo dicho por las mismas entrevistadas, pocas veces ha ocurrido que les hayan puesto un freno a su accionar áulico.

Muchas de las instituciones desde la mirada de los docentes, a pesar de su carácter católico, no tienen grandes diferencias con una institución laica. En muchas de éstas pareciera ni siquiera haber imágenes religiosas en el edificio. Según María Rita Marsili (2013), la comunidad eclesial se involucra a través de la catequesis en la educación en este tipo de escuelas.

Aun tomando en consideración esto, vemos y reconocemos que en estas instituciones la ESI se implementa en las aulas. Que es una problemática que entra al aula, incluyendo una gran variedad de realidades, una por cada individuo que ingresa, lo que crea una red inagotable. Pero que en este subsistema que es la escuela privada católica (Fuentes, 2012), esa problemática que entra, no debe verse desde afuera, no debe salir. Las escuelas son estructuras heterogéneas con multiplicidad de individualidades que no necesariamente responden a los mandatos eclesiales, tanto en su doctrina como en su fe. Esto determina una tensión interna y una configuración que nos debe someter a la situación deconstructiva del imaginario universal de la “escuela católica”. En esta no existe la simple reproducción de

---

<sup>6</sup> Estos Partidos conforman la Diócesis de General San Martín, la más chica de toda la República Argentina.

lo establecido por las autoridades de la iglesia. Muchas veces, los mismos representantes eclesiásticos no son vistos en las instituciones escolares de la que forman parte y tanto los docentes como los alumnos no los conocen.

Por último, quiero tener en cuenta algo mencionado en las entrevistas y es el carácter empresarial de las escuelas católicas. Varias de las personas entrevistadas hacían hincapié en esto, en la necesidad de adaptarse de las escuelas para conservar la matrícula. Resignificarse como plantea Ocampo (2012). Pero además, habría que tener en cuenta los motivos por los que las familias deciden asistir a estas escuelas e investigar si lo hacen por motivos religiosos o no.

## COMPARACIÓN Y CIERRE

Por último, para comparar y utilizar como refuerzo de lo dicho anteriormente, tomo el trabajo de Romero (2017) y su investigación comparativa de los significantes en disputa entre el Programa de ESI y la Iglesia católica. Utiliza cuatro ejes que son: la integralidad, la sexualidad, el derecho y la escuela/Estado. En el primer eje la integralidad es vista por la ESI como multidimensional, excede el plano de lo biológico y contempla el erotismo, el placer, el juego, las emociones, lo psicológico, entre otros y la Iglesia ve a la integralidad desde el lado de la espiritualidad, más allá de lo biológico-reproductivo (aunque con un carácter muy importante en esto). Esto ha sido enunciado al hablar de los diferentes documentos, principalmente el libro Educación para el amor. En cuanto al segundo eje, la ESI observa a la sexualidad como una construcción cultural, mientras que la Iglesia la presenta como un “don divino”. En el tercer eje, la ESI otorga el derecho sobre los alumnos cuando en el artículo primero de la Ley 26.150 dice que es un derecho de los “educandos”, mientras que la Iglesia pone el foco en la patria potestad de “los padres”, en las familias (con el criterio de familia nuclear heterosexual) y su derecho de educar a sus hijos/as de acuerdo a sus convicciones. Por último, el rol de la escuela y el Estado, de acuerdo a la ESI es prioritario, debiendo garantizar el ejercicio del derecho adquirido de los alumnos y para la Iglesia, el rol debe ser subsidiario, o sea, debe complementar la educación brindada por las familias de acuerdo a una moral cristiana sin interferir en su orientación religiosa.

Me quiero detener en la responsabilidad de los padres de decidir la educación de sus hijos. ¿Esto es así? ¿Acaso los padres deciden que sus hijos no vean trigonometría? ¿O las reformas borbónicas? ¿O el valor de las subordinadas en la lengua castellana? Como ya se ha mencionado, el miedo y el desconocimiento de la población sobre los temas referidos a la sexualidad es un factor indispensable en el análisis. ¿Me debe preocupar que los padres tengan miedo que hable de esto con sus hijos? ¿Qué es más importante en mi orden de prioridades? ¿No son más importantes los derechos del niño, niña, niñe, adolescente, o como queramos decir? ¿No es el carácter integral de la ESI la capacidad de que este tema trepe hasta el ámbito familiar? A pesar del ya mencionado artículo quinto de la ley ESI, ninguna adaptación, ningún programa o lo que fuese, puede excluir o contradecir los lineamientos generales de la ley. En ningún caso. Y he aquí que esta Ley de ESI, pone en condiciones de igualdad a los diferentes tipos de instituciones educativas.

Más allá de que el Código Civil y Comercial vigente reemplazó la noción de patria potestad por la responsabilidad parental, el entramado histórico-social que presentan las escuelas católicas con sus particularidades, ancladas en parámetros tradicionales muchas veces, cuenta con cuerpos docentes que no necesariamente reflejan esto por su propia formación y estilo de vida. No podemos afirmar que el universo de escuelas católicas sea homogéneo dado que sus integrantes tienen cada uno su propio sistema de principios y valores. Las realidades y la formación de cada uno de los docentes es un elemento que, tal vez, ideológicamente, no sea coincidente con la escuela.

Por último, la implementación de la ESI en escuelas católicas. De acuerdo a las entrevistas, esta ley es trabajada en las aulas. Con temores, resistencias, complejidades y tensiones. Pero los docentes que quieren incluir su contenido (aunque no debería pasar por una cuestión de voluntades), lo hacen. No se ha observado en ningún caso que el libro Educación para el amor sea trabajado o al menos mencionado. El peso específico de los lineamientos eclesiásticos parece quedar fuera de las aulas.

## Referencias bibliográficas

Butler, J. (2019). *El género en disputa* (2da ed.). Buenos Aires: Paidós.

Carballo, A. (2022). *La Educación Sexual Integral en escuelas privadas católicas: Prácticas, complejidades y resistencias en los Partidos de General San Martín y Tres de Febrero* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Tres de Febrero].

Conferencia Episcopal Argentina. (2006). *La educación de la sexualidad en las escuelas*. <http://www.notivida.com.ar/documentos/cea/LA%20EDUCACION%20DE%20LA%20SEXUALIDAD%20EN%20LAS%20ESCUELAS.html>

- Conferencia Episcopal Argentina. (2007). *Educación para el amor: Plan general y cartillas* (1era ed.). Oficina del Libro.
- Conferencia Episcopal Argentina. (2008). *Ante la aprobación de los lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. <https://es.catholic.net/op/articulos/10108/cat/358/ante-la-aprobacion-de-los-lineamientos-curriculares-para-la-educacion-sexual-integral.html>
- Congregación para la Educación Católica. (1983). *Orientaciones educativas sobre el amor humano: Pautas de educación sexual*. [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19831101\\_sexual-education\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19831101_sexual-education_sp.html)
- Esquivel, J. (2013). *Cuestión de Educación Sexual: Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática* (1era ed.). CLACSO.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido* (4ta ed., 2da reimpresión). Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber* (2da ed.). Siglo XXI Editores.
- Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: Tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Revista Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, 22(38), 141–183.
- Gamallo, G. (2015). La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 9(1), 43–74.
- Juan Pablo II. (1981). *Exhortación apostólica Familiaris Consortio*. [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html)
- Ley 26.150. (2006). Ley de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. *Boletín Oficial*, 31017.
- Ley 26.206. (2006). Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial*, 31062.
- Maffía, D. (2005). El contrato moral. En E. Carrió & D. Maffía (Comps.), *Búsquedas de sentido para una nueva política* (pp. xx-xx). Instituto Hannah Arendt-Paidós.
- Marsili, M. R. (2013). “Educación para el amor”: La Iglesia Católica ante la Educación Sexual Integral. *II Coloquio Internacional: Saberes Contemporáneos Desde la Diversidad Sexual: Teoría, Crítica, Praxis*. Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario.
- Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.
- Morgade, G. (Coord.). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula* (1era ed.). Homo Sapiens Ediciones.
- Ocampo, M. (2012). Modelos escolares católicos y cultura escolar. *Páginas de Educación*, 5(1). [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682012000100004#17](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682012000100004#17)
- Resolución 45. (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150). Consejo Federal de Educación, 29 de mayo de 2008.
- Rivas, A. (2008). *¿Cómo gobernar la educación? Claves frente a los desafíos de la nueva agenda educativa* (1era ed.). Fundación CIPPEC.
- Romero, G. (2017). “Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad”: Prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en las escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata [Tesis de maestría, Universidad de San Martín].
- Torres, G. (2014). Iglesia Católica, educación y laicidad en la historia argentina. *Historia da Educação*, 18, 165–185.

Universidad Católica Argentina. (2005). *Ante una posible Ley de Educación Sexual*. <https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Bioetica/2018/Documentos%20y%20Declaraciones/Ante%20una%20posible%20ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20Sexual.pdf>

Wainerman, C., Di Virgilio, M., & Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual* (1era ed.). Manantial; UNFPA.

Wainerman, C., & Chami, N. (2014). Sexualidad y escuela: Perspectivas programáticas posibles. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(45). <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1744/1263>

Fecha de recepción: 26-4-2024

Fecha de aceptación: 22-11-2024



# Educación y masonería: cruces entre la Escuela Normal Popular "Rosa Turner de Estrugamou" y la Logia A.G. Adams N°185. (Santa Fe – Argentina, primeras décadas s. XX)

Education and Freemasonry: Intersections Between the "Rosa Turner de Estrugamou" Popular Normal School and the A.G. Adams Lodge No. 185 (Santa Fe, Argentina, Early 20th Century).

PELLEGRINI MALPIEDI, Micaela<sup>1</sup>

Pellegrini Malpiedi, M. (2024). Educación y masonería: cruces entre la Escuela Normal Popular "Rosa Turner de Estrugamou" y la Logia A.G. Adams N°185. (Santa Fe – Argentina, primeras décadas s. XX). *RELAPAE*, (21), pp. 111-123.

## Resumen

El presente artículo pretende avanzar en la exploración sobre la relevancia de los grupos masónicos en la creación de las escuelas normales de Santa Fe, instituciones formadoras de docentes que, durante el centenario de la Revolución De Mayo, comenzaron a ser creadas bajo las lógicas de la administración provincial. Para lograr este objetivo se analizarán las tramas de las nuevas formas de sociabilidad política y educativa que, cristalizadas al calor de las primeras décadas del siglo XX, han demostrado tener influencia en el espacio de lo público. A pesar que, las logias masónicas han sido objeto de estudio de abundantes investigaciones, la inquietud que recorre esta pesquisa es analizarlas en clave de sus miembros, sus prácticas e intersticios desarrollados dentro del ámbito de la política y la gestión educativa. Al respecto consideramos que las redes desplegadas por los integrantes de los grupos masónicos tomaron notoriedad e influencia dentro de la burguesía política operando como mediadores entre las demandas de los individuos y el Estado. En esta clave, la propuesta es estudiar el nivel de participación, demanda e impronta ideológica de la masonería en la conformación de las escuelas normales durante las primeras décadas del siglo XX, tomando como primer estudio de caso la Escuela Normal Popular de Venado Tuerto. En este sentido, el enfoque metodológico se corresponde con la línea de la Historia de la Educación, aunque logia y sus consecuentes técnicas y estrategias, como así también las actividades, serán desarrolladas a partir de dos entradas: la educativa (pública-estatal) y la masónica.

**Palabras Clave:** normalismo, escuela normal, popular, grupos masónicos, sociabilidad.

## Abstract

This article aims to delve into the relevance of Masonic groups in the establishment of normal schools in Santa Fe, teacher training institutions that, during the centennial of the May Revolution, began to be created under provincial administration logics. To achieve this goal, we will analyze the networks of new forms of political and educational sociability that, crystallized in the early decades of the 20th century, have shown influence in the public sphere. Although Masonic lodges have been the subject of numerous studies, the focus of this research is to analyze them in terms of their members, practices, and developments within the realms of politics and educational management. In this regard, we believe that the networks formed by members of Masonic groups gained prominence and influence within the political bourgeoisie, operating as mediators between individuals' demands and the State. In this context, the proposal is to study the level of participation, demand, and ideological imprint of Freemasonry in shaping normal schools during the early decades of the 20th century, using the Popular Normal School of Venado Tuerto as a first case study. The methodological approach aligns with the field of the History of Education, complexified through contributions from the history of political culture and intellectual history. Therefore, the methodology and its related techniques and strategies, as well as activities, will be developed based on two dimensions: educational (public-state) and Masonic.

<sup>1</sup> Instituto de Sociología e Historia de la Investigación, Universidad Nacional de Rosario- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / micapellegri89@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2124-6021>

**Keywords:** normal school, popular school, Masonic groups, sociability.

## Introducción

En este artículo, interesa comprender las peculiaridades que asumió el proceso de formación docente en Argentina en el momento de creación de las escuelas normales. Específicamente, nos preguntamos sobre las negociaciones y tretas que desplegaron los integrantes de los grupos masónicos dentro de las esferas de la sociabilidad política y educativa analizando las variables que determinaron cuándo, dónde y cómo abrir una escuela normal provincial en Santa Fe. Desde esta perspectiva, nos concierne hacer una historia de la educación atenta a la extensión relativamente autónoma de las provincias sin desconocer el horizonte de luchas ante la defensa de intereses específicos. El corpus documental que permite desarrollar la presente investigación fue recuperado del Museo Regional y Archivo Histórico “Cayetano Silva” de la localidad de Venado Tuerto. También hemos realizado entrevistas a integrantes de la Logia local que no quisieron revelar su identidad.

Para poder desandar las transacciones que dieron origen a las escuelas normales en general, y escuelas normales de gestión provincial en particular, es condición indispensable introducirnos a las coyunturas que envolvieron la creación del estado educador (Alliud, 2007) en la Argentina.

Para la segunda mitad del siglo XIX, el país ya había alcanzado cierto grado de conformación nacional. Atrás habían quedado los turbulentos tiempos de las guerras civiles y resistencias producidas en el interior del país, dándole paso a la federalización de Buenos Aires, a la supresión definitiva de las Bases Nacionales (base de poder militar provincial), a la organización de los territorios nacionales, la creación de procedimientos en lo civil y la ley de unificación monetaria, entre otras. Por añadidura, para lograr la unión de la nación y el dominio estatal, se requirió de la instauración y expansión de un discurso basado en particularidades ideológicas (clase, religión, raza, idioma, entre otros) que condensó en un universal de ciudadano argentino que legitimaba las políticas operadas por las élites liberales. En concreto, replicando las palabras de Andrea Alliud (2007): “el logro de la homogeneidad cultural y social se convirtió, así, en el objetivo prioritario del sistema educativo moderno. La formación de ciudadanos homogéneos, del hombre “tipo”, era una tarea inscripta en la meta integradora, más amplia” (p.51).

Ahora bien, para lograr los objetivos perseguidos en el plano de lo ideológico, fue necesario articular un sistema nacional de enseñanza que responda a ciertas particularidades. En primer lugar, en adhesión a la pedagogía moderna, se instaló en el sistema de educación la gradualidad y la sistematicidad diferenciadas en niveles educativos. Sin duda, todos los esfuerzos estuvieron centrados en la educación primaria la cual, no solo no se encontraba organizada, sino que cristalizaba en una serie de “intentos no sistematizados, iniciativas variadas tanto desde los gobiernos provinciales, como de los particulares, individuales y asociaciones, cuyos objetivos confluían en la intención de incorporar los sectores populares a las nuevas condiciones y proyectos políticos y económicos en gestión” (Lionetti, 2005, p.1). Fue entonces, el nivel primario de instrucción (atento a niños y niñas de 6 a 13 años aproximadamente) el que se presentaba como el lugar propicio para dar curso a dos promesas concretas: por un lado, la universalización de los saberes y por el otro un alcance masivo y popular para toda la ciudadanía argentina. Se consideraba pues, que con la escolarización primaria masiva se aseguraría que los futuros ciudadanos incorporarían conductas, maneras de pensar y de ser determinados por la razón.

al hijo del primer magistrado de la República sentado al lado del más humilde artesano; [...] hijos de médicos, abogados, comerciantes acaudalados, fraternizando con los del carpintero, del albañil, del sirviente. Así [...] se mata el germen latente entre la miseria y la opulencia; se previenen las crisis sociales; se establece la verdadera democracia basada en el amor recíproco, sea cual fuere la posición del individuo (El Monitor, año I, 1881, núm. 34).

La uniformidad y centralización deseada por la elite gobernante tomó impulso en las últimas décadas del siglo XIX periodo en el que los datos estadísticos arrojaban altos índices de analfabetismo. En un acto de presunción, el gobierno central dictó una serie de acciones destinadas a tal fin, entre ellas encontramos la creación de la Escuela Normal de Paraná (1870), institución de prestigio predestinada a la formación de un “ejército de maestros” que estén a la altura de la situación; la creación del Consejo Nacional de Educación (1881), el desarrollo del Primer Congreso Pedagógico Panamericano (1882) el cual sentó las bases educativas que *a posteriori* se verían reflejadas en la letra moderna y secularizadora de la ley de Educación Común N°1420 (1884):

Artículo 1º: “Las escuelas primarias tienen por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños”.



Artículo 2º: “La enseñanza primaria se divide en seis grados y será dada en escuelas infantiles, elementales y superiores”.

Artículo 6º.: “El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de moneda, pesas y medidas), Geografía particular de la República y nociones de Historia general; Idioma Nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas era obligatorio además el conocimiento de Labores de manos y nociones de Economía doméstica. En el caso de los varones, debían practicar los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en las campañas nociones de Agricultura y Ganadería (Ley N°1420).

En una voluntad federal, la ley de educación común estableció la administración de las escuelas a las propias provincias. No obstante, el Estado central seguiría conservando determinado poder de intervención sobre las jurisdicciones por medio de un sistema de subvenciones. Esta disposición, traería como consecuencia severas dificultades, especialmente en aquellas provincias cuyos recursos locales no les eran suficientes para solventar el gasto de la educación pública. Ante esta situación, en el avance del siglo XX se dictó la Ley N°4874, conocida como la Ley Laínez, norma que habilitó la creación de escuelas nacionales en las provincias que así lo demandaran.

Finalmente, esta estructuración del sistema educativo, requirió de la creación de Escuelas Normales cuya especificidad constaba en la formación de maestros y maestras. Pues, en cuanto más escuelas de escolaridad primaria se crearan, más docentes en ejercicio se requerirían. Hasta el momento, mayoritariamente quienes ejercían la docencia era personal idóneo, pero para los tiempos que corrían se necesitaba de una formación pedagógica-científica.

Ya no se discute sobre el lugar protagónico que ha tenido Domingo Faustino Sarmiento<sup>2</sup> en el proveimiento de claves que dieran forma al sistema educativo argentino. El sanjuanino mientras se encontraba exiliado en Santiago de Chile por su oposición al gobierno despótico de Juan Manuel de Rosas, desarrolló un grupo de viajes por el sistema educativo de distintos países a los fines de recabar ideas pedagógicas y didácticas que puedan perfeccionar la sociedad. En el marco de estas operaciones, Sarmiento se vinculó con políticos, educadores y filántropos de los Estados Unidos. En este país encuentra inspiración en las Escuelas Normales y entabla una profusa amistad con sus mentores, Horace Mann y su mujer Mary Mann. En estas escuelas, las notas distintivas estaban en el uso de las renovadas teorías pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi y en la participación femenina, tanto como estudiantes como educadoras:

No sin asombro vi mujeres que pagaban una pensión por estudiar matemáticas, química, botánica y anatomía, como ramas complementarias de su educación. Eran niñas pobres que tomaban dinero anticipado para costear su educación, debiendo pagarlo cuando se colocasen en las escuelas como maestras; y como los salarios que se pagan son subsidios, el negocio era seguro i (sic) lucrativo para los prestamistas (Sarmiento, 1851, p. 125).

A partir de entonces, Sarmiento intentó replicar la experiencia estadounidense en tierras argentinas por lo que desplegó un proyecto educativo que convocaba mayoritariamente a mujeres. Aunque hasta ese momento los varones habían sido quienes ejercían en mayor medida la tarea de enseñar, la incorporación femenina a las aulas fue con fundamento teórico y político (Pellegrini Malpiedi, 2016). Es decir, despojada de cualquier improvisación, el proyecto que daría forma al *proceso de feminización de la docencia* fue impulsado y desarrollado con precisión<sup>3</sup> (Morgade, 1997; Yannoulas, 1996) aunque no sin resistencias por parte de algunos intelectuales y letrados (Fiorucci, 2016).

Ahora bien, dónde y cómo se lograría la formación docente masiva de estas mujeres (y algunos varones) lo desplegaremos en las próximas páginas. En el siguiente apartado, analizaremos la creación de las escuelas normales bajo las lógicas de la administración de Santa Fe y a continuación sobre la Escuela Normal de Venado Tuerto en específico haciendo hincapié en el protagonismo de los grupos masónicos a la hora de desplegar una trama de

---

<sup>2</sup> Sarmiento fue un pensador, político y escritor argentino nacido el 14 de febrero de 1811. Tuvo a lo largo de su vida una activa participación política. Entre las tareas que desarrolló se pueden enumerar: fue Jefe del Departamento de Escuelas, redactor en los *Anales de la Educación Común*, *director de El Nacional*, fue Senador de la Nación, ministro plenipotenciario en Estados Unidos, presidente de la Nación Argentina, Director General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, entre otras.

<sup>3</sup> Es necesario hacer una aclaración. Las mujeres se constituyeron como el modelo hegemónico para enseñar porque en aquel entonces se las consideraba poseedoras de cierta esencia femenina cuyos atributos de sensibilidad, amabilidad, disposición al cuidado de otros y otras, la ubicaba como predilectas a la hora de enseñar. Pero también, fueron elegidas por la elite gobernante fundamentalmente porque económicamente resultaban más baratas que los varones. Estos últimos fueron desplazados del rol de enseñar pero compensados al ubicarlos en cargos de mayor jerarquía o en profesiones con mayor reconocimiento social y económico.

negociaciones que posibiliten su apertura. Por último, nos detendremos en unas líneas para realizar las reflexiones finales, recuperando los aportes que brindan esta pesquisa como así los canales de apertura para investigaciones futuras.

### **Nuevos grupos de sociabilidad, nuevos ideales, nuevas escuelas**

De acuerdo a Laura Graciela Rodríguez (2019), Argentina cuenta con una larga experiencia en la creación de Escuelas Normales. Las primeras experiencias se ubican en los inicios del siglo XIX y fueron impulsadas como anexos de los colegios nacionales. No obstante, y pese a la iniciativa, estas instituciones no florecieron a lo largo del tiempo. Tendremos que esperar la segunda mitad del 1900, para que se fundan escuelas formadoras de maestros y maestras de manera sistematizada. Si bien, se cuenta con la apertura de 19 escuelas normales creadas anteriormente a la sanción de la N.º 1420, será luego de dicha norma que se comenzarán a crear instituciones formadoras de docentes de manera exponencial (Fiorucci, 2014) Entre las décadas del 80' hasta entrado el 1910, el Estado fundaría 81 escuelas normales y para 1930, habrían otorgado un total de cincuenta mil diplomas entre maestros y maestras normales.

En concreto, será en el año 1870 que se llevará adelante el “Primer Plan Nacional de Formación de Maestros y Maestras” respaldado por el decreto fundacional de la Escuela Normal de Paraná. Los responsables de dicha disposición fueron, Sarmiento (quien en ese entonces ejercía la presidencia) y Nicolás Avellaneda (en su rol de ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública). A partir de esta primera experiencia, el normalismo se desarrolló sin interrupciones por medio de la insignia promulgada en el año 1875 bajo ya, el mandato de Avellaneda como presidente y Onésimo Leguizamón como ministro. Esta ley establecía la creación de 14 escuelas normales para maestras en cada capital de provincia, la de maestros llegaría unos años más tarde. Como así lo disponen investigaciones previas (Pellegrini Malpiedi, 2016), en Santa Fe no se respetó esta disposición y la primera escuela normal de la provincia se creó en la ciudad de Rosario. La Escuela Normal Dr. Nicolás Avellaneda se instauró en el año 1879 como un anexo al Colegio Nacional N.º 1 de dicha localidad. Este último era para aquel entonces, una institución muy prestigiosa destinada a la formación de la elite intelectual y política masculina de la provincia. Enrique Corona Martínez, director “del nacional”, realizó los acuerdos necesarios para poder abrir un curso normal destinado para mujeres. De estas operaciones surgió el Normal N.º 1.

A inicios del siglo XX, se crea un segundo grupo de escuelas normales que respondieron a un sistema de demandas regionales para las provincias que así lo solicitasen. Así como, la apertura de las primeras instituciones estaba regido por una ley nacional que lo establezca, la distribución de las instituciones durante los próximos años no sería tan clara. Para el caso de Santa Fe, observamos que, durante el centenario de la Revolución de Mayo, se erigieron seis Escuelas Normales Provinciales instaladas en Cañada de Gómez; Casilda; Rafaela; Reconquista; Venado Tuerto y Villa Constitución. Estas instituciones, que son de nuestro mayor interés, fueron impulsadas por el primer gobernador radical, Manuel Menchaca. Las mismas pertenecían a la administración provincial y llevaban en su nomenclatura una particular denominación: eran rurales, o populares y/o eventualmente provinciales (la designación iba cambiando de acuerdo a disposiciones de la política educativa).

Pero, ¿quiénes habían enseñado en la provincia de Santa Fe hasta ese entonces? Durante muchos años resultó dificultoso encontrar docentes idóneos en el territorio santafesino. Pues, la mayoría de los maestros en ejercicio no poseían titulación habilitante. Parte de esta problemática la podemos observar en el “Boletín de Educación”, una publicación perteneciente al Consejo de Educación santafesino que utilizaba sus páginas para informar, entre las novedades, la deplorable situación del cuerpo docente en ejercicio. Entre las noticias más consultadas, se podían observar las críticas hacia las “escuelas subastadas”, en donde “se ofrecen a quien las pide, con tal que justifique moralidad y alguna preparación que débase comprobar por medio de un examen posterior” (Giménez, 1952, p. 50). De esta forma, personas con cierta abnegación por la instrucción y la posibilidad de contar con un mínimo salario, se ofrecía a enseñar como acto de patriotismo, más esa predisposición quedaba obnubilada en el aula por falta de una preparación adecuada.

Además, si bien, para fines del siglo XIX las Escuelas Normales Nacionales de Paraná, Rosario y Esperanza ya se habían consagrado como escuelas formadoras de personal docente, los graduados y graduadas no resultaban suficientes para suplir con las fuertes demandas. En tal sentido, muchos de los maestros en ejercicio eran en su mayoría de nacionalidad extranjera, particularidad lingüística no menor que acrecentaba las dificultades en desarrollar una escuela popular.

Finalmente, el panorama educativo en general no era alentador, para la década del 80' Santa Fe contaba con 270.000 habitantes, pero de los niños y niñas en edad escolar solo asistían un 3%. Las escuelas municipales, cooperativistas y particulares, superaban a las de oferta oficial. Como conclusión, Santa Fe necesitaba escuelas y como condición *sine que non*, también maestros.

Será en el marco de la gestión del Gobernador santafesino Pedro Echague (1908 – 1910) y su ministro de Hacienda e Instrucción Pública Rodolfo Freyre (quien previamente, se había desempeñado como presidente del Consejo de Educación) que se evaluarán las finanzas escolares vigentes en ese momento observando críticamente el nivel de precarización y falta de recursos económicos. A razón de este diagnóstico, se constituyó una plataforma económica que daría curso a la creación de nuevas Escuelas Normales empero esta vez, bajo los registros administrativos del poder provincial. Los fundamentos que sostuvieron esta decisión fueron los siguientes:

- La escasez de maestros en los centros rurales.
- La imposibilidad de los maestros de habituarse a la vida de esos pequeños centros que no les ofrecía el confort ni las comodidades de los grandes centros.
- El aumento del número de niños que asistían a las escuelas para recibir la primera instrucción.
- La escasez de maestros de las Escuelas Láinez que pasaban a regentar escuelas nacionales.
- Además: el ejercicio de la docencia por maestros con títulos supletorios (urbano, rural y ayudante) otorgados por tribunales “Que el Consejo de Educación tenía instituidos” con escasa preparación científica y pedagógica.
- El desempeño de docentes extranjeros en nuestras escuelas (Sodero Benedetti, M. E., 1984, p. 14-15).

De esta forma, por medio de la Ley N°493 de 1908 se crea la primera escuela normal provincial, sita en la localidad de Coronda. Nombrada como Escuela Normal Mixta Provincial de Maestros Rurales, se convertiría en el puntapié principal para crear otras seis instituciones de administración similar.

Ahora bien, ¿qué particularidades en común presentaban las localidades elegidas para ser seleccionadas como receptoras de escuelas normales? Al respecto podemos responder que contaban con tres características similares. La primera, las localidades de Cañada de Gómez, Casilda, Villa Constitución, Venado Tuerto, Reconquista y Rafaela se convirtieron en grandes centros territoriales receptores de inmigrantes. La segunda, formaron parte del tendido del ferrocarril, vías que permitía el crecimiento económico, pero además la circulación de individuos, saberes, ideologías. Y tercera y última, consecuente de las dos anteriores, las seis localidades presentaban la presencia de una logia masónica local. Pasaremos a detallar cada una de estas características.

*Ferrocarril.* Sin duda, el ferrocarril fue uno de los componentes esenciales para la modernización de la Argentina. Para el caso de Santa Fe en específico, su tendido fue exponencial a partir de 1880. Con el impulso y desarrollo del modelo económico agroexportador basado en la producción agrícola y ganadera de la región pampeana, se fue concretando la mayor cantidad de tendido férreo, bifurcándose por varios puntos estratégicos de la provincia que permitían el mercado interno y de ultramar. Este transporte facilitaba el traslado de mercadería a precios mucho más accesible, aunque también favorecía el tránsito de personas. Con el trazado de las vías del ferrocarril se fueron hilvanando también, redes de sociabilidad. Las personas, mayoritariamente inmigrantes, se iban reuniendo alrededor de estas rutas de hierro en tanto eran prometedoras de una extensión económica, social y cultural.

*Inmigrantes.* De acuerdo a la bibliografía específica, entre los años 1876 y 1914, llegaron a la Argentina millones de inmigrantes impulsados a trasladarse de continente por varias razones. En primer lugar, para los finales del siglo XIX Argentina presentaba condiciones específicas que la volvían “interesante” para ser poblada. Para ese entonces se había alcanzado la pacificación política, la expansión económica y la modernización institucional promovida desde el gobierno de Julio Argentino Roca. En segundo lugar, los inmigrantes tomaron la decisión de expatriarse gracias a un contexto internacional que favoreció el movimiento en masa, podemos mencionar la vivencia de una extrema pobreza, la ausencia de trabajo, la necesidad de crecer profesional o económicamente, ente otras. Además, les llegaba desde el “Nuevo Continente” interesantes ofertas y promesas para una mejor calidad de vida, ya sea por medio de los agentes del gobierno, de las compañías de colonización o de las propias redes de sociabilidad establecidas por los compatriotas.

Frente a este escenario, las características de origen de los grupos de inmigrantes fueron cambiando de acuerdo a la periodización que hagamos referencia. Por ejemplo, durante la mayor parte del siglo XIX la mayoría de los inmigrantes provenían de Europa (fundamentalmente alemanes) Islas Británicas y países nórdicos germánicos. En el alba del siglo XIX, Argentina comenzó a recibir expatriados y expatriadas de Norteamérica y, aunque en menor medida, de algunos países

como Polonia y Rusia. Finalmente, a lo largo de toda la primera mitad del siglo XIX los principales contingentes provenían de Europa del Sud, a saber, Italia y España, cuya influencia cultural será de gran envergadura para la joven nación Argentina (Devoto, 2006).

*Grupos masónicos.* De acuerdo a investigaciones en la materia, una nueva cultura asociativa se construyó en la provincia de Santa Fe desde mediados del siglo XIX, tanto en ciudades de gran importancia como Santa Fe capital como Rosario, pero también las recientes colonias de inmigrantes. La actividad asociativa persiguió solucionar las necesidades nacidas al calor de un Estado capitalista en incipiente construcción que demandaba nuevas formas de producción y relaciones sociales. En efecto, los contingentes extranjeros recién llegados a la zona pampeana, donde todo estaba por hacerse, necesitaban forzar vínculos y reproducir prácticas con sus compañeros de origen. Ante esta necesidad, los grupos de sociabilidad que se fueron gestando otorgaron sentimiento de resguardo y contención al mismo tiempo que proporcionaron un espacio para organizar la cadena migratoria de aquellos compañeros que desearan viajar hacia la Argentina, proveyéndoles información para el traslado y permanencia en estas tierras.

Para el caso de Santa Fe, las lógicas masónicas se fueron asentando de acuerdo a la geografía del modelo agroexportador. El plano de lo económico fue tallando las vías del ferrocarril y con él la posibilidad de entablar vínculos e información con otras localidades y/o provincias. ¿Qué es la masonería?:

Es una sociedad secreta extendida por diferentes partes del mundo, bajo los principios de fraternidad y la ayuda mutua. Sus miembros se reconocen por signos y emblemas, y practican sus asambleas en talleres o logias. Si definimos el concepto por su etimología, este término procede del francés masón que significa albañil. De manera indistinta se emplea también el concepto Francmasonería, es decir, albañil libre, aludiendo a aquello que la masonería considera como su remoto origen, la comunidad de albañiles dirigidos por Iram, de tiro, que construyó el templo de Salomón (López, 2011, p.8)

De esta manera, las nuevas formas de estructuración social que presentaba la Argentina de la bisagra de los siglos XIX y XX, evocaba la cristalización de nuevas formas de sociabilidad ya no sostenidas por las costumbres, la religión ni el linaje, sino por la propia voluntad de los individuos e individuos. Tal como lo establece Maurice Agulhon (1994), “la sociabilidad refiere a la aptitud de vivir en grupos y consolidar los grupos mediante la constitución de asociaciones voluntarias”. En tal caso, se suponía, la creación de vínculos en consideración voluntarias, igualitarias y revocables por parte de los miembros de los grupos asociativos. En muchos casos, estos grupos lograban posicionarse dentro de los círculos de poder locales o incluso nacionales a partir de la creación de redes y vínculos con influencia en las disposiciones políticas de la sociedad.

Finalmente, los integrantes de las logias no necesariamente debían pertenecer a determinado estrato socioeconómico ni ser poseedor de alguna profesión liberal. El *leitmotiv* del agrupamiento se sostenía por el compartimiento de determinados valores e ideales. Fundamentalmente, aquellos orientados a la educación pública, la básica a los fines de erradicar el analfabetismo y la superior como espacio de formación para la clase dirigente. También las bibliotecas, los museos, la creación de archivos y toda aquella institución que ponga a disposición de la sociedad el conocimiento obtenido.

### **Notas sobre la fundación de una escuela normal**

Para comenzar con este apartado vamos a citar a la historiadora Flavia Fiorucci quien en 2014 realizaba la siguiente pregunta:

¿qué determinaba la creación de una escuela en un determinado lugar? ¿Hubo un plan a escala nacional para decidir la ubicación de las escuelas normales? Se sabe que las primeras escuelas de este tipo se distribuyeron por igual en las capitales de provincia, pero luego de este periodo el patrón de fundaciones se vuelve menos evidente (Fiorucci, 2014, p. 39).

Nuestra hipótesis principal sostiene que la creación de la escuela normal provincial de Venado Tuerto, Santa Fe, estuvo suscrita a un sistema de demandas y acuerdos derivados de la sociedad civil, del Estado y agentes del asociacionismo intermediario como los grupos masónicos. Así como lo refieren los estudios de Pilar González Bernaldo de Quirós (2000), a partir de la segunda mitad del siglo XIX, la sociedad vivencia un impulso asociativo agrupado en ronda a pautas

ideológicas tales como la libertad, la república, la educación. En esta oportunidad proponemos realizar unagimnasia investigativa pero enfocando la lupa en la Escuela Normal Popular “Rosa Turner de Estrugamou”. Veamos.

Actualmente, Venado Tuerto, es una localidad cita en el corazón de la zona pampeana de Argentina, específicamente en el sur de la provincia y cuenta con 75.929 habitantes. Estratégicamente posee cercanía con tres de las ciudades más importantes del país, Rosario (a 167,5 kilómetros), Buenos Aires (a 371,2 kilómetros) y Córdoba (a 404 kilómetros). A su vez, su economía pertenece al sector agropecuario, básicamente amoldado con la provisión de insumos y servicios al agro, mientras que su actividad industrial se encuentra orientada al ámbito de los alimentos y la metalmecánica. Estas características, vuelven a Venado Tuerto como una ciudad determinante para el factor económico de la región.

Figura 1. “Venado Tuerto en Santa Fe”.



Fuente: elaboración propia

Sin duda, las particularidades que hoy singularizan a esta localidad, fueron gestadas en los primeros años de su fundación. A continuación pasaremos relatar parte de la historia de Venado Tuerto, aquella que permite desandar los hilos que la ubicaron como propicia para acoger una escuela normal.

En la década de 1880, los periódicos *Southern Cross* y *The Standard* anunciaban entre sus páginas que se daría a remate unos campos y fortines ubicados al sur de la provincia de Santa Fe en cercanías a Rosario, ciudad portuaria, pero también a los límites provinciales de Buenos Aires y Córdoba. Esta cercanía geográfica prometía a futuro, mayor simpleza en la comunicación como así en el traslado de mercadería. Sus tierras, se presentaban propicias para el trabajo agro-granadero, actividad mercantil favorecida por las leyes del mercado nacional, un modelo económico basado en la exportación de materia prima nacida en el agro: “hoy en día toda esta región es fértil, cuyas abundantes pasturas y ricas aguadas son propicias para la cría de ganado astado y otros rebaños” (Diario La Capital, 1884, s/p).

Las tierras, que hoy conocemos como Venado Tuerto, fueron compradas a finales del siglo XIX por el Irlandés Eduardo Casey. En total eran unas 71 lenguas cuadradas de campo (Landaburu, 2010) que aun conservarían el nombre de *El Pago de los Hinojos*. Tendrán que pasar algunos años para que finalmente tome el nombre actual.

En el año 1883 ocurrirá un hito muy significativo para el desarrollo de la inicial comunidad. Se comienza a realizar el tendido de las vías del ferrocarril perteneciente a la compañía “Ferrocarriles Grand Sud de Santa Fe”. La obra estaría finalizada en el año 1890 produciendo un cambio sustancial en la nueva colonia, puesto que, hasta el momento “los primeros comercios de ramos generales (...) así como los estancieros, debían ir a buscar las mercaderías a las llamadas “puntas de rieles” (...) donde los trenes efectuaban las descargas (Landaburu, 2010, p.134). Pero no solo lo económico se verá potenciado por la llegada del ferrocarril, sino también por el traslado y socialización con mayor

fluidez de pasajeros y pasajeras. La comunicación fue más rápida, llegaron nuevos insumos, maquinarias, pero lo más significativo para este estudio: nuevas ideas, entre ellas las del asociacionismo masónico.

El núcleo fundador que se formó en ese tiempo estaba integrado por extranjeros: ingleses que trabajaban en el Ferrocarril Gran Sud de Santa Fe – llamado luego Ferrocarril Central Argentino – muchos italianos, algunos españoles y un francés (Landaburu, 2010, p.150).

De acuerdo a los actuales miembros, las raíces de la logia *venadense* pueden referenciarse a unas iniciales reuniones que, impulsadas por el inglés David Sinclair<sup>4</sup> cristalizaban en el entrado 1900. Luego de experiencias dispersas, el anglosajón Arthur George Adams<sup>5</sup> realiza el acto decisivo para darle el carácter oficial a la logia. Éste, ya era Venerable Maestro del Rito Escocés y poseía el grado 18º, una progresión alta en la Masonería y bastante adentrado en el filosofismo.

Finalmente, en el año 1903 la logia obtiene oficialización y se adscribe con el nombre “Logia A.G. Adams Nº185” bajo el rito escocés<sup>6</sup>. Esta experiencia masónica, además de poseer su carácter de iniciática y sus códigos secretos, compartió también los rasgos específicos de las formas en que se vincularían sus integrantes: de índole voluntaria, revocable y asentada en el secreto (Bonaudo, 2007).

## Figura 2. Logia A. G. Adams

LOGIA A. G. ADAMS DEL VALL. DE VENADO TUERTO  
Esta Aug. y Resp. Log. fue fundada el año 1904 por el her. A. G. Adams. Hoy cuenta con templo propio y con 66 miembros activos. Trabaja con verdadero ahínco para que sea, en la Provincia de Santa Fé una de las LLogg. más importantes.

Fuente: Álbum fotográfico de los libre-pensadores de la República Argentina, 2010, p.288

La logia “Adams” alcanza su mayor época de esplendor durante la segunda década del siglo XX, bajo la conducción del Venerable Maestro Alberto De Brouckère. Fue en ese entonces, cuando la institución participa en la creación de significativas instituciones locales, entre ellas, la Escuela Normal:

En esta zona van a llegar ideas provenientes de los trabajadores del ferrocarril. Y esa gente que viene con ideas del ferrocarril son gentes constructoras, pero bien del estilo constructor, entonces te vas a encontrar en Venado Tuerto, que desde fines del siglo XIX, principios del siglo XX, que todavía no estaba la logia acá, pero si había masones, van a participar en las construcciones de muchísimas instituciones de la localidad (Entrevista 1, 2024)

De acuerdo a la entrevista realizada, la masonería refiere a “la construcción” desde una dimensión literal<sup>7</sup> y simbólica. Por ejemplo, podemos observar cómo representación de la organización tales como, una escuadra, un compás, un

<sup>4</sup> David Sinclair, además de pertenecer a la logia venadense, fue un reconocido constructor y carpintero que participo de la construcción de varios edificios de la localidad. Entre ellos el Templo de la A. G. Adams (López, 2011).

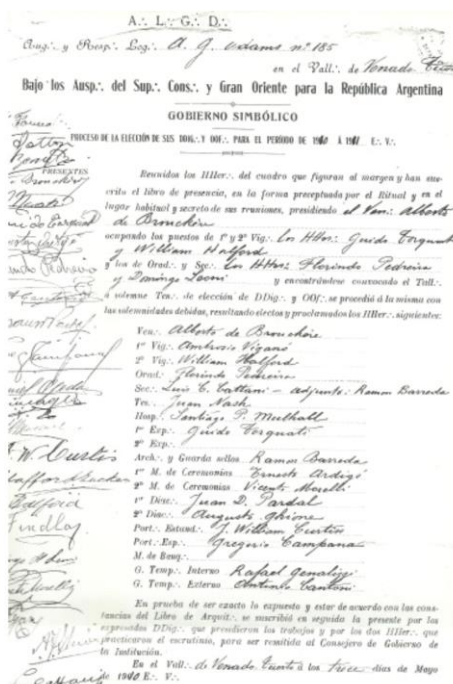
<sup>5</sup> “Sobre su vida se conocen pocos detalles, de lo que no caben dudas es que había nacido un 27 de junio de 1871 en Inglaterra, que había sido iniciado como masón un 17 de setiembre de 1893 en la Logia Jacques D. Moray de la provincia de Córdoba, y que para finales del siglo XIX fue trasladado a nuestra ciudad” (López, 2011, p.140)

<sup>6</sup> El rito escocés en su variedad de “escocés antiguo y aceptado”, es el más generalizado y utilizado en el mundo y consta de treinta y tres grados y tuvo su origen en 1801 en América, en la ciudad estadounidense de Charleston, Carolina del Sur, a los 33º de latitud norte.

<sup>7</sup> La Masonería nace en Francia como corporación de arquitectos y albañiles, de donde deriva su nombre francmaçon (hombre libre constructor de muros) (López, 2011, p.144).

cincel, una plomada, son símbolos de elementos que se utilizan en la construcción. Metafóricamente, el significado de esa simbología tiene que ver con la construcción de un mejor sujeto: “el martillo y el cincel sobre una piedra es el pulido de la persona que es una piedra, para construir en algo superior que puede ser una escuela, y aquí su literalidad” (Entrevista 1, 2024). Es por eso que, se le atribuye a la masonería el tendido institucional de Venado Tuerto: la Comisión Alberdi, el Hospital, el Polo de Venado Tuerto, la Sociedad Rural, la Sociedad Española, la Sociedad Italiana, la Biblioteca Juan Bautista Alberdi, entre otras. Era frecuente además, encontrar algún miembro de la logia trabajando dentro de esas instituciones.

Figura 3. “Cuadro de Elección de Autoridades de 1910 correspondiente a la AGA 185”



Fuente: López, 2011, p.144.

El 26 de julio de 1915 Alberto De Brouckère dirige también la Comisión conformada para crear la escuela normal popular de Venado Tuerto. Esta acción colaborativa no fue un fenómeno singular de esta localidad, sino que en otras locaciones también se puede observar la conformación de comisiones integradas por parte de la sociedad civil reunidos a los fines de exigir al estado la creación de instituciones educativas. Algo similar ocurrió en Rafaela (Pellegrini Malpiedi, 2022), Casilda (De Angelis, 1995) y Cañada de Gómez (Álvarez, 2017). Incluso, en Venado Tuerto, como en otras ciudades, algunas de las personas que participaban de estas experiencias organizativas formaban parte también, de los grupos masónicos locales. En efecto, De Brouckère, era para ese entonces el presidente de la “Logia A.G. Adams N°185”, al igual que los otros integrantes de la comisión: Miguel Andueza era vicepresidente; Maximiliano Agüero el secretario; Ambrosio Viganó el tesorero (11 de marzo 1907 ingresó a la masonería, tenía 27 años, italiano, soltero, farmacéutico y católico) y Vicente Morelli (masón), Florindo Pereyra (masón) y José Luis Massa eran los tres vocales.

Ahora bien, uno de los conceptos que tiene la masonería es que no actúa como institución sino que lo hace a partir de sus miembros (Entrevista 1, 2024). Entonces, para conocer la incidencia de la logia *venadense* en la creación de la escuela es propicio seguir el recorrido de dos de sus miembros, quienes además eran integrantes de la comisión de la escuela normal popular. Específicamente haremos foco en dos de ellos: Maximiliano Agüero (maestro que ejerció como primer director de la escuela normal en cuestión) y Alberto De Brouckère quien como discreto masón se desempeñó como presidente del "Comité de Libre Pensamiento"; integrante de la "Sociedad Cosmopolita de Protección Mutua"; fundador de la Biblioteca Popular "Juan Bautista Alberdi", entre otras (López, 2011).

Estamos en condiciones de afirmar que la Escuela Normal Popular comienza a funcionar antes de su oficialización. Su fecha de apertura es el 26 de julio de 1915, iniciando el dictado de las clases en una casa particular, en la residencia de un ciudadano de la localidad, Benito Otero. El momento de apertura de la institución y el espacio en donde se inauguró otorga pistas acerca de cierto “apuro” o necesidad para que comenzara a ejecutarse. En efecto, un mes antes de la inauguración, Alberto de Brouckère y Maximiliano Agüero viajarían a la ciudad de Santa Fe con la intención de adquirir, por parte de la provincia la oficialización de la institución y con ella, el reconocimiento del Poder Ejecutivo. En este encuentro, entre las tratativas que Alberto y Maximiliano obtienen, por parte del gobernador Menchaca, “la asignación mensual de quinientos pesos posteriormente confirmada por decreto” (Favoreto, 2015, p.5) y la promesa de adjudicarle al año siguiente, el personal docente diplomado que la escuela necesite.

Durante ese mismo mes, la localidad de Venado Tuerto, impulsada por el pedido de la comisión fundacional de la escuela normal popular, elevan un petitorio solicitando el permiso necesario para crear una escuela que funcione en el edificio ya existente de la escuela fiscal superior. No obstante, la respuesta por parte del gobierno de Santa Fe, llega tardíamente, relevando en el comunicado, el interés por crear una escuela de esas características en la localidad. Y especificando un monto determinado para financiar el proyecto. No obstante, entre tantas tetras, negociaciones e intercambio, la escuela normal popular de Venado Tuerto ya se encontraba en funcionamiento gracias a un grupo de voluntades que la sostenían. Incluso, en el mes de septiembre, el gobernador Menchaca envía una epístola oficial anunciando un subsidio de 2000 pesos para el ejercicio institucional, promesa que sería incumplida con el paso de los meses. A días de comenzar el mes de octubre, el primer curso normal *venadense* estaba llegando a su fin viendo la imposibilidad de retomar un nuevo ciclo al año siguiente ante la ausencia de fondos provinciales.

Frente a esta situación, Alberto de Brouckère junto a otro integrante de la comisión, Silvio Fidanza, mantienen una acalorada reunión entre el Ministro de Instrucción Pública y los directivos de las otras escuelas normales populares. A saber, para fines del año 1915, ya se encontraban funcionando las instituciones situadas en Casilda, Rafaela y Reconquista. El acuerdo obtenido para ese entonces, dejó en disconformidad a los residentes de Venado Tuerto:

Se considera como resultado negativo los instantes en que el Sr. Gobernador propone asignar a las escuelas de Casilda, Rafaela, y Reconquista una cifra equivalente a cada una de ellas de 15.000. 16.000 y 18.000 pesos disponiendo que a la de Venado Tuerto su monto fuera fijado una vez concluido su primer ciclo (Favoreto, 2015, p. 6).

Las gestiones que terminarían por darle oficialización a la escuela, llegarán finalmente, en el mes de enero, cuando Maximiliano Agüero se reúne con quien en ese entonces era inspector de escuelas normales Dr. Conrado Cabrera, obteniendo un presupuesto aceptable y los recursos necesarios para comenzar con el segundo ciclo de formación docente.

**Figura 4. “Docentes y alumnos en la Escuela Normal Popular en el año 1915”**



Fuente: Favoreto, 2015, p. 8.

Finalmente, la Escuela Normal Popular continuará con su común funcionamiento convirtiéndose en una importante usina de maestros y maestras para la zona. Ejercicio que será desarrollado bajo otra particularidad: será la única Escuela Normal titulada con el nombre de una mujer. Se decidió que sea denominada con el nombre de la esposa de quien



realizara la donación del edificio propio, el altruista Alejandro F. Estrugamou<sup>8</sup>. Por esta razón, a partir del año 1919, la escuela formadora de docentes de Venado Tuerto, pasará a llamarse "Rosa Turner de Estrugamou".

## Reflexiones finales

La existencia de la Escuela Normal Popular "Rosa Turner de Estrugamou", se constituye en una de las piezas fundamentales para comenzar a desandar los hilos que han sostenido la creación de escuelas normales creadas bajo las lógicas de la administración provincial. Para ello, a lo largo de estas páginas, hemos dado cuenta acerca del asentamiento y desarrollo de grupos masónicos en el sur santafesino y el impacto social e institucional de sus ideas y valores. Sin duda, las características contextuales de la época y de la región, fueron propicios para extender las nuevas formas de sociabilidad política cuyas tramas y socialización darían existencia a la creación de varias de las instituciones modernas. Los miembros de las logias, mostraron no sólo operar desde la propia sociedad, sino escuchar sus reclamos y necesidades y desde allí, entablar diálogos y vínculos con la administración política y la gestión educativa. Este último bastón fue fundamental para crear la cartografía de las escuelas normales populares, tal como hoy las conocemos.

## Referencias bibliográficas

Agulhon, M. (1994). *Historia vagabunda: Etnología y política en la Francia contemporánea*. Instituto Mora.

Álvarez, G. (2017). *La Normal: Historia de la Juan F. Seguí y de sus irradiaciones culturales desde nuestra Manzana de las Luces, Cañada de Gómez, 1917-2017*. Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 207 "Juan Francisco Seguí".

Alliud, A. (2007). *Los maestros y su historia: Los orígenes del magisterio argentino*. Gránica.

Bonaudo, M. (2007). Liberales, masones, ¿subversivos? *Revista de Indias*, 67(40), 403-432.

De Angelis, D. B. (1995). *Libro de Oro de la Escuela: Historia de la Escuela Normal de Enseñanza Media N° 202 "Manuel Leiva" (1915-1955)*. Ediciones La Vid.

Devoto, F. (1989). *La inmigración italiana en Argentina*. Biblios.

Diario La Capital. (1884). Biblioteca de la Asociación del Consejo de Mujeres. Rosario, Santa Fe.

El Monitor de la Educación Común. (1881). Publicación del Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, (12). Recuperado de la Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras, Buenos Aires.

Favoreto, J. E. (2015). *Semblanzas del Normal: Cuna de maestros. 90 aniversario*. [Sin editorial].

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública: La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 25-45.

Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: La feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Historia de la Educación, Anuario*, 17(2), 120-137.

González Bernaldo de Quirós, P. (2000). *Civilidad y política en los orígenes de la Nación Argentina*. Fondo de Cultura Económica.

Landaburu, R. E. (2010). *Historias sueltas de Venado Tuerto*. El autor.

---

<sup>8</sup> Estrugamou fue un inmigrante de descendencia de origen vasco – francés. Fue uno de los impulsores del desarrollo de Venado Tuerto (Favoreto, 2005).

Ley N° 1420 de Educación Común. (1884, 8 de julio). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Giménez, E. (1952). *Los maestros del terruño: Breve reseña sobre la educación en Coronda desde los comienzos del siglo XIX*. [Sin editorial].

Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública: La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1225-1255. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002716>

López, J. E. (2011). *La masonería en Venado Tuerto: La Logia A. G. Adams, sus obras y sus hombres*. Editorial Ciudad Gótica.

Morgade, G. (Comp.). (1997). *Mujeres en la educación: Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Dávila.

Pellegrini Malpiedi, M. (2016). Isabel pone en cartas sus reclamos: Maestras y epistolarios. Rosario, Argentina (1875–1879). *Revista Páginas de Educación*, 9(1), 1-17. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a08.pdf>

Pellegrini Malpiedi, M. (2022). *Leticia Cossettini: Un entramado de su biografía/antibiografía*. Teseo.

Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 200-235. <https://www.redalyc.org/journal/145/14561215008/html/>

Sarmiento, D. F. (1851). *Viajes en Europa, África y América* (Tomo II). Imprenta de Julio Berlín y Cía.

Sodero Benedetti, M. E. (1984). *La primera escuela normal de la provincia de Santa Fe: Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales de Coronda*. Artegraf Coronda.

Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870–1930)*. Kapelus.

## Fuentes y otros documentos

Entrevista 1. (2024, 10 de mayo). Venado Tuerto.

Fecha de recepción: 3-7-2024

Fecha de aceptación: 9-12-2024



# Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas.

Key factors in the naturalization and reproduction of racism in higher education in Latin America. Learnings for the design of anti-racist policies and initiatives.

MATO, Daniel<sup>1</sup>

Mato, D. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas. *RELAPAE*, (21), pp. 124-139.

## Resumen

En América Latina, como en otras regiones del mundo, a lo largo de la historia, la educación superior ha jugado papeles significativos en la reproducción y naturalización del racismo y continúa haciéndolo. El reconocimiento de la importancia de este problema y de la necesidad de combatirlo ha dado lugar a un número creciente de iniciativas en la materia, así como a la aprobación de recomendaciones al respecto en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) realizadas en 2008 y 2018 y en la de medio término realizada en 2024 (CRES+5). No obstante, entre actores significativos en este campo, incluyendo formuladores de políticas públicas, autoridades y gestores de instituciones de educación superior (IES) y de agencias de acreditación y aseguramiento de la calidad, es posible observar la prevalencia de una cierta interpretación de la idea de racismo según la cual, por tratarse de un fenómeno "estructural", nada o muy poco podría hacerse desde las respectivas instituciones, agencias, secretarías o ministerios. Esta concepción a priori del problema opera como un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1972) que obstruye la realización de consultas y estudios sobre el tema, y en consecuencia el diseño de políticas e iniciativas para combatirlo. Este artículo expone resultados de la revisión de las respuestas ofrecidas por 452 personas de 18 países latinoamericanos a un relevamiento de opinión realizado en el último cuatrimestre de 2023 para alimentar las deliberaciones de la CRES+5, que permiten identificar significativos factores institucionales (normas y prácticas en/de las IES) y sistémicos (normas y prácticas de/en secretarías o ministerios del área, y de agencias de acreditación y aseguramiento de calidad) que, como mínimo, contribuyen a la reproducción y naturalización del racismo, sobre los cuales se podría actuar para enfrentar este problema. Con base en esta información, y en el análisis de sus interrelaciones, deriva algunos aprendizajes útiles para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas en educación superior.

**Palabras Clave:** Educación Superior, racismo, antirracismo, América Latina, afrodescendientes, pueblos indígenas, políticas públicas, políticas institucionales, iniciativas anti-racistas.

## Abstract

In Latin America, as in other regions of the world, throughout history, higher education has played significant roles in the reproduction and naturalization of racism and continues to do so. Recognition of the importance of this problem and the need to combat it has led to a growing number of initiatives in this area, as well as the approval of recommendations in this regard at the regional conferences on higher education held in 2008 and 2018 (CRES 2008 and CRES 2018) and at the mid-term conference held in 2024 (CRES+5). However, among significant actors in this field, including public policymakers, authorities, and managers of higher education institutions (HEIs) and accreditation and quality assurance agencies, it is possible to observe the prevalence of a particular interpretation of the idea of racism, according to which, since it is a "structural" phenomenon, nothing or very little could be done from the respective institutions, agencies, secretariats or ministries. This a priori conception of the problem operates as an epistemological obstacle (Bachelard,

<sup>1</sup> Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina CIEA - Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / [dmato@untref.edu.ar](mailto:dmato@untref.edu.ar) / ORCID: 0000-0003-2939-9177

1972) that obstructs consultations and studies on the subject and, consequently, the design of policies and initiatives to combat it. This article presents the results of the review of the responses offered by 452 people from 18 Latin American countries to an opinion survey carried out in the last four months of 2023 to feed the deliberations of CRES+5, which allow us to identify significant institutional factors (norms and practices in/of HEIs) and systemic factors (norms and practices of/at secretariats or ministries of the area, and of accreditation and quality assurance agencies) that, at least, contribute to the reproduction and naturalization of racism, on which action could be taken to confront this problem. This information and the analysis of their interrelationships provide valuable lessons for designing anti-racist policies and initiatives in higher education.

**Keywords:** Higher education, racism, anti-racism, Latin America, afro descendants, indigenous peoples, public policies, institutional policies, anti-racist initiatives.

## Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas.

El racismo, en tanto ideología y régimen de poder, es constitutivo del mundo moderno y, de maneras abiertas o solapadas, continúa siendo una causa crucial de las desigualdades generalizadas en todas las sociedades contemporáneas. En América Latina, su origen se remonta al período colonial, pero no cesó con los procesos independentistas del siglo XIX. Por el contrario, ha marcado de manera indeleble el establecimiento de los estados republicanos poscoloniales, sus marcos normativos y sus ordenamientos políticos, económicos y sociales. En América Latina, el racismo afecta principalmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. En esta región, como en otras del mundo, la educación superior no está libre de racismo, ni es ajena a su naturalización y reproducción en las respectivas sociedades. Identificar y analizar cómo operan y se relacionan entre sí los factores que aseguran la pervivencia del racismo en la educación superior<sup>2</sup> es condición necesaria para poder avanzar hacia su erradicación en este ámbito social y, de este modo, también en las respectivas sociedades. A este propósito analítico busca contribuir este artículo.

### 1. Importancia del problema del racismo en educación superior

En América Latina, a lo largo de la historia, la educación superior ha jugado varios papeles significativos en la reproducción y naturalización del racismo y continúa haciéndolo. Por un lado, ha excluido de los planes de estudio las visiones de mundo, las historias, las lenguas y los sistemas de conocimiento y aprendizaje de los pueblos indígenas y afrodescendientes, e incluso continúa presentándolos como atrasados o abiertamente inválidos. Además, como lo ilustran este artículo y otras publicaciones referidas en estas páginas, la mayoría de los sistemas e instituciones de educación superior continúan dificultando el acceso a ella de integrantes de estos pueblos y menoscabando la calidad y el éxito de las trayectorias de quienes pese a dichas dificultades logran acceder a ella. Varios factores, cuya existencia ha sido naturalizada, son decisivos en causar estos perjuicios. Entre ellos, cabe destacar las ya referidas exclusiones de contenidos y perspectivas, la existencia de barreras económicas, la lejanía de los centros educativos respecto de la localización de la mayoría de las comunidades de estos pueblos, la vigencia de prácticas de violencia y discriminación étnico-racial, y la ausencia o insuficiencia de programas de combate al racismo y de lo que frecuentemente se denominan “acciones afirmativas”, orientadas a reparar o, al menos, a compensar las inequidades y desigualdades sociales que afectan a estos pueblos. Adicionalmente, como consecuencia de este entramado racista, las instituciones de educación superior (en adelante, IES) forman monoculturalmente, en la cultura moderna occidental hegemónica, su *ethos* y valores, a todos sus estudiantes, cualquiera sea su auto-identificación étnica, en todas las disciplinas (Bedolla Mendoza, 2020; Castillo Guzmán, 2020; Da Silva M.N., 2021; Gomes do Nascimento, 2021; Guaymás, et al, 2020; Ivanoff et al 2020; Luciano y Amaral, 2021; Luiz Paiva, 2020; Mancinelli et al, 2023; Mato, 2023b; Navia et al, 2024; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Olaza, 2021; Ossola 2013; Rebolledo Cortes, 2020; Soto Sánchez y Berrio Palomo, 2020; Valdez et al, 2020; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021; Zamora Aray y Fernández, 2020).

Como resultado de esta formación monocultural, la mayoría de las personas graduadas de educación superior reproducen y naturalizan inconscientemente el racismo en sus prácticas profesionales. Este sesgo racista afecta el perfil profesional de la inmensa mayoría de las y los graduados de las IES, incluyendo, por ejemplo, a los docentes de todos los niveles de los respectivos sistemas educativos, quienes a su vez reproducen el racismo en todos ellos. También marca las prácticas profesionales de graduados en disciplinas tales como comunicación social, historia, sociología, ciencias políticas y otras que juegan papeles clave en la formación de opinión pública. De manera semejante, este sesgo condiciona las prácticas profesionales del personal de salud, así como de profesionales que desarrollan sus prácticas en campos tales como derecho, economía, políticas públicas y actividades de producción industrial, minera, agrícola y ganadera. Como consecuencia de la formación monocultural que proveen las IES, en todos los espacios sociales, políticos y económicos, de las sociedades latinoamericanas contemporáneas se toman decisiones con criterios y valores monoculturales, tanto en el sector público como en el privado. Adicionalmente, dejando de lado escasas

---

<sup>2</sup> Utilizó la expresión “instituciones de educación superior” (IES) para referirme tanto a las universidades como a otros tipos de instituciones de educación superior como las llamadas “instituciones terciarias”, o “de formación superior”, entre otros nombres que reciben en los distintos países de la región. Utilizo la expresión “sistemas de educación superior” para nombrar de manera abarcadora a las leyes aplicables, a los ministerios o las secretarías responsables de su aplicación, y a las agencias de acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior, sus normas y sus prácticas. Utilizo indistintamente las expresiones “educación superior” y “sistemas e instituciones de educación superior” para nombrar de forma global estos sistemas e instituciones.

excepciones, las IES también proyectan su sesgo monocultural a través de sus actividades de formación de opinión pública. El supremacismo derivado de esta formación racista que, consciente o inconscientemente, marca las prácticas profesionales de todos sus graduados, de ningún modo puede considerarse un problema menor; especialmente si se tiene en cuenta que las personas afrodescendientes e indígenas constituyen aproximadamente el 30% del total de la población de América Latina (CEPAL, 2020; OIT, 2019).<sup>3</sup>

## 2. Reconocimiento de la importancia del problema y obstáculos para combatirlo

La importancia de la incidencia del racismo y sus consecuencias en educación superior ha sido reconocida en las declaraciones emitidas por las Conferencias Regionales de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) periódicamente convocadas por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO – IESALC). La segunda de estas conferencias, reunida en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, usualmente nombrada CRES 2008, fue la primera de estas reuniones cumbre en destacar la importancia de este problema y aprobar recomendaciones para enfrentarlo e interculturalizar<sup>4</sup> la educación superior (CRES 2008, 2008). La tercera de estas conferencias, reunida en Córdoba, Argentina, conocida como CRES 2018, reiteró el reconocimiento de la importancia de este problema y amplió las recomendaciones al respecto (CRES 2018, 2018). En marzo de 2024, se realizó en Brasilia, la denominada CRES+5, para dar seguimiento de medio término a las recomendaciones de la CRES 2018, en vista a la realización de la CRES 2028. La declaración final de la CRES+5, co-organizada por UNESCO - IESALC y la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), dependiente del Ministerio de Educación de Brasil, reiteró el reconocimiento de la importancia de esta problemática y actualizó las recomendaciones al respecto (CRES+5, 2024).

Los estudios realizados para servir de base a las deliberaciones de estas tres conferencias, así como otras publicaciones en la materia, muestran que en casi todos los países de la región existe un número creciente de iniciativas orientadas a combatir el racismo en la Educación Superior, como también que, en la mayoría de los casos, estas no cuentan con suficiente respaldo por parte de los respectivos estados, y que aquellas impulsadas por algunos estados generalmente no cuentan con asignaciones presupuestarias suficientes. Buena parte de dichos estudios también muestran que el desarrollo de estas iniciativas usualmente se ve entorpecido por diversos tipos de factores frecuentemente asociados a inercias procedimentales de ministerios o secretarías de educación, agencias de evaluación y aseguramiento de la calidad y/o de diversos tipos de unidades u órganos de las propias IES. También permiten apreciar que su consolidación y avance se ve afectado por la incidencia de sesgos y prejuicios de cuño racista (frecuentemente inconscientes) de tomadores de decisiones y gestores al interior de dichos órganos de gobiernos, agencias e instituciones (Cátedra UNESCO ESIAL, 2023; de Deus et al, 2024, Mancinelli et al 2023, Mato, 2008, 2012, 2018c, 2023a, 2023b).

La existencia de dichos sesgos y prejuicios no debería sorprender a nadie, puesto que sus portadores son profesionales graduados en IES, y en tal sentido son producto de la ya señalada formación monocultural supremacista que estos sistemas e instituciones proveen. Para mayor limitación, los portadores de estos sesgos y prejuicios operan en el marco

<sup>3</sup> Según estimaciones de la CEPAL, en 2020, la población afrodescendiente en América Latina era de aproximadamente 134 millones de personas, representando un 21% de la población total de la región (CEPAL/UNFPA, 2020). Por otra parte, según un informe de la Organización Internacional del Trabajo, del año 2019, en América Latina y el Caribe la población indígena alcanza a 54,8 millones de personas y representa aproximadamente el 8,5% de la población (OIT, 2019).

<sup>4</sup> En América Latina, la expresión “interculturalizar la educación superior” se ha hecho crecientemente corriente en los estudios, diseños de políticas, iniciativas e instituciones de educación superior, desde finales de la década de 1990. Su uso parece haberse iniciado con la fundación en 1992 de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), concebida como una universidad comunitaria intercultural (Hooker Blanford, 2008) y ampliado a través de la serie de reuniones internacionales iniciada en 1997, a instancias de esta universidad, la Universidad de La Paz, de Costa Rica y el *Saskatchewan Indian Federated College*, de Canadá (Mato, 2008: 38 -43). Estas reuniones crecientemente fueron incluyendo universidades creadas desde, o en respuesta a, propuestas de organizaciones indígenas. La proyección internacional de estas reuniones, la construcción de redes de colaboración entre actores en este campo, y el uso de esta expresión, crecieron a partir de la participación en ellas de UNESCO – IESALC, desde 2002, y de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, desde 2003 (Mato, 2008; Schmelkes, 2008), hasta quedar plenamente establecida en las recomendaciones de la CRES 2008. En la actualidad, si bien los actores y autores en este campo son numerosos y existen matices en sus interpretaciones al respecto (Mancinelli, 2024), en líneas generales, esta expresión se utiliza en los mismos términos que lo hacen las declaraciones finales de la CRES 2008, la CRES 2018 y la CRES+5, es decir para recomendar la transformación de los sistemas de educación superior de modo que aseguren que todas las IES incorporen las visiones de mundo, conocimientos y saberes, modos de producción de conocimiento, modalidades de aprendizaje y lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como el acceso y exitosa trayectoria de estudiantes y docentes de estos pueblos y el reconocimiento de las universidades y otras IES creadas por sus organizaciones (CRES 2008, CRES 2018; CRES+5).

de las mismas normativas y procedimientos que sería deseable que logran modificar. Es decir, la reproducción de los problemas que nos ocupan es perpetuada por un círculo vicioso en el que se conjugan y fortalecen mutuamente factores normativos, procedimentales y subjetivos. De allí, la necesidad de identificar estos factores y analizar cómo operan y las formas en que se articulan entre sí. Para avanzar en esta dirección es necesario comenzar por revisar algunos problemas asociados a ciertas interpretaciones del concepto “racismo estructural” y sus aplicaciones en el campo de educación superior (Mato, 2023a).

### 3. Problemas de algunas interpretaciones del concepto de “racismo estructural” en educación superior

La experiencia de este autor dirigiendo estudios en este campo a escala latinoamericana con la participación de aproximadamente ochenta colaboradores de una docena de países, destinados a alimentar la labor de las mencionadas CRES 2008 y CRES 2018, y de sus reuniones preparatorias y de seguimiento (Mato, 2008, 2012, 2018c), así como su participación en las mismas y en actividades académicas y de acompañamiento sobre el tema en numerosas IES en más de una decena de países, le han permitido observar que, entre quienes comparten la preocupación por la incidencia del racismo en la educación superior, esta frecuentemente se asocia a una problemática interpretación de la idea de “racismo estructural”.

Por ejemplo, en varios países latinoamericanos, no pocos especialistas en educación superior, referentes de organismos de evaluación de la calidad de la educación superior y autoridades de IES, a quienes, en el contexto del desarrollo de las labores antes mencionadas, expresé preocupación por la ausencia o pequeña proporción de estudiantes y docentes indígenas y afrodescendientes en este nivel educativo, reflexionaron sobre el problema atribuyéndolo exclusivamente al “racismo estructural” que afecta las respectivas sociedades. Este mismo tipo de argumentos también fueron expresados por algunos especialistas en educación superior en respuesta a exposiciones mías y de otros colegas en algunos eventos académicos de alcance latinoamericano. Esta manera de representarse el problema del “racismo estructural”, y de atribuir al mismo toda la causalidad del problema, obstruye la realización de estudios empíricos sobre el asunto y suele llevar a concluir *a priori* que los sistemas e instituciones de educación superior nada pueden hacer para combatir este problema. Estos supuestos sitúan el problema y las posibles respuestas absolutamente fuera de los sistemas e instituciones de educación superior y, en consecuencia, bloquean toda posibilidad de acción (Mato, 2023a).

En vista de la importancia histórica del racismo como ideología y régimen de poder y de su –frecuentemente solapada– continuidad hasta nuestros días, el concepto de “racismo estructural” resulta especialmente valioso para destacar el papel del racismo en la construcción y reproducción de las sociedades contemporáneas (Almeida, 2019; CEPAL y FILAC, 2020; CEPAL y UNFPA, 2020; ONU, 2005). Esta categoría sin duda resulta útil para estos fines y, por lo mismo, también como guía para identificar las múltiples formas en que el racismo opera y se reproduce en instituciones y espacios sociales específicos. El problema no es la categoría en sí misma, sino ciertas interpretaciones y aplicaciones de ella. El problema se presenta por la aplicación descontextualizada y en bloque de este concepto omnicompreensivo. Para superarlo es necesario situar este concepto en el contexto específico de la educación superior y desagregarlo, es decir identificar los que podríamos llamar los factores específicos que concurren en su construcción y operatoria, o visto, de otro modo, las diversas formas en que se presenta y opera en cada espacio social en particular (Mato, 2023a).

El problema surge porque la idea de “racismo estructural” frecuentemente es entendida como si este fuera una fuerza externa a los sistemas e instituciones de educación superior. Si bien este tipo de interpretación reconoce que el racismo incide en este campo (principalmente ocasionando problemas de acceso y graduación, e inequidades que afectan oportunidades laborales a su interior), pierde de vista que este se naturaliza y reproduce a su interior. También omite que esto no ocurre azarosamente, ni simplemente por su potencia exógena, sino como consecuencia, o al menos en consonancia con acciones y/u omisiones de actores sociales identificables, en el contexto de normas y procedimientos que se asumen como “normales”. De este modo, estas interpretaciones alimentan la creencia de que debido a que el racismo es un problema “estructural”, y en esa visión “externo”, nada puede hacerse en, y/o desde, los sistemas e instituciones de educación superior para combatirlo. En este sentido, esta interpretación opera como un *obstáculo epistemológico*, es decir como una “respuesta *a priori* a una pregunta no formulada” (Bachelard, 1972) que, en tanto tal, obstruye la posibilidad de indagar al respecto. En este caso, lo hace obstaculizando la posibilidad de investigar acerca de los papeles jugados por algunos “factores sistémicos” (relacionados con los ministerios y secretarías de educación, agencias de evaluación y aseguramiento de la calidad, organismos de coordinación interinstitucional, sus

políticas, normas y prácticas) e “institucionales” (atinentes a cada IES en particular) en la naturalización y reproducción del racismo (Mato, 2023a).

En consecuencia, esta manera de interpretar la idea de “racismo estructural” también tiende a obstaculizar la posibilidad de que las IES y/o los órganos de gobierno, evaluación y coordinación de los sistemas de educación superior realicen estudios empíricos para identificar dichos factores sistémicos e institucionales y diseñen políticas e iniciativas para combatirlo. Esta suerte de bloqueo asegura aún más fuertemente la reproducción del mencionado círculo vicioso. Para quebrar este mecanismo de reproducción compulsiva es necesario contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” y realizar estudios orientados a identificar y analizar las formas en que el racismo opera en sistemas e instituciones de educación superior específicas.

Es necesario identificar los factores de naturalización y reproducción del racismo que operan en cada sistema de educación superior nacional (factores sistémicos) y en cada IES en particular (factores institucionales) y las formas en que se articulan y refuerzan mutuamente. La ausencia de estudios de este tipo puede interpretarse como un indicador de desinterés en avanzar en la elaboración de políticas e iniciativas para erradicar el racismo en la educación superior. Pero, también puede interpretarse como una consecuencia del círculo vicioso en el que se conjugan y fortalecen mutuamente factores normativos, procedimentales y subjetivos. Estos últimos, frecuentemente inconscientes, operan a través de sesgos y prejuicios de cuño racista de tomadores de decisiones y gestores al interior de dichos órganos de gobiernos, agencias e instituciones, quienes han sido formados en IES que funcionan en el marco de esos mismos sistemas de educación superior.

En este contexto, resulta significativo que, desde finales de la década de 1990, en un número creciente de IES de la región se hayan desarrollado iniciativas que buscan romper la reproducción de dicho círculo vicioso (Mato, 2008: 38 - 43). La mayoría de estas iniciativas han estado asociadas a demandas y propuestas de organizaciones indígenas y afrodescendientes, especialmente de educadores de estos pueblos (formados en escuelas superiores de formación docente y otros IES no universitarios) y de profesionales y estudiantes universitarios de estos pueblos, como también a las de movimientos sociales de democratización de las sociedades latinoamericanas (Mato, 2018a, 2018b). Este accionar se ha visto fortalecido por avances en la adopción de instrumentos internacionales de derechos humanos por parte de la mayoría de los estados de la región, incorporados en sus constituciones nacionales (Mato, 2012).

Es en este escenario regional y global que las mencionadas conferencias regionales de educación superior han reconocido la importancia de esta problemática y aprobado recomendaciones explícitas para erradicar el racismo y para interculturalizar este nivel educativo (Mato, 2008, 2012, 2018a, 2018b; 2018c). El reto es llevar a la práctica las recomendaciones de estas conferencias, no solo a escala de algunas IES en particular, sino de todos los sistemas e instituciones de educación superior de la región. A estos efectos, fortalecer la colaboración regional en la materia puede resultar fructífero. Aunque cada contexto nacional tiene sus particularidades, existen problemas semejantes y los avances en la materia logrados en algunos países frecuentemente constituyen referencias inspiradoras para otros.

El estudio preparado para servir como documento base a las deliberaciones encuadradas en el eje temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” de la CRES+5 (De Deus, et al 2024) ofrece un panorama de logros, avances y desafíos en este campo en cada uno de los países región, aunque debido al límite de extensión que debía observar este documento, su alcance es apenas enunciativo. Adicionalmente, presenta un listado de prioridades y recomendaciones que constituyen valiosas referencias al respecto. Para enriquecer esa contribución, la siguiente sección de este artículo presenta una recopilación analítica de referencias de las principales formas en que el racismo se naturaliza y reproduce en la educación superior, construida a partir de las respuestas recibidas a un relevamiento de opinión oportunamente realizado para alimentar las deliberaciones en torno al mencionado eje temático de la CRES+5.

Para enriquecer esa contribución, la siguiente sección de este artículo presenta una recopilación analítica de referencias de las principales formas en que el racismo se naturaliza y reproduce en la educación superior, construida a partir de las respuestas recibidas a un relevamiento de opinión oportunamente realizado para alimentar las deliberaciones en torno al mencionado eje temático de la CRES+5.



#### 4. Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la Educación Superior en América Latina

Entre los días 1 de septiembre y 1 de diciembre de 2023, la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Cátedra UNESCO ESIAL) realizó el “Relevamiento de opinión sobre avances y desafíos en materia de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina respecto de las recomendaciones de la CRES 2018”. Con este propósito difundió por email, *Whatsapp* y *Facebook* un cuestionario que fue respondido por 452 personas de 18 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela). Sus principales resultados fueron parcialmente expuestos en un informe enviado a los organismos organizadores de la CRES+5, el 20-12-2023, el cual, además, posteriormente fue publicado en una revista académica de acceso abierto, disponible en Internet (Cátedra UNESCO ESIAL, 2023).

Las preguntas incluidas en el cuestionario se basaron en las aprobadas en una reunión preparatoria de la CRES+5, realizada en la Universidad Nacional de Córdoba los días 22 y 23 de marzo de 2023, ninguna de las cuales apuntaba específicamente a la identificación de los factores institucionales de naturalización y reproducción del racismo en la Educación Superior que constituyen el foco de este artículo. No obstante, el análisis de las respuestas a una de estas preguntas brinda valioso material al respecto. Si bien este relevamiento de opinión no puede considerarse estadísticamente representativo del impreciso universo de personas interesadas e informadas acerca del tema de la consulta,<sup>5</sup> dada la ausencia de estudios estadísticamente representativos a escala regional, cabe atribuirle un carácter exploratorio y considerar que sus resultados resultan sugerentes de la importancia y características de la problemática que nos ocupa. En este sentido, resulta plausible sostener que dichos resultados cuanto menos brindan pistas para realizar reuniones de consulta con los actores interesados y avanzar en investigaciones que permitan formular políticas públicas e institucionales y diseñar y/o fortalecer iniciativas concretas en este campo.

Si bien las respuestas que nos interesan refieren a la pregunta nro. 4 del cuestionario, para poder apreciarlas apropiadamente, antes debemos considerar las respuestas a la pregunta nro. 3 del mismo. La pregunta nro. 3 fue: “¿Considera que subsisten los problemas que llevaron a la formulación de las recomendaciones establecidas en el Eje “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina” del Plan de Acción de la CRES 2018 y en la Carta de las Universidades e Instituciones de Educación Superior de los Pueblos Indígenas?”. Limitaciones de espacio impiden reproducir acá todas las recomendaciones de la CRES 2018 respecto de este eje,<sup>6</sup> pero de manera muy sintética cabe mencionar que estas principalmente refieren a los siguientes aspectos:

1. Las IES deben asegurar los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes; educar contra el racismo y todas las formas de discriminación racial y formas conexas de intolerancia; promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas; e incorporar los conocimientos, saberes, valores, sistemas lingüísticos, cosmovisiones, formas de aprendizaje, y modos de producción de conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

2. Las políticas públicas e institucionales de educación superior deben reconocer y valorar las instituciones de educación superior de pueblos indígenas y afrodescendientes; promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas originarias americanas; y contribuir a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, discriminación y todas las formas de intolerancia.

Aunque, como se adelantó, este relevamiento de opinión no puede considerarse estadísticamente representativo del impreciso universo de personas interesadas en el tema, viene al caso mencionar que el 11% de las respuestas a esta

<sup>5</sup> El informe de la Cátedra UNESCO ESIAL ofrece una caracterización del grupo de 452 personas que respondieron a la consulta en términos de porcentajes respecto del país de residencia, género, grupo de edad, auto-identificación étnica, máximo nivel de estudios alcanzado y relación con el campo de la Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (estudiantes, docentes, extensionistas, investigadores, no-docentes, graduados, integrantes de organizaciones de afrodescendientes, de pueblos indígenas, de DDHH, otras). Acá nos limitamos a mencionar solo algunos datos al respecto (los porcentajes se expresan respecto del total de respuestas recibidas): i) Países de residencia: Ecuador: 25,88%; Argentina: 24,77%; México: 23,45%; Brasil: 10,36%; Chile: 4,86%; Colombia: 2,87%; los doce países restantes: menos de 2% cada uno. ii) Auto identificación étnico-racial: pueblos indígenas: 33,6%; afrodescendientes: 14,3%; no sabe/no responde: 52,1%. iii) Género: femenino: 56,1%; masculino: 43,2%; no binario: 0,7%; no declaró: 0,2%. (Cátedra UNESCO ESIAL, 2023: 2 - 3).

<sup>6</sup> Las recomendaciones de la CRES 2018 están disponibles en: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>

pregunta indicaron que todos estos problemas subsisten y casi el 50% de ellas que la mayoría de dichos problemas subsisten. En tanto, el 22% de las respuestas señalaron que subsisten unos pocos de ellos y el 2% de ellas que los problemas están resueltos. Mientras que el 15% de las respuestas correspondieron a la opción “no sabe/no responde”.

La pregunta número 4 del cuestionario fue: “¿Cuáles son los principales de estos problemas que en su opinión presentan las universidades y/o IES de su país respecto de las recomendaciones establecidas en el Eje “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina” del Plan de Acción de la CRES 2018 y en la Carta de las Universidades e Instituciones de Educación Superior de los Pueblos Indígenas?”.

El interés en presentar el informe a las instituciones organizadoras de la CRES+5 a tiempo para que fuera efectivamente considerado y la necesidad de priorizar en la formulación de recomendaciones concretas limitaron las posibilidades de realizar una sistematización abarcadora de todos los problemas señalados en las respuestas recibidas a esta pregunta y ofrecer un análisis al respecto. Por estos motivos, dicho informe solo incluyó una sistematización muy escueta de ellas. En concreto, y en esta ocasión de manera aún más sintética, respecto de las respuestas a esta pregunta, el mencionado informe solo reportó los siguientes grandes nudos problemáticos:

1. El racismo estructural e institucional persiste en las prácticas sociales y académicas y representa un obstáculo significativo para la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural en la Educación Superior.
2. La falta de inclusión de conocimientos tradicionales y las lenguas indígenas en el currículum representa una barrera para la valoración de la diversidad cultural.
3. Limitaciones presupuestales limitan el desarrollo de programas y actividades que fomenten la diversidad cultural en el ámbito académico, tanto en IES convencionales como interculturales.
4. Es necesario capacitar y formar docentes desde una perspectiva intercultural para que puedan abordar de manera efectiva la diversidad cultural en el aula y promover ambientes inclusivos.
5. La escasa participación de integrantes de pueblos indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado y el personal docente y administrativo de las IES redundan en una falta de representación de sus perspectivas en los órganos de gobierno y en el diseño e implementación de planes de estudio interculturales (Cátedra UNESCO ESIAL, 2023: 11 -12).

Si bien puede resultar sugerente, la síntesis presentada en el mencionado informe no permite apreciar cabalmente la diversidad de factores institucionales responsables de la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior, ni tampoco la complejidad de sus interrelaciones, como se espera que ilustren los fragmentos de respuestas organizadas en cinco ejes temáticos que se presentan más abajo.<sup>7</sup>

Antes de presentar los resultados de dicho ejercicio analítico debe señalarse que la organización de las respuestas en estos cinco ejes resulta un tanto arbitraria, pues varias de ellas cabrían en más de uno de ellos, o también que, en lugar de en cinco, esas respuestas podrían organizarse en otro número de temas.

#### ***4.1. Referencias a factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en educación superior en las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario.***

A continuación se ofrece una selección de referencias a problemas relacionados con la naturalización y reproducción del racismo y la discriminación, identificadas en las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario. Como se mencionó anteriormente, a efectos expositivos estas se han organizado en cinco apartados temáticos. En la sección siguiente se ofrece una síntesis de las incluidas en cada uno de los cinco apartados:

---

<sup>7</sup> Ninguna de las preguntas del cuestionario fue de respuesta obligatoria, entre las 452 personas que respondieron la consulta no todas respondieron a esta pregunta en particular. En la casi totalidad de los casos los fragmentos de respuestas reproducidos en las páginas siguientes son citas estrictamente textuales; las paráfrasis son escasas y en general hechas para corregir aspectos de estilo o simplificar un tanto algunas explicaciones. No se ofrece ninguna distinción entre unos y otros casos para evitar excesos en el uso de comillas y de corchetes con puntos suspensivos para indicar omisiones de algunas palabras. Algunos núcleos de sentido se reiteran en muchas de las respuestas recibidas, como, por ejemplo, el señalamiento de que se observa “escasez de docentes indígenas y afrodescendientes”, o el de que “no se valoran los conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes”, o que “los programas de acciones afirmativas son insuficientes”, entre otros. En estos casos, para evitar referir numerosas respuestas semejantes se ha optado por solo incluir una, o, bien solo algunas de ellas cuando ofrecen matices adicionales.

#### 4.1.1. *Persistencia del racismo y la discriminación en las IES.*

A continuación se transcribe una selección de fragmentos de las respuestas recibidas que refieren a este eje:

- i) Subsisten mecanismos de generación de racismo y discriminación. Las instituciones no reconocen el racismo.
- ii) Prevalen diversas formas de discriminación en las interacciones entre actores en las universidades.
- iii) Se observan prácticas racistas por parte de profesores y alumnos. Se observa en los requisitos de los concursos para docentes y también en las relaciones interpersonales.
- iv) Los decisores de gestión no conocen el racismo, no son sus destinatarios, por eso ni se plantean combatirlo y cuando lo hacen sus políticas suelen ser defectuosas.
- v) No existe un compromiso real y efectivo de trabajar y erradicar el racismo y la discriminación.
- vi) Para combatir el racismo institucional es necesario aumentar el número de docentes negros e indígenas, y promover su incorporación a funciones de jefatura, gestión y gobierno de las instituciones.
- vii) Falta de normativas y planes de intervención contra el racismo. Las IES no tienen agendas orientadas a desmontar los mecanismos generadores de racismo y discriminación.
- viii) Poco debate sobre racismo. No hay recursos financieros específicos destinados para estos fines. No se implementaron actividades que tiendan a erradicar el racismo en las universidades.
- ix) Escasa o nula formación docente para prevenir discriminación (explícita e implícita) hacia personas indígenas y negras.
- x) Hay muchos esfuerzos locales pero pocos programas que fomenten espacios para desmontar los mecanismos generadores de racismo, discriminación y la intolerancia.
- xi) No existen programas, acciones, campañas para educar contra el racismo y la discriminación. Es necesario cuestionar todo el consumo mediático que alimenta racismos y discriminaciones.
- xii) Racismo, negacionismo de la existencia contemporánea de los pueblos originarios y de las personas afrodescendientes.
- xiii) Falta de respeto de los derechos humanos de indígenas, afrodescendientes y poblaciones minorizadas en muchas IES.

#### 4.1.2. *Monoculturalismo vs. Diversidad Cultural e Interculturalidad*

A continuación se transcribe una selección de fragmentos de las respuestas recibidas que refieren a este eje:

- i) La educación es monocultural y así se perpetúa.
- ii) Monoculturalismo, racismo, eurocentrismo.
- iii) Exclusión de sabios indígenas y afros en los procesos educativos.
- iv) Desprecio por los conocimientos tradicionales.
- v) Racismo, no valorización de los conocimientos tradicionales.
- vi) No hay inclusión de saberes o el reconocimiento de maestros/as de los saberes tradicionales en la universidad.
- vii) No se incorporan las cosmovisiones, saberes, sistemas lingüísticos y formas de producción de saberes de los pueblos, a los espacios curriculares de las carreras.
- viii) Nula apertura a los saberes, idiomas y cosmovisiones de los pueblos indígenas de la región en la cual está inserta cada universidad.
- ix) No se tienen en cuenta los saberes de los pueblos indígenas en los currículos.
- x) Escasa sensibilidad para oír y acoger conocimientos de pueblos indígenas y afros, inclusive en el campo de las llamadas ciencias humanas.
- xi) No hay reconocimiento, valoración, ni incorporación de las epistemologías, modos de aprendizaje, sistemas lingüísticos y modos de producción de conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- xii) Existe una actitud de desprecio hacia los conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- xiii) No hay incorporación de los saberes y epistemologías indígenas y afro en las universidades.
- xiv) Muy escasa utilización de la producción académica de autores indígenas y afros.
- xv) Ausencia casi total de contenidos sobre pueblos indígenas y afros en los currículos.
- xvi) Escasa producción de material académico en base a los conocimientos y cosmovisión de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- xvii) No hay inclusión institucional los saberes, cosmovisiones y formas de producir conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

- xviii) Carencia de políticas institucionales que valoren la diversidad cultural.
- xix) Se debe fomentar la colaboración y el diálogo entre las comunidades indígenas y las IES para garantizar que los programas académicos y las políticas de inclusión sean verdaderamente efectivos y respetuosos de la diversidad cultural.
- xx) Pocos avances hacia la interculturalización de las IES convencionales.
- xxi) Las IES no se transforman en su esencia para responder a la diversidad de culturas. No incluyen los sistemas de conocimientos saberes y prácticas de los pueblos en los currículos.
- xxii) No hay voluntades institucionales para el cambio de las estructuras que permitan los cambios en las filosofías institucionales que reconozcan e incluyan la diversidad cultural en los procesos de gestión universitaria.
- xxiii) El reconocimiento de la diversidad cultural no se ha incluido en los estatutos y planes de gestión de las universidades. Solo lo han hecho unas pocas universidades enclavadas en zonas con alta presencia de población indígena o afro.
- xxiv) La interculturalización no se transversaliza a nivel institucional. Queda encerrada en algún programa en particular y no impacta a toda la institución universitaria.
- xxv) Inexistencia de espacios de formación en interculturalidad para docentes, no-docentes y estudiantes.
- xxvi) No se ha incorporado la interculturalidad en las políticas de formación profesional de la mayoría de las universidades.
- xxvii) Escasa oferta de carreras que responda a las demandas de los pueblos indígenas.
- xxviii) Poca vinculación con comunidades alejadas de las sedes de universidades.
- xxix) Las carreras creadas interculturales quedan en manos de docentes sin la perspectiva y el enfoque intercultural.
- xxx) Las IES con un enfoque intercultural enfrentan déficits de inversión, escasa infraestructura y fondos limitados en recursos para el aprendizaje.
- xxxi) Las investigaciones están más orientadas a políticas extractivas de conocimiento ancestral y su comercialización que a fortalecer propuestas educativas interculturales.
- xxxii) La educación para la diversidad cultural no es política de Estado. No existe contenido ni currículo para desarrollarlos y no hay capacitación docente ni formación en educación intercultural.

#### 4.1.3. *Escasa valoración por las lenguas indígenas*

A continuación se transcribe una selección de fragmentos de las respuestas recibidas que refieren a este eje:

- i) No se promueve ni facilita el aprendizaje de las lenguas originarias.
- ii) No se brinda educación universitaria en idiomas indígenas.
- iii) El aprendizaje de las lenguas de los pueblos originarios suele quedar reducida a cátedras optativas en alguna carrera, facultad, o sede regional.
- iv) El aprendizaje de las lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes se ve limitado a algunas universidades interculturales.
- v) No existe la opción de hacer valer una lengua indígena como segunda lengua para las titulaciones que exigen una segunda lengua.
- vi) Es muy incipiente el reconocimiento de las lenguas indígenas para la titulación.

#### 4.1.4. *Escasez de docentes indígenas y afrodescendientes*

A continuación se transcribe una selección de fragmentos de las respuestas recibidas que refieren a este eje:

- i) Falta de diversidad de planta académica.
- ii) Falta de docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes.
- iii) Poquísimos docentes afrodescendientes o indígenas en las universidades.
- iv) No hay docentes hablantes de lenguas indígenas.
- v) Escasa participación y reconocimiento de sabios indígenas en las cátedras, espacios de gestión e investigación.
- vi) Los profesionales de Educación de pueblos originarios no tienen las mismas oportunidades de empleo y acceso a concursos de oposición en las universidades.

#### 4.1.5. *Insuficiencias de los programas de acción afirmativa*

A continuación se transcribe una selección de fragmentos de las respuestas recibidas que refieren a este eje:

- i) Problemas de acceso por limitaciones económicas y por lejanía.
- ii) Lejanía física de las sedes de las universidades respecto de poblaciones indígenas.
- iii) Poca presencia de estudiantes indígenas. Falta de condiciones de acceso y permanencia de estudiantes indígenas y afros.
- iv) Hay un mínimo acceso, pero no hay garantías para la permanencia y egreso.
- v) Las medidas adoptadas para que pueblos indígenas y afrodescendientes accedan a la educación, permanencia y graduación son insuficientes
- vi) Falta asegurar condiciones de permanencia de estudiantes indígenas y afros.
- vii) Las universidades destinan muy pocos recursos a facilitar el trayecto universitario a los jóvenes indígenas y afrodescendientes.
- viii) Escasas acciones afirmativas específicas destinadas estudiantes e investigadores integrantes de pueblos originarios.
- ix) Hay escasas políticas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes de pueblos indígenas.
- x) Falta de programas de acompañamiento para estudiantes indígenas y afrodescendientes.
- xi) No hay datos de cuantas personas afrodescendientes e indígenas estudian. Sin datos hay serias limitaciones para promover políticas públicas.
- xii) Hay algunos avances en políticas afirmativas para el ingreso de estudiantes afros e indígenas, pero casi no hay programas para asegurar permanencia y la graduación.

#### 5. **Aprendizajes para el diseño y fortalecimiento de políticas e iniciativas anti-racistas.**

La colección de fragmentos de respuestas expuesta más arriba permite desprender algunos aprendizajes que pueden resultar útiles para el diseño y fortalecimiento de políticas e iniciativas anti-racistas en educación superior.

Para comenzar, cabe postular que un primer aprendizaje, básico y abarcador, es que los problemas mencionados en las respuestas reproducidas en el apartado anterior hacen plausible sostener que existen diversos factores institucionales y sistémicos que –como mínimo- contribuyen a la reproducción y naturalización del racismo. Es decir, el racismo no es simplemente una fuerza que viene “desde fuera” y ante la cual no se puede hacer nada desde las universidades y otras IES, o desde los ministerios o secretarías de educación y las agencias de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, como frecuentemente hemos debido escuchar, tal como ha sido expuesto al comienzo de este artículo. Asentado esto, podemos procurar desprender algunos aprendizajes acerca de cuáles son y cómo operan estos factores con el propósito de buscar formas de avanzar en su erradicación desde las IES y/o desde esos organismos y agencias en los que se desempeñan colegas del –digamos- mundo de la educación superior.

Este ejercicio analítico, sin duda, está marcado por el objetivo en cuestión y por la subjetividad y limitaciones de este autor. Al respecto, cabe recordar que este es un ejercicio de carácter exploratorio, mediante el cual no se aspira a obtener “datos objetivos”, como si se tratara de “descubrir” la composición química del agua. En cambio, se busca ofrecer referencias de cómo algunos factores normativos, procedimentales y subjetivos inciden en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior, y de la existencia de ciertas articulaciones significativas entre algunos de ellos. Es de esperar que estas referencias permitan apreciar los problemas concretos que hay que resolver, en cada IES y en cada sistema de educación superior.

Para avanzar en este propósito, a continuación presentamos una síntesis de los principales problemas enunciados bajo el rótulo de cada uno de los cinco ejes del apartado anterior. A cada uno de estos subconjuntos postulamos que podríamos considerarlos “nudos problemáticos”. Esta denominación apunta al interés en destacar que los problemas allí agrupados se articulan entre sí, al punto que cabría decir constituyen “nudos problemáticos”. Limitaciones de extensión impiden argumentar acá acerca de las relaciones de causalidad o de inter-reforzamiento entre los problemas agrupados en torno a cada uno de estos ejes, o nudos problemáticos, así como entre cada uno de estos subconjuntos.

En vista de esta restricción, las siguientes síntesis de los problemas expuestos en cada uno de los ejes precedentes han sido estructuradas de modo que -al menos- resulten sugerentes de la existencia de articulaciones entre ellos.

**1) Persistencia del racismo y la discriminación en las IES:** a) Las IES no reconocen la persistencia de prácticas racistas y discriminatorias de docentes y estudiantes, ni su incidencia en la vulneración de los derechos humanos de personas indígenas y afrodescendientes, incluso en concursos docentes. b) Los gestores no conocen estos problemas, porque no los experimentan. c) Faltan docentes indígenas y afrodescendientes en funciones de gestión y gobierno. d) Faltan normativas y presupuestos para combatirlos. e) Falta formación docente para prevenirlos. f) Faltan espacios y debates para desmontarlos.

**2) Monoculturalismo vs. Diversidad Cultural e Interculturalidad:** a) La educación para la diversidad cultural no es política de los estados. b) Faltan políticas de valorización de la diversidad cultural y de fomento de la colaboración con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. c) Faltan voluntades institucionales para el cambio de estructuras. d) La oferta de carreras no responde a las demandas de estos pueblos. e) Las “IES convencionales”<sup>8</sup> no incluyen la perspectiva intercultural en sus estatutos, ni en la gestión, ni la transversalizan a escala institucional. f) Las “IES “convencionales no incorporan la perspectiva intercultural en sus políticas de formación profesional, como tampoco en las de formación para sus propios docentes, no-docentes y estudiantes. g) Las “IES convencionales no incorporan las cosmovisiones, saberes, lenguas y modos de producción de conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes, ni la producción académica de autores de estos pueblos. h) Las “IES convencionales” excluyen la participación de sabios de estos pueblos. i) Las “IES interculturales” enfrentan escasa infraestructura y déficits presupuestarios. j) Las carreras interculturales quedan en manos de docentes sin formación intercultural.

**3) Escasa valoración por las lenguas indígenas:** a) En las IES no se promueve ni facilita el aprendizaje de lenguas indígenas, ni se brinda educación universitaria en estos idiomas. b) El aprendizaje de las lenguas indígenas se limita a ciertas carreras, facultades, sedes, o a algunas universidades interculturales. c) Las lenguas indígenas no se reconocen como segunda lengua para la titulación.

**4) Escasez de docentes indígenas y afrodescendientes:** a) Falta diversidad en la planta académica de las IES. b) Hay escasez de docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes, así como de docentes hablantes de lenguas indígenas. c) Hay escaso reconocimiento y participación de sabios indígenas en las cátedras y espacios de gestión e investigación; d) Los profesionales indígenas tienen menos oportunidades de empleo y acceso a concursos.

**5) Insuficiencias de los programas de acción afirmativa:** a) Los estudiantes indígenas y afrodescendientes enfrentan dificultades de acceso a las instituciones de educación superior debido a limitaciones económicas y a la lejanía de las sedes. b) Los programas para asegurar su acceso son insuficientes. c) Los programas de acompañamiento para asegurar sus trayectorias hasta la graduación son aún más escasos. d) Los recursos presupuestarios destinados a estos fines son insuficientes. e) Las acciones afirmativas destinadas a investigadores indígenas son escasas. f) No se producen estadísticas de la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en las IES, lo que limita la promoción de políticas públicas.

Parece plausible sostener que la exposición de problemas precedente permite apreciar la existencia de relaciones de causalidad entre algunos de ellos, así como la de múltiples articulaciones y mutuo reforzamiento entre ellos. Por ejemplo, si en las IES es escasa la presencia de docentes indígenas y afrodescendientes en funciones de gestión y gobierno, y si los gestores existentes no han experimentado ellos mismos situaciones de discriminación y que en consecuencia no logran reconocer su existencia, y si, además, ni siquiera hay espacios de debate al respecto, ni formación, ni normativas, ni presupuestos para atenderlos, es muy improbable que estos problemas puedan ser siquiera atendidos, ya ni se diga resueltos. Su posible atención es aún más improbable, si además, dada su historia, los estatutos de esas IES ni siquiera reconocen el carácter culturalmente diverso de las sociedades en cuestión. Esa posible atención es aún más improbable si esas IES tampoco son estimuladas por políticas y presupuestos públicos específicamente destinados a asegurar los derechos educativos de personas y comunidades indígenas y afrodescendientes consagrados

---

<sup>8</sup> La denominación “IES convencionales” ha sido crecientemente adoptada por autores y actores en este campo desde su introducción en el libro *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, publicado por UNESCO-IESALC como material preparatorio para las deliberaciones de la CRES 2008 (Mato, coord., 2008). Dicha publicación propuso esta expresión para denominar a las universidades u otras IES que no hubieran sido explícitamente creadas para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes, como las llamadas “IES interculturales” o “universidades interculturales” (Hooker-Blanford, 2008; Schmelkes, 2008), o las creadas directamente por las organizaciones de estos pueblos, usualmente llamadas “indígenas”, “propias”, “comunales”, o “comunitarias”, entre otras denominaciones aplicadas en los casos de algunas IES, en varios países.

en convenciones internacionales ratificadas por los respectivos estados, e incluso incorporadas en sus constituciones nacionales. Menos se puede esperar de esas IES si las políticas de acreditación y aseguramiento de la calidad tampoco recogen esos mandatos constitucionales. Así las cosas, no resulta sorprendente que esas IES continúen proveyendo formación monocultural y racista a sus estudiantes y que en consecuencia gradúen profesionales con el mismo sesgo. Dada esa formación, poco se puede esperar al respecto de esos profesionales, sea que se desempeñen como docentes, investigadores, o autoridades de IES, o que lo hagan como legisladores o gobernantes, o bien como formadores de opinión pública.

No obstante, en tan adverso escenario, las luchas, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afro-descendientes en colaboración con las de diversos movimientos sociales democratizadores han logrado la aprobación de los mencionados instrumentos internacionales, como también su incorporación en la mayoría de las constituciones nacionales (Mato, 2012, 2018b). También han logrado numerosos avances concretos, incluso aunque sean parciales, en los sistemas e instituciones de educación superior de varios países (Cfr.: Aguilera Urquiza y Casaro Nascimento, 2016; Artieda, et al, 2017; Baronnet y Bermúdez Urbina, 2019; de Deus et al, 2024; 2019; Dietz y Mateos Cortés, 2019; Guaymás y Cachambi Patzi, 2021; Hernández Loeza, 2018; Mato, 2008, 2018c; Mora Curriao, 2018; Tuaza Castro, 2018) y en la aprobación de recomendaciones en las reuniones cumbre de educación superior de la región. Esto último fue posible también porque más de tres mil autoridades de IES y de ministerios y secretarías de educación o educación superior aprobaron dichas recomendaciones en la CRES 2008 y más de cinco mil lo hicieron en la CRES 2018. Es decir, existen sensibilidades y deseos para avanzar en esas transformaciones, de hecho estos vienen poniéndose en práctica en un número creciente de IES de la región (de Deus et al, 2024; Mato, 2008, 2018c). El desafío es lograr llevarlos a la práctica en muchas más y en general de maneras más profundas en todas ellas. Es a estos fines que se espera puedan resultar útiles los aprendizajes acá presentados.

Con este propósito es menester comprender que si bien cualquier avance en el desmontaje de alguno de los problemas referidos puede y debe considerarse positivo, difícilmente se logrará erradicar el racismo en la educación superior si no se logra avanzar sobre todos los nudos problemáticos descriptos, debido precisamente a la existencia de las articulaciones entre todos ellos. En particular, conviene notar que, debido al entramado de factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior, no basta con avanzar en reformas meramente interculturales, sino que estas deben apuntar también a erradicar el racismo que afecta su calidad y relevancia y menoscaba especialmente los derechos educativos y laborales de personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

## Referencias bibliográficas

Aguilera Urquiza, A. H., & Casaro Nascimento, A. (2016). Rede de saberes: A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 131-150). Eduntref.

Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.

Artieda, T., Rosso, L., Luján, A., & Zamora, A. L. (2017). Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste: Reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 41-56). Eduntref. <https://drive.google.com/file/d/11JIRKiXXRLP-76TnDyf5Dy9eoowgYr25/view>

Bachelard, G. (1972). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

Baronnet, B., & Bermúdez Urbina, F. M. (Coords.). (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. ANUIES.

Bedolla Mendoza, D. A. (2020). Los estudiantes indígenas y la discriminación en la Universidad Nacional Autónoma de México. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Las múltiples formas del racismo* (pp. 343-355). Eduntref.

Castillo Guzmán, E. (2020). Sentí que estaba en el lugar equivocado: Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Las múltiples formas del racismo* (pp. 269-275). Eduntref.

Cátedra UNESCO ESIAL. (2023). *Informe del relevamiento de opinión sobre avances y desafíos en materia de educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina respecto de las recomendaciones de la CRES 2018*. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

CEPAL & UNFPA. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: Retos para la inclusión* (Documentos de Proyectos, LC/PUB.2020/14). Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de Población de las Naciones Unidas.

CEPAL & FILAC. (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial* (LC/TS.2020/47). Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.

CRES. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe - CRES 2008*. <https://conadu.org.ar/declaracion-de-la-conferencia-regional-de-educacion-superior-para-america-latina-y-el-caribe-cres-2008>

CRES. (2018). *Declaración de la CRES 2018*. Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>

CRES+5. (2024). *Declaración de la CRES+5*. Brasilia, 15 de marzo de 2024. [https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Declaracion-CRES5-EJES-TEMATICOS\\_15-3-2024\\_ES.pdf](https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Declaracion-CRES5-EJES-TEMATICOS_15-3-2024_ES.pdf)

Da Silva, M. N. (2021). A População Negra e o Ensino Superior no Brasil: Algumas considerações. *Universidades*, 87, 91-111.

de Deus, S., Jerónimo, J. O., Mato, D., & Ruíz, S. (2024). Documento de base del eje temático Nro. 2: "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina". Brasilia: CRES+5, 13-15 de marzo de 2024. <https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/05/EJE-2-Documento-Base-FINAL.pdf>

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México: Logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (49), 163-190.

Gomes do Nascimento, R. (2021). A universidade não está preparada para a diversidade: Racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. *Universidades*, (87), 73-89.

Guaymás, Á., de Anquín, A., Soria, G., Arocena, M., González, M. M., & Sulca, E. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: Por una práctica pedagógica que acoja al diferente. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 67-75). Eduntref. <https://drive.google.com/file/d/1pWYHkumqbgeihfJE9zBdcAm305AvgJKH/view>

Guaymás, Á., & Cachambi Patzi, N. E. (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la educación superior en Argentina. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 90-112. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34090/34549>

Hernández Loeza, S. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina: Estudio sobre México. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 225-248). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.

Hooker-Blanford, A. (2008). Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autónomico e integrador. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina* (pp. 383-391). UNESCO-IESALC.



- Ivanoff, S., Miranda, M. V., Peralta, V., & Loncon, D. (2020). La punta del iceberg: El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de educación superior. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 37–51). Eduntref.
- Luciano, G., & Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: Desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 13–37.
- Luiz Paiva, E. M. (2020). Kohépitihíkavoti: As faces do racismo praticado contra alunos indígenas no ensino superior. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 161–169). Eduntref.
- Mancinelli, G. (2024). Higher education and indigenous and Afro-descendant peoples as a field of study and intervention in Latin America. *Alternautas*, 11(1), 70–96.
- Mancinelli, G., Cachambi Patzi, N. E., Bañay, A. M., Ocoró Loango, A., Mato, D., Martínez, E. R., & Lanús Rieznik, M. (2023). Racismo y educación superior en Argentina. *Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 396–425. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.745>
- Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, D. (Coord.). (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, D. (2018a). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos. En P. Henríquez Guajardo (Coord.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018–2028* (pp. 59–109). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Mato, D. (2018b). Educación superior y pueblos indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 6(2), 41–65.
- Mato, D. (Coord.). (2018c). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Mato, D. (2020). Etnicidad y educación en Argentina: Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina. Background paper prepared for the *Global Education Monitoring Report 2020 (GEM 2020)* (ED/GEMR/MRT/2020/LAC/15). UNESCO.
- Mato, D. (2023a). Contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural" para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, S. Velasco, C. Navia y M. Gómez (Eds.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337–366). CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional.
- Mato, D. (2023b). Racismo, exclusión e inequidades en el sistema universitario argentino: Aprendizajes de una consulta con estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco. *Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 474–505. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.874>
- Mora Curriao, M. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Chile. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 143–170). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Navia, C., Czarny, G., & Velasco Cruz, S. (Coords.). (2024). *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo: Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela*. Universidad Mayor de San Andrés y Universidad Pedagógica Nacional.
- Ocoró Loango, A., & Mazabel, M. M. (2021). Racismo en la educación superior: Un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 87, 15–33.

OIT. (2019). *Aplicación del Convenio sobre pueblos indígenas y tribales núm. 169 de la OIT: Hacia un futuro inclusivo, sostenible y justo*. Organización Internacional del Trabajo.

ONU. (2005). *Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous people, Rodolfo Stavenhagen* (E/CN.4/2005/88). Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. <https://www.right-docs.org/doc/a-hrc-4-32/>

Olaza, M. (2021). «La Suiza de América»: Racismo y educación superior en Uruguay. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 58–79.

Ossola, M. M. (2013). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: Interpelaciones escolares, étnicas y etarias* [Tesis doctoral en Antropología, Universidad de Buenos Aires].

Rebolledo Cortes, H. S. (2020). Juvenicidio simbólico y moral: Experiencias de las comunidades étnicas en la Universidad del Huila, Colombia. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 277–289). Eduntref.

Soto Sánchez, A. P., & Berrio Palomo, L. R. (2020). Racismo institucional y sus huellas en la educación superior. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 325–341). Eduntref.

Tuaza Castro, L. A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 199–224). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.

Valdez, M. C., Herczeg, G., Rodríguez de Anca, A., & Villarreal, J. (2020). Acerca de la negación del mapuce kimvn y otras formas de racismo en la vida universitaria. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 77–91). Eduntref.

Varela Huerta, I. A., & Pech Polanco, B. M. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades*, 87, 53–71.

Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: Problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 329–337). UNESCO-IESALC.

Zamora Aray, M. S., & Fernández, A. M. (2020). La institución educativa como herramienta de alienación y descontextualización. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 53–65). Eduntref.

Fecha de recepción: 2-8-2024

Fecha de aceptación: 26-9-2024



# Sistemas de gestión del aprendizaje en la Educación Superior en América. Revisión de la literatura.

Learning Management Systems in Higher Education in América: A literature Review.

CORREA SALAS, Fernando R.<sup>1</sup> y SÁNCHEZ HUARCAYA, Alex<sup>2</sup>

Correa Salas, F. R. y Sánchez Huarçaya, A. (2024). Sistemas de gestión del aprendizaje en la educación superior en América. Revisión de la literatura. *RELAPAE*, (21), pp. 140-156.

## Resumen

La presente revisión de literatura aborda la definición, beneficios, condiciones y dificultades del uso de los sistemas de gestión del aprendizaje en el ámbito universitario. El objetivo fue analizar los aportes de los estudios sobre los sistemas de gestión del aprendizaje en educación superior, a partir de la revisión de la literatura de las investigaciones empíricas en América del 2015 al 2021. La metodología implicó la planificación de la revisión, la búsqueda y selección del corpus de documentos. Por tal motivo, se seleccionaron 33 artículos publicados en bases de datos científicas. Se encontró que la mayoría de los estudios han sido llevados a cabo en Estados Unidos de Norteamérica; han implementado, principalmente, metodologías cuantitativas con encuestas; no presentan, en general, trabajo profundo de conceptualización de los SGA y revelan usos no complejos por parte de los profesores, como enviar correos electrónicos o almacenar documentos para compartir con otros usuarios.

**Palabras Clave:** aprendizaje, Educación Superior, tecnología, profesor de enseñanza superior.

## Abstract

This literature review addresses the definition, benefits, conditions, and difficulties of using learning management systems in the university setting. The objective was to analyze the contributions of studies on learning management systems in higher education, based on a literature review of empirical research in America from 2015 to 2021. The methodology involved planning the review, searching, and selecting the corpus of documents. For this reason, 33 articles published in scientific databases were selected. It was found that most of the studies have been carried out in the United States of America; they have mainly implemented quantitative methodologies with surveys; they do not generally present in-depth conceptualization work on LMS and reveal non-complex uses by teachers, such as sending emails or storing documents to share with other users.

**Keywords:** learning, Higher Education, technology, higher education professor.

<sup>1</sup> Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú / fernando.correa@upc.pe / <https://orcid.org/0000-0002-2676-272X>

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú / aosanchezh@pucep.edu.pe / <https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>

## INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de la virtualidad en la educación, buscando preservar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ain et al., 2016). Sin embargo, los resultados esperados dependen no solo del uso del hardware o software, sino también de las prácticas pedagógicas y su contexto.

Considerando las ventajas y retos de la educación virtual, desde hace unos años se han desarrollado sistemas informáticos que permiten a la institución y a los docentes la gestión de los procesos en un espacio virtual centralizado. Estas plataformas son los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (en adelante, SGA) (“*Learning Management System*” o LMS, en inglés). Estos SGA son un *software* que incluye un rango de servicios que ayudan a los usuarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Raza et al. 2020). Estas herramientas están vinculadas a funciones como el manejo de contenido pedagógico, la creación de rutas individuales, comunicación y almacenamiento de contenidos, registro de estudiantes, la administración de resultados y evaluaciones, etc. (Raza et al., 2020).

Sus principales ventajas implican el acceso a múltiples fuentes de información, la posibilidad de personalización y desarrollar habilidades de acuerdo con perfiles particulares. Otra ventaja de los SGA es facilitar la educación sin limitaciones de espacio ni tiempo (Ain et al., 2016), lo que se ajusta a las necesidades de la educación virtual durante el confinamiento social. En este sentido, el uso de SGA ha significado la principal herramienta para afrontar las limitaciones de la pandemia en muchos centros de estudio (Raza et al., 2020). Entre los SGA más conocidos se encuentran Canva, Moodle, Blackboard, Edmodo, WebCT, SumTotal Systems o Skillsoft.

Considerando la importancia que ha tomado el estudio de los SGA y el hecho de que estos estudios, en la región, son limitados (especialmente en países de habla hispana), se planteó como pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aportes de los estudios sobre los sistemas de gestión del aprendizaje en la educación superior, a partir de la revisión de la literatura de las investigaciones empíricas en América de los últimos siete años?

### 1. Antecedentes y fundamentación teórica

Sobre el tema se han detectado dos estudios de revisión de literatura que se plantean desde diferentes perspectivas. En primer lugar, en el año 2020, Ziraba et al. publicaron una revisión de literatura indexada en Scopus, Web of Science, Science Direct, Springer y Elsevier, con el objetivo de examinar los factores que influyen en profesores y estudiantes para el uso de la plataforma Moodle en estudios superiores y las teorías usadas para su estudio. Se seleccionaron 58 artículos, publicados entre los años 2010 y 2019. Se halló que los factores tecnológicos, sociales, humanos y de reforzamiento afectan la adopción y uso del SGA. La mayoría de las publicaciones utilizó métodos cuantitativos. Entre los modelos de aceptación más recurridos de las tecnologías se encuentra TAM (Modelo de aceptación de la tecnología, por su acrónimo en inglés). Cabe resaltar, también, que los centros de estudio en países de desarrollo están centrando sus esfuerzos en la implementación de SGA, pero aún existe una brecha en relación con los resultados obtenidos en países desarrollados (Ziraba et al., 2020).

En segundo lugar, la investigación realizada por Altinpulluk y Kesim (2021) analizó sistemáticamente 59 artículos publicados a nivel mundial entre el 2012 y 2017, en Web of Science, para determinar las tendencias en el uso de los SGA. Se concluye que la mayor cantidad de artículos fueron publicados en el año 2016, siendo Moodle y los SGA de *software* libre los preferidos. Corea del Sur y los Estados Unidos de Norteamérica (EUA) son los países con mayor producción académica. Los estudios revisados muestran una preferencia por el uso métodos cuantitativos con cuestionarios; se encontraron más estudios enfocados en alumnos; y se determinó que TAM es el modelo de estudio más aplicado (Altinpulluk y Kesim, 2021). Estas revisiones están delimitadas a nivel mundial, no habiéndose detectado ninguna en América, lo que refuerza la pertinencia de este estudio.

De esta manera, en esta investigación se entiende a los SGA, como plataformas tecnológicas diseñadas para facilitar y gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual de aprendizaje, que posibilitan la interacción entre usuarios a través de herramientas como foros, evaluaciones en línea y almacenamiento de materiales (Candia, 2016; Camacho et al., 2018). Según Raza et al. (2020), los SGA ofrecen una gama de servicios que incluyen la gestión de contenido pedagógico, la personalización de rutas de aprendizaje, la administración de evaluaciones y el seguimiento del progreso académico de los estudiantes. El estudio de estos sistemas se encuentra frecuentemente asociado con diversos modelos de aceptación de tecnología (TAM y sus derivados, TAM2 y UTAUT), que han sido fundamentales para comprender los factores que influyen en la adopción de los SGA. Estas teorías consideran elementos como la facilidad

de uso percibida, la utilidad esperada y las actitudes hacia la tecnología (Davis, 1989). Estas variables, junto con factores contextuales y culturales, determinan en gran medida la aceptación de los SGA por parte de docentes y estudiantes.

## DISEÑO METODOLÓGICO

Se realizó una revisión sistemática de la literatura científica que implica una estrategia de recopilación de la información para identificar, evaluar y sintetizar los conocimientos producidos por investigadores (Booth et al. 2012; Olarte-Mejía y Ríos-Osorio, 2015) que se enfoquen en estudios empíricos sobre sistemas de gestión del aprendizaje.

Como objetivo general se estableció: analizar los aportes de los estudios sobre los sistemas de gestión del aprendizaje en educación superior, a partir de la revisión de la literatura de las investigaciones empíricas en América de los últimos siete años.

Para disminuir sesgos en la búsqueda de información, integrarla, filtrarla y exponer los hallazgos (Arnau y Sala, 2020; Olarte-Mejía y Ríos-Osorio, 2015), se:

- a) Planificó la revisión. Determinó las bases de datos a partir de los criterios de inclusión y exclusión. Se consideró las bases de datos ProQuest, Scopus, EBSCO Discovery Services y Scientific Electronic Library Online (SciELO). Según las posibilidades del motor de búsqueda de cada una, se consideraron los siguientes descriptores en español e inglés: sistemas de gestión del aprendizaje (o, en inglés, *learning management systems*, o su acrónimo, LMS), educación superior (o *higher education*), profesor (o *faculty*). Adicionalmente, se aplicaron filtros por tipo de fuente (revista o artículo científico), fecha de publicación (del 2015 al 2021), disciplina (ciencias sociales o *social sciences*) y materia (educación superior o *higher education*, universidades o *universities* o *college*, y enseñanza o *teaching*). En el anexo 1 se muestran las cadenas de búsqueda utilizadas. La búsqueda implicó los siguientes criterios de inclusión: estudios empíricos que mencionen SGA (o alguno en particular) en su título, resumen o palabras clave; enfocados desde la perspectiva de profesores; realizados en instituciones de educación superior ubicadas en América; publicados entre el 2015 y 2021 en artículos académicos o científicos en línea; con acceso abierto y completo; y en español o inglés. Se excluyeron investigaciones que implicaran revisiones de literatura, estudios enfocados en alumnos, publicados antes del 2015 y realizados fuera de América. Las cadenas de búsqueda utilizadas se detallan en el Anexo 1.
- b) Buscó y seleccionó el *corpus* de documentos. Identificados los artículos, se procedió con la lectura del resumen y el contenido. Esto significó una primera revisión según el tema de estudio. Hubo resultados distintos por bases de datos, y se continuó con la b) búsqueda y selección del *corpus* de documentos. Se identificó 146 artículos en ProQuest, 51 en Scopus, 52 en EBSCO y 48 en SciELO. En total, 297. El tercer paso implicó la c) lectura a profundidad de los documentos seleccionados y registro de información, quedando una selección final de 33 artículos (13 en ProQuest, 11 en Scopus, seis en EBSCO y tres en SciELO).
- c) Llevó a cabo una lectura a profundidad y registro de la información. Considerando las categorías de estudio, se realizó a profundidad los aportes de las fuentes seleccionadas (artículos). El uso de matrices fue clave para registrar la información: metodológica, datos clave (autor, revista, país, etc.)
- d) Sintetizó y analizó. La información registrada en las matrices fue analizada (análisis de contenido), para establecer categorías emergentes. Luego del análisis se establecieron subcategorías (Ver Tabla 1)

Con esto, se identificó las categorías y subcategorías emergentes a partir de un análisis sistemático de los datos recolectados (Tabla 1). El proceso de determinación implicó una lectura exhaustiva de los 33 artículos seleccionados, seguida de la creación de matrices temáticas que organizaron la información según patrones comunes. Cada categoría emergente se derivó del análisis de subcategorías específicas. Este enfoque permitió sintetizar la información de manera estructurada, asegurando que las categorías reflejaran tanto las características principales de los SGA como los factores contextuales que influyen en su adopción y uso.

Finalmente, se procedió a la e) redacción de los hallazgos de la revisión. Analizada la información se redactó la interpretación de los resultados con los hallazgos obtenidos en el análisis de información.

**Tabla 1. Categorías y subcategorías**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías emergentes</b>
Definición de SGA	Características enfocadas en los profesores
	Definición
	Clasificación (tipos y marcas)
	Herramientas que brindan
	Características enfocadas en los alumnos
Condiciones en las que se gestionan los SGA	Capacitación para el uso
	Servicio de soporte tecnológico, asistencia y conectividad
	Experiencia previa
	Aparato para el uso del SGA
	Participación en la creación de las aulas virtuales
Beneficios percibidos por los profesores en relación con los SGA	Comunicación
	Almacenar y compartir información
	Cumplimiento de actividades
	Rapidez/facilidad de uso
	Motivación/compromiso/factores emocionales
	Posibilidad de cambio/adaptabilidad
	Influencia social
Dificultades percibidas por los profesores en relación con los SGA	Rapidez/facilidad de uso/usabilidad
	Comunicación/Interacción en persona
	Adaptación a los contenidos específicos de los cursos
	Servicio de soporte tecnológico: asistencia y conectividad
	Motivación/compromiso/factores emocionales
	Requerimientos de andragogía
	Preparación previa
	Posibilidad de conductas contrarias a la ética
	Conocimientos previos
	Aceptación de los SGA por parte de los profesores
Por el perfil y características personales de los profesores	
Causada por la frecuencia de uso	
Por la experiencia previa	
Causada por el servicio de soporte tecnológico	
Causada por los contenidos específicos de los cursos	
Causada por obligatoriedad	
Por la facilidad de uso	
Aceptación de herramientas específicas	

Fuente: elaboración propia

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la revisión sistemática. La exposición comenzará con datos cuantitativos y, posteriormente, los resultados relacionados con las categorías expuestas en la Tabla 1.

### *Producción académica sobre los SGA en datos cuantitativos*

La base de datos que reporta más artículos académicos para esta investigación ha sido Proquest (13); en segundo lugar, se halló 11 en Scopus; seis en EBSCO y, tres en SciELO; en total, 33 artículos analizados. La mayor cantidad de artículos se produjo en inglés (27) y solo seis en español. Adicionalmente, los estudios se enfocaron en EUA (21), cinco en México, cuatro en Chile, uno en Brasil, uno en Canadá y un estudio tuvo participantes a nivel mundial (no se especifica su origen).

En América, el interés académico por los SGA predomina en EUA, mientras que México y Chile destacan entre los países de habla hispana. La mayoría de los estudios son cuantitativos (15), seguidos por mixtos (10) y cualitativos (8). Las encuestas fueron la herramienta más utilizada (12), seguidas por entrevistas y cuestionarios abiertos (Tabla 2).

**Tabla 2. Distribución de artículos por técnicas o herramientas de recojo de información**

Técnica o herramienta de recojo de información	Cantidad de artículos
Análisis de datos de aulas virtuales	1
Cuestionario con preguntas abiertas	1
Duoetnografía con diálogos en documento compartido y Zoom	1
Encuesta	12
Encuesta con preguntas cerradas y abiertas	5
Encuesta y entrevista	2
Encuesta y <i>focus group</i>	1
Entrevista	3
Entrevista y observación	1
Entrevista, observación y análisis documental	1
Experimento y encuesta	1
Minería de datos	1
Observación participante	1
Observación y entrevista	1
Q	1

Fuente: elaboración propia

Como lo muestra la Tabla 3, la mayor cantidad de artículos se halló en 2020, con nueve investigaciones; mientras que solo una fue del 2015. De los estudios llevados a cabo durante las diversas restricciones implementadas por la pandemia del COVID-19, uno publicado en 2020 y dos en 2021 realizaron la recolección de datos en dicho contexto. Esta información resulta relevante porque la aceptación y uso de los SGA se condiciona en contextos obligatorios, con lo que se propone repetir esta revisión en los siguientes años para obtener más estudios llevados a cabo en el contexto mencionado.

**Tabla 3. Artículos por año, autores y disciplinas a las que pertenecen**

Año	Cantidad	Autores							
		Nombre	Disciplina	Nombre	Disciplina	Nombre	Disciplina	Nombre	Disciplina
2015	1	Rucker, Ryan	Sistemas de información	Edwards, Karen	Derecho / Negocios	Frass, Lydia	Bioquímica / Salud ocupacional / Educación		
2016	3	Merillat, Linda	Enfermería / Educación	Scheibmeir, Monica	Enfermería				
		Candía, Filiberto	Ingeniería						
		Walker, Darrell S.	Educación	Lindner, James R. (2)	Educación	Murphrey, Theresa Pesi	Educación	Dooley, Kim	Educación

2017	4	McKenna, Kelly	Historia / Negocios						
		Romeo, Kenneth	Física / Lengua	Bernhardt, Elizabeth	Lengua	Miano, Alice	Lengua	Malik, Cici	Lengua
		Lenert, Kathleen	Educación	Janes, Diane	Educación				
		Siegel, Dan	Psiquiatría	Acharya, Parul	Ingeniería	Sivo, Stephen	Psicología / Estadística		
2018	7	Noval, JeJe	Nutrición	Johnson, Tracey	Educación				
		Howe, Deanna L.	Enfermería	Chen Hsiu-Chin	Enfermería	Heitner, Keri L.	Psicología	Morgan, Susan A.	Enfermería
		Olt, Phillip A.	Educación	Temam, Eric D.	Educación				
		Carraher, Colleen	Negocios	Guidry, Brandi	Negocios				
		Baldwin, Sally	Educación	Ching, Yu-Hui	Administración de la información / Educación	Friesen, Norm	Lengua / Educación		
		Camacho, Pedro	Ingeniería	Zapata, Alfredo	Informática	Menéndez, Víctor	Informática	Canto, Pedro	Ingeniería / Educación
		Samperio, Víctor	Educación	Barragán, Jorge	Psicología / Educación				
2019	5	Diamond, Kathren	Higiene dental	Gurenlian, J.	Higiene dental	Freudenthal, J.	Higiene dental		
		Cox, Dannon	CC del deporte	Krause, Jennifer	CC del deporte	Smith, Mark	Medicina		
		Cabero-Almenara, Julio (4)	Educación	Arancibia, María (2)	Sociología / Educación	Del Prete, Annachiara (3)	Literatura / Tecnología educativa		
		Del Prete, Annachiara (3)	Literatura / Tecnología educativa	Cabero, Julio (4)	Educación				
		Ross, Spencer	Negocios / Marketing						
2020	9	Rodríguez-Abitia, G.	Informática	Martínez-Pérez, S	Educación	Ramirez-Montoya, M.	Educación	Lopez-Caudana, E.	Ingeniería
		Puksa, Micki	Enfermería	Janzen, Katharine	Educación				
		Walton, Kerry	Sociología / CC de la información						
		D'Souza, Malcolm	Química	Fry, Katelynn	Ciencias del ambiente	Koyanagi, Lyndsey	Bioquímica	Shepherd, Andrew	Bioquímica
		Fathema, Nafsaniath	Negocios / Educación	Akanda, Mohammad	Ingeniería / Matemáticas				
		Salas-Rueda, Ricardo Adán	Ingeniería	Eslava-Cervantes, Ana-Libia	Diseño Gráfico / Informática	Prieto-Larios, Estefanía	Informática		
		Arancibia, María (2)	Sociología / Educación	Cabero, Julio (4)	Educación	Marín, Verónica	Educación		
		Del Prete, Annachiara (3)	Literatura / Tecnología educativa	Cabero, Julio (4)	Educación				
		Wallace, Lacey	Matemática / Sociología / Derecho	Decker, Cynthia	Educación				
2021	4	Ramos, Vinicius	Ingeniería	Cechinel, Cristian	Ingeniería	Magé, Larissa	TIC	Lemos, Robson	TIC



Marek, M. W.	Comunicaciones	Chew, C. S.	Educación	Wu, W.	Comunicaciones / Lengua
Ramlo, Susan	Física / Educación				
Benbaba, Asmaa	Educación / Estudios culturales	Lindner, James (2)	Educación		
33			84		

Fuente: elaboración propia

Se detectó un autor con cuatro artículos en el período (Cabero Almenara), una con tres (Del Prete) y dos autores con dos (Arancibia y Linder). Los tres primeros producen sus investigaciones, en la mayoría de los casos, mediante equipos conformados entre ellos mismos. Resalta que la producción en inglés y hecha en EUA está más atomizada que la producción en español en países de América del Sur.

Del total de 84 autores (algunos han escrito más de un artículo), 35 de ellos pertenecen a carreras de Educación, 13 a ciencias médicas, nueve a Ingenierías, siete a carreras de negocios, entre los más repetidos. Este origen disciplinar podría generar consecuencias en la manera de afrontar las investigaciones, influyendo, por ejemplo, en el abordaje de marcos teóricos. Adicionalmente, podría repercutir en las diferentes las decisiones metodológicas.

Respecto a esta relación con los marcos teóricos, siete estudios se aproximan a la investigación desde los modelos de aceptación de las tecnologías (*Technology Acceptance Model* o TAM) o sus variantes y en 15 estudios no hay desarrollo de un marco teórico.

Se detectó que la mayoría de las investigaciones (15) no reporta los SGA que se utiliza. En el caso de los que sí lo mencionan, el más repetido fue Moodle (ocho), luego Canva (cinco), Blackboard (tres), Coursework (uno) y Live-Text (uno).

## Interpretación de resultados

A continuación, presentamos el análisis de las categorías propuestas con sus respectivas categorías emergentes.

### **Delimitación del concepto de SGA**

Nueve investigaciones muestran un desarrollo relacionado con esta definición (Rucker et al., 2015; Candia, 2016; Walker et al., 2016; Camacho et al., 2018; Noval y Johnson, 2018; Salas-Rueda et al., 2020; Wallace y Raynak, 2020; Benbaba y Lindner, 2021; Ramos et al., 2021), en los 24 artículos restantes no existe una definición de la que partan las investigaciones. Lo señalado denota la necesidad de establecer un marco teórico-conceptual lo suficientemente sólido que respalde futuras investigaciones. Es interesante que los artículos que ensayan una definición han sido elaborados por investigadores que provienen del ámbito de las Ingenierías, la Medicina, la Informática, el Diseño Gráfico o el Derecho; y solo uno de la Educación (Tabla 3); mientras que los artículos en los que participan profesionales de la Educación o la Psicología, en su mayoría, no presentan este trabajo de definición conceptual.

Solo cinco estudios conceptualizan los SGA, los demás presentan características de los mismos, clasificaciones o herramientas que brindan (Tabla 4). Camacho et al. (2018) los definen como sistemas de comunicación que permiten el aprendizaje en línea. Para Candia (2016) y Benbaba y Lindner (2021) son espacios virtuales de aprendizaje. Rucker et al. (2015) los presentan como páginas *web*. Por otro lado, Benbaba y Lindner (2021) y Wallace y Raynak (2020) plantean definiciones que los limitan al espacio de instituciones de educación formal.

Las funciones principales de los SGA incluyen gestionar materiales, notas y procesos de aprendizaje en línea o *blended* (Walker et al., 2016). Salas-Rueda et al. (2020) destacan su uso para exámenes, foros y presentaciones. Camacho et al. (2018) diferencian entre software libre (como Moodle) y propietario (Blackboard). Candia (2016) distingue entre los SGA y VLE (*Virtual learning environment*), dependiendo del entorno de uso: Se consideran SGA cuando se utilizan en aprendizaje en línea corporativo, mientras que se clasifican como VLE cuando se usan en el sector educacional.

Finalmente, como resumen de las posturas de los autores, se entenderá a los SGA como sistemas virtuales de enseñanza-aprendizaje, que permiten la comunicación síncrona o asíncrona, así como compartir materiales, asignar tareas o evaluaciones y, en general, requieren conexión a internet para su funcionamiento.

**Tabla 4. Aspectos vinculados al concepto de SGA**

Aspectos	Autores de los artículos	Total de artículos
Características enfocadas en los profesores	Noval y Johnson (2018); Salas-Rueda et al. (2020); Camacho et al. (2018); Benbaba y Lindner (2021); Rucker et al. (2015); Walker et al. (2016)	6
Definición conceptual	Camacho et al. (2018); Candia (2016); Benbaba y Lindner (2021); Rucker et al. (2015); Wallace & Raynak (2020)	5
Clasificación (tipos y marcas)	Camacho et al. (2018); Ramos et al. (2021); Candia (2016)	3
Herramientas que brindan	Camacho et al. (2018); Ramos et al. (2021); Walker et al. (2016)	3
Características enfocadas en los alumnos	Salas-Rueda et al. (2020); Camacho et al. (2018)	2

Nota: aportes no excluyentes, algunos artículos se ubican en más de una subcategoría. Fuente: elaboración propia

### **Condiciones en las que se gestionan los SGA**

La segunda categoría (Tabla 5) obtuvo resultados en 17 artículos (Rucker et al., 2015; Lenert y Janes, 2017; Romeo et al., 2017; Baldwin et al., 2018; Howe et al., 2018; Olt y Teman, 2018; Samperio y Barragán, 2018; Carraher y Guidry, 2019; Cox et al., 2019; Del Prete y Cabero, 2019; Diamond et al., 2019; Ross, 2019; D'Souza et al., 2020; Fathema y Akanda, 2020; Rodríguez-Abitia et al., 2020; Marek et al., 2021; Ramlo, 2021). Ocho investigaciones presentan evidencias sobre la subcategoría emergente “capacitación para el uso”. Seis señalan elementos de la subcategoría “servicio de soporte técnico”. Las demás (experiencia previa, aparato para el uso de los SGA y participación en la creación de aulas virtuales) se han encontrado en tres artículos.

**Tabla 5. Condiciones en que se gestionan**

Condiciones en las que se gestionan los SGA	Autores de los artículos	Total de artículos
Capacitación para el uso	Howe et al. (2018); Rodríguez-Abitia et al. (2020); Carraher y Guidry (2019); Cox et al. (2019); Marek et al. (2021); Del Prete y Cabero (2019); Samperio y Barragán (2018); Ramlo (2021)	8
Servicio de soporte tecnológico: asistencia y conectividad	Howe et al. (2018); Olt y Teman (2018); Romeo et al. (2017); Cox et al. (2019); Marek et al. (2021); Rucker et al. (2015)	6
Experiencia previa	D'Souza et al. (2020); Fathema y Akanda (2020); Samperio y Barragán (2018)	3
Aparato para el uso del SGA	Diamond et al. (2019); Rodríguez-Abitia et al. (2020); Ross (2019)	3
Participación en la creación de las aulas virtuales	Lenert y Janes (2017); Baldwin et al. (2018); Rucker et al. (2015)	3

Nota: aportes no excluyentes, algunos artículos se ubican en más de una subcategoría. Fuente: elaboración propia

Los estudios concuerdan en la importancia que tiene, para los profesores, la capacitación para el uso. En muchos casos, esta sensación es mayor, puesto que no han utilizado previamente ningún SGA o consideran que la experiencia previa es también importante. Sin embargo, no son las únicas condiciones importantes. Seis estudios remarcan que el soporte

técnico (asistencia y solución de problemas y la conectividad a intranet e internet) es determinante para el uso, siendo una necesidad contar con “buen internet” o “mejor Wi-Fi” y planes de emergencia por si el servicio falla.

### ***Beneficios percibidos por los profesores en relación con los SGA***

La categoría de investigación muestra evidencias en 11 artículos (Tabla 6) (Merillat y Scheibmeir, 2016; Walker et al., 2016; McKenna, 2017; Noval y Johnson, 2018; Samperio y Barragán, 2018; Diamond et al., 2019; Ross, 2019; Fathema y Akanda, 2020; Salas-Rueda et al., 2020; Benbaba y Lindner, 2021; Ramos et al., 2021) Entre los beneficios más resaltantes, siete artículos reportan ventajas en la comunicación que brindan los SGA y seis mencionan funciones de almacenar y compartir información.

**Tabla 6. Beneficios percibidos**

Beneficios percibidos por los profesores en relación con los SGA	Autores de los artículos	Total de artículos
Comunicación	Noval y Johnson (2018); Diamond et al. (2019); McKenna (2017); Merillat y Scheibmeir (2016); Fathema y Akanda (2020); Salas-Rueda et al. (2020); Walker et al. (2016)	7
Almacenar y compartir información	Noval y Johnson (2018); McKenna (2017); Merillat y Scheibmeir (2016); Samperio y Barragán (2018); Benbaba y Lindner (2021); Walker et al. (2016)	6
Cumplimiento de actividades	Salas-Rueda et al. (2020); Samperio y Barragán (2018); Benbaba y Lindner (2021); Walker et al. (2016)	4
Rapidez/facilidad de uso	Noval y Johnson (2018); Benbaba y Lindner (2021); Ross (2019); Walker et al. (2016)	4
Motivación/compromiso/factores emocionales	Diamond et al. (2019); McKenna (2017); Benbaba y Lindner (2021)	3
Posibilidad de cambio/adaptabilidad	Ramos et al. (2021); Benbaba y Lindner (2021)	2
Influencia social	Benbaba y Lindner (2021)	1

Nota: aportes no excluyentes, pues algunos artículos se ubican en más de una subcategoría. Fuente: elaboración propia

Otro beneficio es almacenar y compartir información de acuerdo a las necesidades particulares de los alumnos, curso, profesor y contenidos. Con respecto a este aspecto, se encuentran seis artículos. Finalmente, otra ventaja es la mejora de aspectos motivacionales o del compromiso. Benbaba y Lindner (2021) y Diamond, et al. (2019) remarcan la posibilidad de mejorar el compromiso de los alumnos y desarrollar el pensamiento activo.

Si bien, de la información que se presenta, no puede inferirse correlaciones, sí se detecta una tendencia de los profesores a concebir los SGA como herramientas de comunicación y espacios para almacenar información. Este dato podría profundizarse en futuros estudios, pues implicaría una manera limitada de entender los SGA e, incluso, las creencias que existen en los profesores sobre el aprendizaje efectivo que se puede conseguir con ellos.

### ***Dificultades percibidas por los profesores en relación con los SGA***

El estudio de las dificultades percibidas fue la cuarta categoría seleccionada (Tabla 7). Doce artículos aportaron a esta sección (Walker et al., 2016; Romeo et al., 2017; Siegel et al., 2017; Baldwin et al., 2018; Noval y Johnson, 2018; Olt y Teman, 2018; Ross, 2019; Del Prete y Cabero, 2020; D'Souza et al., 2020; Fathema y Akanda, 2020; Walton, 2020; Ramos et al., 2021); y las principales dificultades reportadas fueron problemas de usabilidad, rapidez, y facilidad de uso (siete estudios). Cuatro investigaciones mencionaron dificultades de comunicación e interacción en persona y cuatro estudios, problemas de adaptación a los contenidos específicos.

**Tabla 7. Dificultades percibidas**

Dificultades percibidas por los profesores en relación con los SGA	Autores de los artículos	Total de artículos
Rapidez/facilidad de uso/usabilidad	Noval y Johnson (2018); Walton (2020); Fathema y Akanda (2020); Baldwin et al. (2018); Del Prete y Cabero (2020); Ramos et al. (2021); Ross (2019)	7
Comunicación/Interacción en persona	Romeo et al. (2017); D'Souza et al. (2020); Fathema y Akanda (2020); Ross (2019)	4
Adaptación a los contenidos específicos de los cursos	Romeo et al. (2017); Walton (2020); D'Souza et al. (2020); Fathema y Akanda (2020)	4
Servicio de soporte tecnológico: asistencia y conectividad	Olt y Teman (2018); Walker et al. (2016); Siegel et al. (2017)	3
Motivación / compromiso / factores emocionales	D'Souza et al. (2020); Walker et al. (2016)	2
Requerimientos de andragogía	Noval y Johnson (2018)	1
Preparación previa	D'Souza et al. (2020)	1
Posibilidad de conductas contrarias a la ética	D'Souza et al. (2020)	1
Conocimientos previos	Del Prete y Cabero (2020)	1

Nota: aportes no excluyentes, pues algunos artículos se ubican en más de una subcategoría. Fuente: elaboración propia

Sobre la usabilidad, Fathema y Akanda (2020) enfatizan el gran porcentaje de participantes que se centran en los problemas por la complejidad del uso de Canva. Por otro lado, Romeo et al. (2017) mencionan que el uso de SGA no facilita la comunicación cara a cara.

Esto también denota problemas en la adaptación de los SGA a los contenidos a los cursos específicos y su público, lo que es repetido en otras investigaciones. Al respecto, Walton (2020) señala la problemática de los profesores de adaptar los contenidos a sus cursos y la falta de opciones para sus disciplinas específicas.

Otro punto de crítica a los SGA es su poca adaptación a las necesidades de la andragogía (Noval y Johnson, 2018). Aunque el tema no fue mencionado en otros estudios, también resulta relevante proponerlo para profundización, pues parece denotar concepciones en los profesores por las cuales los SGA estuvieran dirigidos, en educación, de niños o jóvenes.

### ***Aceptación de los SGA por parte de los profesores***

Finalmente, en la quinta categoría se encontró la mayor cantidad de evidencias. En total, 24 estudios aportan al respecto (Merillat y Scheibmeir, 2016; Walker et al., 2016; McKenna, 2017; Romeo et al., 2017; Siegel et al., 2017; Camacho et al., 2018; Howe et al., 2018; Samperio y Barragán, 2018; Cabero-Almenara et al., 2019; Carraher y Guidry, 2019; Cox et al., 2019; Del Prete y Cabero, 2019; Diamond et al., 2019; Ross, 2019; Arancibia et al., 2020; Del Prete y Cabero, 2020; D'Souza et al., 2020; Fathema y Akanda, 2020; Puksa y Janzen, 2020; Wallace y Raynak, 2020; Walton, 2020; Marek et al., 2021; Ramlo, 2021; Ramos et al., 2021). En nueve no se indican las causas de la aceptación, en cambio, en seis se menciona que la misma se produce por el perfil y características de los profesores. Por otro lado, cuatro investigaciones asocian la aceptación al uso frecuente y en tres a la experiencia previa del usuario. Finalmente, en este aspecto se detectó ocho estudios que evalúan la aceptación de herramientas en los SGA (Tabla 8).

**Tabla 8. Aceptación de los SGA**

Aceptación de los SGA por parte de los profesores	Autores de los artículos	Total de artículos
No indica	Diamond et al. (2019); Carraher y Guidry (2019); McKenna (2017); Romeo et al. (2017); Cox et al. (2019); Walton (2020); D'Souza et al. (2020); Samperio y Barragán (2018); Walker et al. (2016)	9
Por el perfil y características personales de los profesores	Romeo et al. (2017); Arancibia et al. (2020); Cabero-Almenara et al. (2019); Marek et al. (2021); Ramlo (2021); Wallace y Raynak (2020)	6
Por el uso frecuente	Howe et al. (2018); Merillat y Scheibmeir (2016); Del Prete y Cabero (2019); Wallace y Raynak (2020)	4
Por la experiencia previa	Del Prete y Cabero (2020); Ramos et al. (2021); Ramlo (2021)	3
Por el servicio de soporte tecnológico	Howe et al. (2018); Siegel et al. (2017)	2
Por los contenidos específicos de los cursos	Fathema y Akanda (2020); Camacho et al. (2018)	2
Por la obligatoriedad	Puksa y Janzen (2020)	1
Por la facilidad de uso	Siegel et al. (2017)	1
Aceptación de herramientas específicas	Carraher y Guidry (2019); Arancibia et al. (2020); Del Prete y Cabero (2020); Camacho et al. (2018); Cabero-Almenara et al. (2019); Ross (2019); Wallace y Raynak (2020); Siegel et al. (2017)	8

Nota: aportes no excluyentes, pues algunos artículos se ubican en más de una subcategoría. Fuente: elaboración propia

Sobre la primera subcategoría, Arancibia et al. (2020) profundizan en las características constructivistas o conductistas de los profesores. Esta investigación resulta interesante pues las creencias y concepciones sobre el aprendizaje efectivo implicarían consecuencias en la manera de usar SGA. Mencionan que la edad no es un factor determinante de diferencia en la aceptación, pero el sexo sí podría serlo. Esto permite remarcar que los docentes con perfiles más conductistas tienden a manejar las clases centrándose en la disciplina y la exposición de su parte, antes que en el planteamiento de procesos centrados en la actividad de los estudiantes. Esto merece ser profundizado en futuros estudios, pues la concepción de los profesores en torno al aprendizaje, e incluso sus estilos de enseñanza, parecen afectar su uso de los SGA.

Del Prete y Cabero (2020) plantean que el perfil de los docentes refuerza el rechazo a características generacionales de nativos e emigrantes digitales.

La segunda subcategoría más detectada es la frecuencia de uso del profesor y la tercera, la influencia de la experiencia previa del mismo. Romeo et al. (2017) señalan que los profesores con dos años enseñando utilizan más recursos de los

SGA que aquellos en su primer año. En sentido parecido, Ramos et al. (2021) mencionan que los docentes necesitan tiempo de práctica y uso para trabajar con SGA.

Sobre la aceptación de herramientas, los docentes prefieren el correo electrónico y las entregas de tareas, mientras que herramientas avanzadas como simuladores o trabajo colaborativo son menos usadas pese a su potencial (Arancibia et al., 2020; Cabero-Almenara et al., 2019).

Estos datos corroboran las ideas esbozadas líneas arriba sobre las concepciones y creencias con que los profesores usan los SGA. Es decir, si tienen ideas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje guiadas hacia la docencia centrada en el profesor y no en los alumnos o practican clases expositivas con roles pasivos de los estudiantes, se justificaría el uso principal del correo electrónico o las herramientas que permitan meramente la presentación de tareas. En otro tipo de perfiles se puede especular que los profesores buscarían otras herramientas para mayor actividad de los alumnos.

## DISCUSIÓN

En relación con la delimitación del concepto de los SGA, son pocos los estudios que la presentan. Esta revisión denota la necesidad de ensayar y estandarizar conceptos en torno a los SGA, ya que, de no hacerlo, se corre el riesgo de contar con definiciones muy distintas entre sí, demasiado amplias o ambiguas, que no permitan uniformizar criterios y estudios comparativos. Aunque debemos rescatar a partir de la revisión, los SGA son sistemas virtuales de enseñanza – aprendizaje, que están enfocados en el aprendizaje de los estudiantes (Salas-Rueda et al., 2020; Camacho et al., 2018), las características de los profesores (Noval y Johnson, 2018; Salas-Rueda et al., 2020; Camacho et al. 2018; Benbaba y Lindner, 2021; Rucker et al., 2015; Walker et al., 2016), así como el conjunto de herramientas y recursos que brindan (Camacho et al., 2018; Ramos et al., 2021; Walker et al., 2016), los cuales pueden ser utilizados de manera sincrónica y asincrónica.

La relación con los modelos TAM y variantes destaca su utilidad para analizar la aceptación tecnológica (Ziraba et al., 2020; Altinpulluk & Kesim, 2021). Este enfoque explica por qué los docentes tienden a usar herramientas básicas, como correo electrónico, frente a opciones más avanzadas, como simuladores (Davis, 1989; Fathema & Akanda, 2020). El modelo subraya que la percepción de facilidad de uso influye de manera significativa en la adopción tecnológica, lo que explicaría por qué herramientas más complejas, aunque potencialmente más beneficiosas, son menos utilizadas.

La mayoría de las investigaciones no reporta los SGA que se utiliza y, entre los que lo mencionan, destaca Moodle. Este resultado confirma lo señalado por Ziraba et al. (2020) y Altinpulluk y Kesim (2021) sobre la preferencia por ser un *software* libre. Sin embargo, estos últimos agregan que muchas instituciones usan Blackboard por sus herramientas de seguimiento del avance de los alumnos, lo que se confirmaría lo hallado en esta investigación, siendo que solo tres estudios reportan su uso. La prevalencia de estudios que mencionan el uso de Moodle confirma su posicionamiento como una herramienta accesible y versátil, especialmente en instituciones con recursos limitados (Altinpulluk & Kesim, 2021). Este dato contrasta con el uso de Blackboard, más común en contextos donde se valora el seguimiento detallado del aprendizaje (Ziraba et al., 2020), lo cual refuerza la necesidad de considerar el contexto institucional y los recursos disponibles al seleccionar un SGA.

Adicionalmente, sobre las condiciones en las que se gestionan SGA, sus beneficios y dificultades percibidas por los profesores y su aceptación, en un intento de atender los factores emocionales, sociales y de contexto para su aceptación, se detectó que algunos estudios dan importancia a la capacitación para el uso, los servicios de soporte y la participación de los profesores en el diseño de las aulas virtuales. Ziraba et al. (2020) también consideran factores tecnológicos (como la usabilidad o facilidad de uso, detectada en la presente investigación, mencionada como beneficio y como dificultades percibidos), humanos (actitudes hacia la tecnología, autoeficacia o competencias tecnológicas), sociales (contextos, factores culturales o influencia grupal) y de reforzamiento (mejora de la comunicación entre los usuarios, potenciamiento del aprendizaje, organización de los contenidos, falta de incentivos o disfrute), que afectan la aceptación y uso. Esto tendría relación con la elección de modelos como TAM, TAM2 o UTAUT para los estudios, que consideran constructos como la percepción de facilidad de uso, utilidad de las tecnologías o actitudes hacia ellas.

Además, la relevancia de la capacitación para la adopción de SGA, reportada como crucial en múltiples estudios analizados (Howe et al., 2018; Samperio & Barragán, 2018), resalta la necesidad de desarrollar competencias tecnológicas entre los docentes. Este hallazgo está en línea con los constructos de autoeficacia tecnológica y actitudes hacia la tecnología, fundamentales en modelos como TAM2 y UTAUT (Venkatesh et al., 2003). Asimismo, los desafíos

relacionados con la adaptabilidad de los SGA a disciplinas específicas y las limitaciones de comunicación en entornos virtuales subrayan el impacto de factores contextuales y culturales (Ziraba et al., 2020).

Sobre los factores de reforzamiento que mencionan Ziraba et al. (2020), estos se centran en la detección de beneficios percibidos por los usuarios. En esa medida, tanto dicha investigación como la de Altinpulluk y Kesim (2021), así como el presente estudio, todos han hallado como principales beneficios aquellos relacionados con la mejora de la comunicación entre los usuarios. Sin embargo, en esta investigación se detectó que también puede ser una dificultad percibida frente al contacto en persona para el caso de sesiones únicamente virtuales.

Sobre los beneficios reportados, como la mejora de la comunicación, almacenar y compartir información, cumplimiento de actividades, rapidez, motivación, posibilidad de cambio y la accesibilidad temporal y espacial (Noval & Johnson, 2018; Walker et al., 2016), deben ser analizados a la luz de las limitaciones percibidas, como la falta de personalización o la resistencia al cambio por parte de algunos docentes (Fathema & Akanda, 2020). Estas tensiones sugieren que el éxito en la implementación de los SGA no solo depende de su diseño técnico, sino también de una integración pedagógica que fomente la colaboración y la innovación en las prácticas de enseñanza.

Los resultados de esta revisión no solo confirman patrones globales observados en la literatura (Ziraba et al., 2020; Altinpulluk & Kesim, 2021), sino que también destacan áreas específicas en que los SGA pueden ser mejorados y contextualizados para abordar necesidades locales en la educación superior. Además, que los profesores tienen ideas de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación subrayan la necesidad de que las políticas educativas promuevan no solo la adquisición de tecnologías como los SGA, sino también su integración efectiva en las prácticas pedagógicas. Es crucial que las instituciones de educación superior inviertan en programas de formación que enseñen el uso técnico de estas herramientas y desarrollen competencias pedagógicas para su implementación en contextos variados. La preminencia de resultados relacionados con la capacitación para el uso y los servicios de soporte tecnológico denotan la importancia de capacitar a los usuarios antes y durante la implementación, lo que fomentará la confianza de los usuarios. Asimismo, las políticas educativas deben priorizar la equidad en el acceso a estas tecnologías, especialmente en países de América Latina donde persisten brechas digitales significativas. Esto incluye asegurar conectividad, soporte técnico y disponibilidad de recursos en las instituciones más desfavorecidas. Además, los responsables de la toma de decisiones deben considerar estrategias que aborden la resistencia al cambio, promoviendo una cultura de innovación educativa que valore la flexibilidad y el aprendizaje centrado en el estudiante. Estos esfuerzos permitirán que los SGA sean utilizados de manera más efectiva, maximizando su potencial.

Esta revisión enfrentó limitaciones como la escasez de estudios en países hispanohablantes y la variabilidad en las herramientas de búsqueda en bases de datos. Esto dificultó la selección de artículos relevantes y destacó la necesidad de mayor uniformidad en las metodologías.

Como limitación adicional, se detectaron pocos estudios durante la pandemia por el COVID-19, iniciada en 2020. En este sentido, repetir esta revisión de la literatura en un par de años ofrecería resultados interesantes, ya que se deben estar llevando a cabo investigaciones en la región, por la adopción masiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Resulta pertinente proponer la indagación sobre los conceptos de aprendizaje significativo en la comunidad académica, con el fin de establecer vínculos entre estos conceptos de aprendizaje, estilos de enseñanza y el uso de los SGA. Dado que los hallazgos de esta revisión evidencian la prevalencia de estudios enfocados en contextos específicos, como Estados Unidos y México, se recomienda ampliar las investigaciones en otros países de América Latina, donde las brechas tecnológicas y las diferencias culturales pueden influir significativamente en la aceptación y uso de los SGA. Además, sería valioso explorar con mayor profundidad el impacto de las características personales de los docentes, como su perfil pedagógico y experiencia previa. También se sugiere incorporar metodologías cualitativas y estudios longitudinales que permitan comprender las dinámicas de aceptación de los SGA a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. Finalmente, futuras investigaciones podrían centrarse en la eficacia de estrategias específicas de formación docente y en el diseño de modelos pedagógicos que maximicen el uso de las funcionalidades avanzadas de los SGA para promover aprendizajes más activos y significativos.

## Referencias bibliográficas

Adenuga, K., Noorminshah, A., & Miskon, S. (2015). An initial model for telemedicine adoption in developing countries. *ARPN Journal of Engineering and Applied Sciences*, 10(23), 17614-17619.

Ain, N., Kaur, K., & Waheed, M. (2016). The influence of learning value on learning management system use: An extension of UTAUT2. *Information Development*, 32(5), 1306-1321. <https://doi.org/10.1177/0266666915597546>

Altinpulluk, H., & Kesim, M. (2021). A systematic review of the tendencies in the use of learning management systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 1-14. <https://doi.org/10.17718/tojde.961812>

Arancibia, M., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, 13(3), 89-100. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>

Arnau, L., & Sala, J. (2020). La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad. *Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social, Universitat Autònoma de Barcelona*. <https://bit.ly/3lRjAiE>

Baldwin, S., Ching, Y., & Friesen, N. (2018). Online course design and development among college and university instructors: An analysis using grounded theory. *Online Learning*, 22(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1212>

Benbaba, A., & Lindner, J. (2021). TESOL teachers' attitudes toward learning management systems in online teaching in Alabama and Mississippi. *Quarterly Review of Distance Education*, 22(1), 17-27. <https://bit.ly/3y9JEdK>

Booth, A., Papaioannou, D., & Sutton, A. (2012). *Systematic approaches to a successful literature review*. Sage. <https://bit.ly/3xMmLx3>

Cabero-Almenara, J., Arancibia, M., & Del Prete, A. (2019). Technical and didactic knowledge of the Moodle LMS in higher education: Beyond functional use. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 25-33. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.327>

Candia, F. (2016). Diseño de un modelo curricular E-learning, utilizando una metodología activa participativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 147-182. <https://bit.ly/3DM0xLi>

Carraher, C., & Guidry, B. (2019). A minimalist design for distance learning. *The International Journal of Educational Management*, 33(7), 1457-1465. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2017-0237>

Chacón, P., González, A., Domínguez, V., & Herrera, P. (2018). Análisis del desempeño del profesorado universitario en el uso de Moodle a través de técnicas de minería de datos: Propuestas de necesidades formativas. *\*Revista De Educación a Distancia* (58). <https://doi.org/10.6018/red/58/10>

Cox, D., Krause, J., & Smith, M. (2019). Technology in university physical activity courses: A mini-ethnographic case study. *The Qualitative Report*, 24(10), 2554-2574. <https://bit.ly/31K8kNV>

Diamond, K., Gurenlian, J., & Freudenthal, J. (2019). Use of social media for out-of-class communication to enhance learning: A pilot study. *Journal of Dental Hygiene*, 93(6), 13-20. <https://bit.ly/31PWrGp>

D'Souza, M., Fry, K., Koyanagi, L., & Shepherd, A. (2020). Covid-19 impacts at a small mid-Atlantic liberal-arts college with implications for STEM education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(4), 407-420. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.74.407.420>

Fathema, N., & Akanda, M. (2020). Effects of instructors' academic disciplines and prior experience with learning management systems: A study about the use of Canvas. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 113-125. <https://doi.org/10.14742/ajet.5660>



- Howe, D., Chen, H., Heitner, K., & Morgan, S. (2018). Differences in nursing faculty satisfaction teaching online: A comparative descriptive study. *Journal of Nursing Education*, 57(9), 536–543. <https://doi.org/10.3928/01484834-20180815-05>
- Lenert, K., & Janes, D. (2017). The incorporation of quality attributes into online course design in higher education. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 32(1), 1–14. <https://bit.ly/3DGTjJS>
- Marek, M., Chew, C., & Wu, W. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 89–109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>
- McKenna, K. (2017). Affinity spaces in higher education. *Quarterly Review of Distance Education*, 18(3), 19–32. <https://bit.ly/3EGLCFb>
- Merillat, L., & Scheibmeir, M. (2016). Developing a quality improvement process to optimize faculty success. *Online Learning*, 20(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v20i3.977>
- Noval, J., & Johnson, T. (2018). A qualitative study on the usage of a learning management system by allied health faculty. *Journal of Allied Health*, 47(3), 172–182. <https://bit.ly/3dygqMm>
- Olarte-Mejía, D., & Ríos-Osorio, L. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en instituciones de educación superior: Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*, 44(3), 19–40. <https://bit.ly/31K3ArZ>
- Olt, P., & Teman, E. (2018). A duoethnographic exploration of persistent technological failures in synchronous online education. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3039>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021, 29 de junio). Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19. <https://bit.ly/3IHdbQO>
- Puksa, M., & Janzen, K. (2020). Faculty perceptions of teaching nursing content online in prelicensure baccalaureate nursing programs. *Journal of Nursing Education*, 59(12), 683–691. <https://doi.org/10.3928/01484834-20201118-05>
- Ramlo, S. (2021). The coronavirus and higher education: Faculty viewpoints about universities moving online during a worldwide pandemic. *Innovative Higher Education*, 46, 241–259. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09532-8>
- Ramos, V., Cechinel, C., Magé, L., & Lemos, R. (2021). Student and lecturer perceptions of usability of the Virtual Programming Lab module for Moodle. *Informatics in Education*, 20(2), 297–315. <https://doi.org/10.15388/infedu.2021.14>
- Raza, S., Qazi, W., Khan, K., & Salam, J. (2020). Social isolation and acceptance of the learning management system (LMS) in the time of COVID-19 pandemic. *Journal of Educational Computing Research*. <https://doi.org/10.1177/0735633120960421>
- Rodríguez-Abitia, G., Martínez-Pérez, S., Ramírez-Montoya, M., & Lopez-Caudana, E. (2020). Digital gap in universities and challenges for quality education: A diagnostic study in Mexico and Spain. *Sustainability*, 12(21). <https://doi.org/10.3390/su12219069>
- Romeo, K., Bernhardt, E., Miano, A., & Leffell, C. (2017). Exploring blended learning in a postsecondary Spanish language program: Observations, perceptions, and proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 50(4), 681–696. <https://doi.org/10.1111/flan.12295>
- Ross, S. (2019). Slack it to me: Complementing LMS with student-centric communications for the millennial/post-millennial student. *Journal of Marketing Education*, 41(2), 91–108. <https://doi.org/10.1177/0273475319833113>

- Salmon, G. (2019). May the fourth be with you: Creating education 4.0. *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95–115. <https://jld.org/index.php/ejld/article/view/352>
- Shearer, R., Aldemir, T., Hitchcock, J., Resig, J., & Driver, J. (2019). A comparative analysis of online learning and face-to-face learning outcomes. *American Journal of Distance Education*, 33(2), 63–77. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1604525>
- Smutny, P., & Kubátová, J. (2021). Business strategies and the COVID-19 pandemic crisis: Strategic adaptation and firm performance in a viral context. *Journal of Business Research*, 137, 201–213. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.08.007>
- Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687. <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>
- Thompson, E. (2017). Designing a new student-centered curriculum for online learning. *The Journal of Educators Online*, 14(2). <https://doi.org/10.9743/JEO.2017.14.2.1>
- Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R., & Oldfield, A. (2016). Rethinking assessment in a digital age: Opportunities, challenges, and risks. *British Educational Research Journal*, 42(3), 454–476. <https://doi.org/10.1002/berj.3215>
- Trujillo Torres, J. M., López Núñez, J. A., & Murillo Gámez, S. (2018). Nuevos escenarios educativos: El uso del aprendizaje móvil en la enseñanza universitaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 21–35. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.02>
- Van Wart, M., Ni, A., Medina, P., & Ready, D. (2020). A study of best practices in online education: Faculty perspectives and recommendations. *Computers & Education*, 147, 103784. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103784>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Watson, S. L., & Watson, W. R. (2017). Principles for personalized instruction in the digital age: Enhancing learning design. *TechTrends*, 61, 231–237. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0164-z>
- Xiao, J. (2020). Learner engagement in blended learning: Unveiling the layers of interactions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(4), 162–182. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i4.4647>
- Yao, J., Rao, J., Jiang, T., & Xiong, C. (2020). What role should teachers play in online teaching during the COVID-19 pandemic? Evidence from China. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 517–524. <https://doi.org/10.15354/sief.20.rp008>
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's out, but class's on', the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501–519. <https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023>

## Anexo 1. Bases de datos y cadenas de búsqueda

Base de datos	Cadena de búsqueda
EBSCO	https://web-s-ebsohost-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/ehost/breadbox/search?term=%28%20lms%20or%20learning%20management%20systems%20%29%20AND%20%28%20professors%20or%20faculty%20or%20teachers%20or%20instructors%20%29%20AND%20%28%20acceptance%20or%20attitudes%20or%20perception%20%29&sid=aa012a4c-279b-4405-8f64-a664a5a82e84%40redis&vid=19
Proquest	((("learning management system") AND (higher education)) AND (loc.exact("United States--US" OR "New York" OR "California" OR "Canada" OR "Florida" OR "San Francisco California" OR "Middle East" OR "Brazil" OR "Mexico" OR "Chicago Illinois" OR "Georgia" OR "North Carolina" OR "Atlanta Georgia" OR "Colorado" OR "Ecuador" OR "Washington DC" OR "Alabama" OR "Illinois" OR "Maryland" OR "Oregon" OR "Tennessee" OR "Cleveland Ohio" OR "Michigan" OR "Mississippi" OR "Nashville Tennessee" OR "Toronto Ontario Canada" OR "Wisconsin" OR "Alaska")) AND stype.exact("Scholarly Journals") AND subt.exact("higher education") AND pd(20161028-20211028)) AND pd(>20151231)
SciELO	Sistema de gestion del aprendizaje OR Learning Management System OR LMS, Año:2015-2020, Artículo, Áreas temáticas:Education AND research
Scopus	(TITLE-ABS-KEY ("learning management system")) AND ("higher education") AND (LIMIT-TO (OA, "all")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOC")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "United States") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Canada") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Brazil") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Chile") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Ecuador") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Mexico") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Colombia") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Costa Rica"))

Fuente: elaboración propia

Fecha de recepción: 14-9-2024

Fecha de aceptación: 22-11-2024



# La progresiva injerencia de las empresas petroleras en las políticas educativas neuquinas a partir del *cluster* Vaca Muerta: trayectorias de privatización.

The progressive interference of oil companies in Neuquén educational policies based on the Vaca Muerta *cluster*: trajectories of privatization.

LAURENTE, María José<sup>1</sup>, PENAS, Ema Paula<sup>2</sup> y JUÁREZ, Sandra Elisabet<sup>3</sup>

Laurente, M. J., Penas, E. P. y Juárez, S. E. (2024). La progresiva injerencia de las empresas petroleras en las políticas educativas neuquinas a partir del cluster Vaca Muerta: trayectorias de privatización. *RELAPAE*, (21), pp. 157-172.

## Resumen

En este artículo presentamos un análisis sobre las particulares trayectorias que recorren las políticas educativas en su relación con la alianza estatal empresarial en la provincia de Neuquén durante la última década, tiempo en el que se afianza el modelo extractivista de saqueo y múltiples despojos a partir del *fracking*. Metodológicamente trabajamos desde una lógica cualitativa. El trabajo de campo abarca el relevamiento de normativas, programas de becas, planes provinciales de educación, debates parlamentarios, documentos oficiales, artículos periodísticos y la realización de entrevistas. La sistematización y el análisis de contenido se realizan desde el Método Comparativo Constante triangulando los datos obtenidos de las entrevistas con la información de las diferentes fuentes. Identificamos los desplazamientos en las acciones estratégicas de las empresas petroleras del *cluster* Vaca Muerta en su articulación con el Estado y los organismos supranacionales con el propósito de comprender la especificidad de los procesos de privatización de la educación neuquina. Los hallazgos nos permiten señalar importantes tendencias hacia el financiamiento mixto con la omnipresencia del discurso de la sostenibilidad social y la alineación de la formación de recursos humanos orientada desde el *filantrocapitalismo*.

**Palabras Clave:** Política educativa, extractivismo, empresa petrolera, alianza estatal empresarial, trayectorias de privatización.

## Abstract

In this article we present an analysis of the particular trajectories that educational policies follow in their relationship with the state-business alliance in the province of Neuquén during the last decade, a time in which the extractivist model of looting and multiple dispossession is consolidated from the fracking. Methodologically we work from a qualitative logic. The field work covers the survey of regulations, scholarship programs, provincial education plans, parliamentary debates, official documents, journalistic articles and conducting interviews. The systematization and content analysis are carried out using the Constant Comparative Method, triangulating the data obtained from the interviews with information from different sources. We identify the shifts in the strategic actions of the oil companies of the Vaca Muerta cluster in their articulation with the State and supranational organizations with the purpose of understanding the specificity of the privatization processes of Neuquén education. The findings allow us to point out important trends towards mixed financing with the omnipresence of the discourse of social sustainability and the

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina / [marijolaurente@yahoo.com.ar](mailto:marijolaurente@yahoo.com.ar) / Orcid 0000-003-1153-2670

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina / [paulapenas@hotmail.com](mailto:paulapenas@hotmail.com) / Orcid 0000-003-4542-2621

<sup>3</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina / [sandra.juarez5@hotmail.com](mailto:sandra.juarez5@hotmail.com) / Orcid 0000-0001-6584-9978

alignment of human resource training oriented from *philanthrocapitalism*.

**Keywords:** Educational policy, extractivismo, oil company, state business alliance, privatization trajectories.

## Introducción

En tiempos de crisis civilizatoria y negacionismo del colapso ecológico en Argentina se avanza en un proyecto de gobierno neoliberal que no sólo realiza un ajuste feroz, elimina derechos e instituciones, sino que también profundiza la matriz extractiva. Asistimos en este 2024 a la aprobación en ámbitos legislativos del “Régimen de Incentivos para las grandes inversiones” (RIGI) en el marco de la “Ley de bases y puntos de partida para la libertad de los argentinos”. El RIGI habilita una serie de beneficios y privilegios aduaneros, tributarios, cambiarios y regulatorios por más de 30 años bajo el supuesto de atraer a las corporaciones empresariales. Según Svampa y Viale (13 de mayo de 2024) este régimen implanta “hasta el paroxismo el modelo primario exportador colonial, de la mano del extractivismo depredatorio ya conocido y del nuevo extractivismo verde que asoma detrás de la actual transición energética corporativa”.

Esta profunda reconfiguración del escenario político económico nos exige actualizar las agendas investigativas enfocando las relaciones entre las dinámicas extractivas -que alteran y condicionan nuestras vidas en los territorios- y los desplazamientos estratégicos que se producen en el campo de las políticas educativas. Diversos factores coadyuvan a mantener cierta ajenedad entre estas problemáticas, aun cuando en universidades, escuelas, agencias científicas e institutos de formación docente y sindicatos de trabajadores de la educación nos atraviesan en nuestra cotidianeidad. La línea de investigación que desarrollamos implica asumir determinados posicionamientos en los debates epistemológicos y ontológicos articulando los análisis de la Ecología Política Crítica Latinoamericana (EPCL) con los estudios sobre trayectorias de privatización educativa. En particular el foco se centra en el accionar y la dinámica de la alianza estatal empresarial vinculada a la extracción de hidrocarburos en la norpatagonia.

En esta ocasión nos preguntamos qué tiene para decir la investigación de la política educativa sobre las afectaciones y múltiples despojos (Navarro Trujillo, 2019) en las zonas de saqueo, qué agentes, dinámicas y sentidos caracterizan el entramado político institucional de la educación en los territorios sometidos a las figuras extremas del extractivismo en tiempos de aceleración de los ritmos políticos y movimientos fluidos globales y locales a gran escala. Se trata de identificar los desplazamientos en las acciones estratégicas que protagonizan las empresas petroleras del *cluster* Vaca Muerta en su articulación con el Estado y los organismos supranacionales en un contexto en el que “existen cada vez más elementos de hibridación, entrecruzamiento, límites imprecisos e inestables en los procesos de gobernanza: una mezcla compleja de jerarquía, *heterarquía* y mercado” (Ball, 2011, p.28).

El análisis lo realizamos a partir de dos instrumentos centrales de la política educativa provincial que en la actualidad cobran protagonismo en la esfera pública neuquina: el Plan provincial “Redistribuir Oportunidades” aprobado por la Ley Nº 3418/23 que da pie al Programa de Becas “Gregorio Alvarez” y el Programa “GenEra Neuquén” (2024) destinado a estudiantes secundarios de las escuelas técnicas neuquinas.

Metodológicamente trabajamos desde una lógica cualitativa. El trabajo de campo prioriza el análisis documental (Yuni y Urbano, 2006) a partir del relevamiento de normativas, artículos periodísticos y debates parlamentarios, que triangulamos con entrevistas a docentes, directivos y funcionarios de la provincia de Neuquén. La sistematización y el análisis de contenido se realizan desde el Método Comparativo Constante, en el cual la construcción de la teoría fundamentada se produce en el cruce entre la teoría formal y la substantiva “aquella que está específicamente relacionada con el contexto o la situación en el que se recolectaron los datos” (García, 2023, p.30). Desde aquí, la Norpatagonia, investigamos y nos posicionamos, en tanto sostenemos que la investigación social se lleva adelante, como reconoce Haraway (1993), desde parámetros de objetividad situada, es decir considerando que toda objetividad es parcial y no universal y que dicha objetividad se conforma a partir de puntos de vista argumentados teórica, epistemológica y metodológicamente.

### *Vaca Muerta y educación se acoplan a la dinámica extractivista*

La provincia de Neuquén, históricamente vinculada al petróleo, acelera su matriz extractivista desde el año 2013 cuando se instala en la Norpatagonia el megaproyecto de extracción de hidrocarburos por *fracking* de Vaca Muerta, con un fuerte impacto regional y nacional que alimenta la promesa *eldoradista* del desarrollo. El actual gobernador de la provincia, Rolando Figueroa, lo sintetiza de esta manera: “Imaginarse hoy a la Argentina y a Neuquén sin Vaca Muerta sería algo muy doloroso (...)” (Neuquén informa, 17 de abril de 2024). Desde una perspectiva crítica se advierte sobre los riesgos de esta apuesta.

La gran escala de las explotaciones pone en jaque no sólo las formas económicas y sociales existentes, sino también los alcances mismos de la democracia, en la medida en que estas avanzan sin el consenso de las poblaciones, generando todo tipo de conflictos sociales, divisiones en la sociedad, y una espiral de criminalización de las resistencias que, sin duda, abre un nuevo y peligroso capítulo de violación de los derechos humanos (Svampa, 2012, p.21).

En este proceso se conforma una alianza hegemónica operando como “dispositivo que enlaza las relaciones del capital transnacional, en redes de operadores y mediadores, con el Estado, incluyendo en este último las diferentes instituciones que lo conforman y por medio de las cuales se institucionaliza el paradigma extractivo” (Antonelli, 2009, p.55). En el *cluster* Vaca Muerta, se articulan sinérgicamente una serie de organizaciones, instituciones y fundaciones asociadas a las corporaciones fundamentalmente petroleras promoviendo la narrativa desarrollista. El entramado discursivo pivotea sobre la triple hélice, económica, ambiental y social y gira sobre los ejes del desarrollo sustentable, la gobernanza ambiental y la Responsabilidad Social Empresarial (RSE).

Cuando esta lógica impregna el terreno educativo observamos como la alianza estatal empresarial avanza hacia procesos de privatización encubierta que adoptan diferentes formas. La privatización endógena que corresponde a “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial” (Ball, 2007, p.8 y 9) y la privatización exógena que implica

la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública (Ball, 2007, p.9).

En definitiva, confluyen dos formas, la privatización endógena -es decir “en la educación”-y la exógena para referirse a la privatización “de la educación”.

Desde el año 2013 con el desembarco del *fracking* se intensifica la injerencia de las petroleras a través de diferentes vías tales como: la formación de lxs trabajadorxs de la educación -con ofertas de educación ambiental y/o energética (Alvarez Mullally, 2018), programas para la formación de directivos, etc.-, el financiamiento a las instituciones escolares por parte de las empresas extractivas desde la seducción filantrópica de la RSE y la presión para incidir en la definición de ciertos contenidos curriculares (Penas y Laurente, 2020).

Esta dinámica, situada en la Norpatagonia, coincide con tendencias más generales cuando plantean que la privatización educativa en la actualidad

se manifiesta especialmente en la mayor implicación de agentes privados en la provisión y el financiamiento educacionales, más que en cambios de titularidad de propiedad de los centros educativos. La privatización resulta entonces de la implementación de diversos y complejos esquemas de provisión y financiamiento mixtos, que tienden a integrar al sector privado y conllevan a la redefinición de las funciones y responsabilidades tradicionalmente asumidas por el Estado (Moschetti et. al., 2017, p. 8).

En esta línea argumental nos interesa caracterizar en las políticas educativas neuquinas una serie de desplazamientos en la injerencia que tienen las empresas petroleras en el ámbito educativo trastocando los sentidos y alcances de lo público en estas zonas de sacrificio.

### *Instrumentos de política educativa a la medida del negocio corporativo*

Pretendemos en este apartado dar cuenta de dos instrumentos de política educativa puestos en marcha durante el año 2024 en la provincia de Neuquén en los cuales analizamos el comportamiento y las relaciones de los diferentes agentes de la alianza estatal empresarial en la arena educativa.

- Plan provincial “Redistribuir oportunidades”

En Neuquén en diciembre de 2023 se sanciona en el ámbito de la legislatura la Ley 3418/23 aprobando el Plan Provincial “Redistribuir oportunidades” que se concretiza en el plan de becas Gregorio Álvarez. El mismo tiene como objeto promover oportunidades de permanencia, egreso y reinserción educativa en todos los niveles y en la formación técnica,

profesional y/o capacitación laboral de personas de entre 4 y 35 años de edad inclusive. Estima una amplia cobertura con un alcance previsto a 10.000 usuarios en el transcurso que dure el programa.

Esta Ley tiene como punto clave el financiamiento mixto. Los recursos provienen de diferentes fuentes: un monto fijo del presupuesto provincial del poder ejecutivo, el 3,5% del presupuesto asignado al poder legislativo, junto a los fondos que se gestionen a nivel nacional o internacional y también aquellos provenientes del sector privado. Específicamente el gobierno neuquino convoca a las empresas petroleras que operan en Vaca Muerta a realizar un importante aporte para el sostenimiento de las mencionadas becas. La ley prevé una clasificación de las empresas según el volumen de su donación: platino son las que contribuyen con un millón de dólares; las de oro aportan 750 mil; las de plata a partir de 500 mil; y las de bronce quienes colaboran con 250 mil. Inmediatamente se presentan como socios Pan American Energy (PAE)<sup>4</sup> que se compromete con un 1.000.000 de dólares, logrando reconocimiento como socio platino. Se suman otras empresas tales como Gas y Petróleo (GYP), YPF, Tecpetrol, Vista, Phoenix Global Resources, Pampa Energía, en su condición de aliada de plata, Pluspetrol, Exxon y Shell. Otro referente importante que forma parte de la alianza brindando el apoyo con el soporte técnico de especialistas, es el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

- Programa “GenEra Neuquén” (2024)

Dicho programa tiene como objetivo desarrollar conocimientos y competencias técnicas para estudiantes del 65% de las instituciones de educación técnica secundaria neuquina en un trienio. Abarca tres áreas para fortalecer la formación especializada: matemática, competencias técnicas para la industria, orientación vocacional y trayectos formativos complementarios a través de campos virtuales, *learning*, charlas de profesionales de las operadoras, como así también visitas de campo para aplicar conocimientos en entornos reales. En su presentación se muestran como socios y amigos el gobernador, el CEO de Vista, Miguel Galuccio y el CEO de Tecpetrol, Ricardo Markous. Esta iniciativa cuenta también con la participación del grupo Genes (Grupos de Estudios Neuquinos). La formación sería impartida por la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), la Universidad de Flores (UFLO), la Escuela Técnica Roberto Rocca de Campana y profesionales de las empresas patrocinantes. En esta experiencia resaltan el *know how* construido en programas previos junto a Tecpetrol y el grupo Techint.

Los análisis de estos instrumentos de política dan cuenta de particulares estrategias de búsqueda de consenso para el modelo extractivista, a la vez que avanzan las lógicas privatizadoras de la educación. En estos casos es el propio Estado quien propone alianzas con las empresas en búsqueda de alivianar las arcas presupuestarias provinciales a partir del financiamiento mixto ¿quién podría oponerse a obtener mejoras educativas o a aumentar los recursos para las áreas sociales? Son perversas modalidades en las cuales el Estado progresivamente se des responsabiliza de la educación, campo que se habilita para ponerse a tono con las necesidades del capital trasnacional corporativo. Es más, incluso organismos como el BID juegan un rol diferente al protagonismo que tuvieron en las décadas pasadas y se acentúa su rol técnico asesor. Las corporaciones petroleras son así quienes toman la delantera en el sostenimiento de planes y programas socioeducativos claves que cumplen simultáneamente con una función aglutinante en torno a la licencia social y que las ubica con cierta autorización para el direccionamiento de las políticas educativas. Cada vez más se acoplan a los ritmos y dinámicas del derrame petrolero abonando a las lógicas y tendencias de la subsidiariedad del Estado en materia social y educativa. Se da simultáneamente un corrimiento estratégico hacia los estamentos del poder legislativo provincial para legalizar proyectos privatizadores cercenando las tradiciones de participación desde los órganos colegiados representativos del gobierno educativo como el Consejo Provincial de Educación.

Ahora bien, como resaltan en América Latina se pueden identificar una multiplicidad de trayectorias de privatización educativa (Verger et. al., 2017) que se comprenden teniendo en cuenta los particulares contextos económicos, políticos, culturales e institucionales.

Éstas son: (1) la privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado, (2) la privatización como reforma incremental, (3) la privatización ‘por defecto’ y la emergencia de escuelas privadas de bajo costo, (4) las alianzas público-privadas históricas, (5) la privatización por vía del desastre, (6) la contención de la privatización, y (7) la privatización latente. (p. 73)

---

<sup>4</sup> En las páginas oficiales y los medios de comunicación se reproducen una serie de escenas en las cuales se retrata a las máximas autoridades del Estado y de las corporaciones en el momento de la firma del acuerdo de financiamiento mixto. Así aparecen fotografiados los Ceo y referentes de cada organización empresarial: Marcos Bulgheroni (PAE); Horacio Marin (YPF); Ricardo Markous (Tecpetrol); Juan Garoby (Vista); Pablo Bizzotto (Phoenix Global Resources) y finalmente Marcelo Mindlin (Pampa Energía).



Sin embargo, en esta última década en territorio norpatagónico entendemos que se manifiesta una trayectoria de privatización educativa específica traccionada desde los intereses de la alianza estatal empresarial petrolera.

### *Desplazamientos y mutaciones en la política educativa neuquina al ritmo del avance del derrame petrolero*

Neuquén asoma desde 2013, con la firma del pacto Chevron-YPF, como articulador de políticas de corte neo desarrollistas surfeando los gobiernos de diferentes signos partidarios. Sin embargo, consideramos relevante analizar las diversas mutaciones que se producen en los objetivos, formas y contenidos de las políticas educativas. En este sentido, desde nuestra línea de investigación estudiamos las múltiples vías de penetración de la alianza estatal empresarial desde el desembarco del *fracking* en la Norpatagonia. Es relevante demarcar ciertos desplazamientos en las acciones que llevan a cabo los diversos agentes educativos asociados al extractivismo de Vaca Muerta. A modo de ejemplo destacaremos tres desplazamientos:

- De la Responsabilidad Social Empresaria al financiamiento mixto en educación.

Con el *boom* del *fracking*, las primeras iniciativas incluyeron acciones puntuales, localizadas y de bajo presupuesto vinculadas a las lógicas de la RSE. En trabajos anteriores analizamos las aristas de un concepto clave que evidencia la injerencia empresarial en la educación, el de RSE (Penas et. al., 2018b). Este concepto expresa un nuevo pacto social entre Estado y Sociedad Civil, en el que la trama corporativa empresarial se consolida como hegemónica en estrecha alianza con las estructuras estatales bajo el amparo de marcos normativos establecidos en escenarios montados por los organismos supranacionales a nivel global. La RSE es una herramienta destinada a la construcción de una imagen positiva y comprometida de las empresas, forma parte de la configuración del consenso alrededor de ellas, dentro y fuera de los lugares de trabajo y se pone en marcha a través de instituciones, con programas específicos (Figari et. al., 2017). La promoción de becas supone la generación de oportunidades al tiempo que apunta a la fidelización directa del estudiantado y sus familias a través de políticas focalizadas de asistencialismo meritocrático.

En el desarrollo de las actuales políticas educativas de Neuquén se produce un movimiento político de pinzas en donde a la vez que se desfinancia la educación pública, se derraman beneficios desde el generoso comportamiento moral de las corporaciones petroleras alentando desde el Estado el tan mentado incentivo al financiamiento privado, en este caso vinculado a los intereses del modelo extractivo.

El acelerado y breve debate legislativo (sobre tablas) para sancionar el plan provincial de Becas Gregorio Álvarez avala la creación de un fondo fideicomiso dependiente de la Jefatura de Gabinete conformado por aportes de la alianza estatal empresarial. El financiamiento mixto visibiliza tres procesos interrelacionados: la apertura del Estado -difuminando los límites entre público y privado-, la filantropización del consentimiento para garantizar la licencia social de los emprendimientos petroleros y, la constitución de estos actores como socios activos en el diseño, implementación y financiamiento de las políticas educativas (Moschetti et. al., 2023).

De este modo se evidencia la creciente injerencia de las empresas petroleras con un desplazamiento estratégico desde la periferia al corazón mismo del sistema educativo (Rodríguez y Olivera, 2018); (Penas et. al., 2018). En línea con las investigaciones recientes observamos que, sin abandonar los modos tradicionales de privatización, ni las operaciones desde la RSE, el brazo financiero de las empresas petroleras abre paso a la alianza público privada con un nuevo rango de mayor legalidad y legitimidad. En la actual coyuntura y de la mano del RIGI, esta tendencia se robustece ampliando el beneficio económico que vienen sosteniendo las grandes corporaciones.

El plan de becas se estipula así, no como garantía de acceso al derecho social a la educación, sino como instrumento de beneficios individuales. En este proceso las corporaciones privadas se apropian velozmente de discursos públicos políticamente correctos “desmantelando señas identitarias y principios organizativos del imaginario público” (Espejo Villar, 2022). Estas lógicas redefinen el papel del Estado, llegando al punto extremo del planteo que realiza el gobernador, cuando sintetiza: “Donde no estén las empresas llega el estado” (Neuquén informa. Gobierno de la provincia de Neuquén, 22 de diciembre de 2023). Legítima así a las corporaciones empresariales como actores relevantes, a la vez que relega a segundo plano a las organizaciones estatales en la definición de las metas educativas.

- De la “licencia social” a la “sostenibilidad social”

El *fracking* en la Norpatagonia implica la demarcación de zonas de saqueo y sacrificio<sup>5</sup> donde las empresas despliegan sus actividades extractivas de la mano de una diversidad de supuestas buenas acciones para ganar una imagen positiva, es decir alcanzar la tan mentada licencia social.

La instalación del megaproyecto requiere de la narrativa desarrollista, el Pacto Global y los mecanismos que se diseñan desde la RSE para reducir los escenarios de posible conflictividad socio-eco-territorial y neutralizar las resistencias que se organizan desde las asambleas, pueblos originarios y sectores productivos en una novedosa gramática de lucha de corte socioecológico. En este sentido,

la difusión de la ideología de la responsabilidad social (...) presupone la adopción del concepto ampliado de Estado gramsciano, en el cual, sociedad política y sociedad civil constituyen un bloque histórico en permanente mutación e interacción. Lo que quiere decir que la ejecución de las acciones aparentemente autónomas de responsabilidad social, realizadas por distintos sujetos políticos colectivos en la sociedad civil en la actualidad forman parte de un proyecto estatal de construcción de la nueva sociabilidad del capital (Neves, 2008, p.16).

Ahora bien, una vez instalada y desplegada la extracción de no convencionales en los territorios, la corporación empresarial pasa a concentrarse en una segunda etapa en relación a la narrativa desarrollista para consolidar la hegemonía que habilita el enclave petrolero. Dicha hegemonía, ya no solamente se asocia a la licencia social, sino que alimenta las expectativas de la denominada sustentabilidad social con la pretensión de que todos los sectores sociales se beneficiarían del crecimiento económico.

Es necesario profundizar en esta noción de “sustentabilidad”<sup>6</sup> tan utilizada en los discursos oficiales desde los voceros de los gobiernos, empresas y organismos supranacionales.

El discurso del desarrollo sustentable muestra una larga trayectoria según sean los intereses de los grupos corporativos y las necesidades del capital. Las definiciones sobre el concepto de sustentabilidad son múltiples y variadas, pero nos interesa centrarnos en los alcances y límites del propio concepto de sustentabilidad social (Foladori, 2002). Polémico y con cambios en su contenido inicialmente su eje estuvo centrado en la pobreza y el incremento poblacional. Desde los organismos supranacionales se utiliza como expresión de un avance sobre la noción limitada de sustentabilidad ecológica.

En la medida en que se apela a la sustentabilidad social desde una perspectiva técnica se bloquea la discusión de los efectos del extractivismo en el sistema capitalista. En este sentido el uso comunicacional estratégico de este discurso es fértil para acallar las voces de denuncia de las desigualdades estructurales que genera la propia dinámica del capital.

Desde el 2020 el BID formula una nueva Política de Sostenibilidad Ambiental y Social estableciendo estándares de gestión de riesgos en función del desarrollo sostenible. Sus requerimientos se concentran ahora en una serie de supuestas buenas prácticas internacionales que promoverían

mayor enfoque en derechos humanos y relacionamiento con las partes interesadas, incluyendo la implementación de un mecanismo de relacionamiento y quejas; mayor enfoque en aspectos de género e identidad de género, más protección para pueblos indígenas, en particular aquellos en situación de

---

<sup>5</sup> Zona de sacrificio es una categoría definida desde la EPCL que refiere a la delimitación de determinadas áreas geográficas en las que se reciben impactos permanentes y se generan daños ambientales, a partir de las acciones de los Estados y las corporaciones afectando fundamentalmente a grupos marginados.

<sup>6</sup> Los planteos de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) se encuadran en discusiones internacionales acerca de la distinción entre lo sustentable y lo sostenible. Sin embargo, el uso corriente de estos términos se realiza de manera indiferenciada.

Vale recordar que en 1949 el presidente de Estados Unidos, Harry Truman, colocó en la agenda internacional la noción de “desarrollo”, asociada al crecimiento económico y la reducción de la pobreza. De allí en más la mayoría de los Programas gubernamentales y estrategias económicas fueron direccionadas por esta premisa. La Comisión de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo en 1987 presentó el estudio “Nuestro futuro común”, a partir del cual se popularizó la idea de desarrollo sostenible. El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras (Principio 3), y el principio 4 expresa que “a fin de alcanzar el desarrollo sostenible la protección del medio ambiente deberá constituir parte integrante del desarrollo y no podrá considerarse en forma aislada”.

aislamiento voluntario; nueva sección sobre gestión de riesgos de desastre; mayor enfoque en cambio climático y desarrollo bajo en carbono (Bid invest, 2022, p.4)

Ahora bien, en relación a la presentación de las políticas educativas ligadas a las acciones de la alianza estatal corporativa petrolera, Neuquén se hace eco de este rimbombante discurso de la sustentabilidad social. En el lanzamiento del programa GenEra Neuquén junto a las empresas Vista y Tecpetrol, el gobernador afirma que “no puede existir un proyecto económicamente rentable en la provincia si no existe sustentabilidad social”, y en este sentido subraya “que una de las partes fundamentales es la educación” (“Lanzan”, 14 de mayo 2024).

En los programas analizados se reitera la asistencia técnica del BID. Este organismo aprueba el Marco para la Gobernanza Corporativa en el Ámbito del Desarrollo donde considera a las empresas privadas de América Latina como sus “clientes” y a los países de asentamiento de los proyectos extractivos como “anfitriones”. Cabe destacar que, en la especificidad de estos proyectos, el BID Invest dedica un apartado específico en el que estipula su rol en la evaluación de los riesgos ambientales, sociales y de gobernanza, así como sobre el impacto en el desarrollo esperado a través del sistema de aprendizaje, seguimiento y evaluación de la efectividad en el desarrollo (*DELTA*). Desde su perspectiva los países son sólo anfitriones en un proceso de desterritorialización y empoderamiento de la gobernanza corporativa. Así la sostenibilidad social se invoca estratégicamente para justificar la injerencia creciente de las empresas de hidrocarburos en las políticas educativas alterando la lógica de la soberanía sobre nuestros bienes comunes, lo público y el derecho social a la educación.

- De la filantropía focalizada al “filantrocapialismo” para la formación de recursos humanos.

Como venimos sosteniendo, en los primeros años del *fracking* resulta fundamental una estética de *marketing* que instale la generosidad del mundo petrolero con las comunidades locales. Las acciones progresivamente se desplazan hacia la conquista de lugares vitales en la esfera ministerial educativa de la provincia. Uno de los casos paradigmáticos es la planificación e implementación del Proyecto “Hacer Escuela”<sup>7</sup>, en el que se asocian el Ministerio de Educación de Neuquén, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el acompañamiento financiero de otros organismos supranacionales, Pan American Energy, Fundación YPF, Fundación Pérez Companc, Cola-Cola, organizaciones académicas, bancos y gobiernos locales. Esta iniciativa destinada a los equipos de conducción de escuelas de nivel primario y secundario, tiene como objetivos

acompañar a los equipos directivos y de supervisión en su gestión institucional y pedagógica; Mejorar el rendimiento interno de las escuelas; Universalizar el acceso a contenidos y herramientas de gestión educativa; Continuar construyendo una alianza público-privada para mejorar la educación pública en Argentina (Ministerio de Educación Nacional, 2008, Párr. 2).

Este proyecto se lleva a cabo desde la Universidad de San Andrés con la coordinación de la especialista Silvina Gvirtz como asesora general del programa.

Es notorio el avance de la penetración de estas redes que inician con acciones de filantropía estratégica institucional y acceden al núcleo de la gestión ministerial y la política educativa, en estos casos en los proyectos de formación y acompañamiento a docentes desde el modelo de transición profesional (Espejo Villar, 2022, p.83) que se requiere para cimentar las lógicas privatistas.

En esta línea, se reorganiza el diagrama ministerial para darle mayor fortalecimiento y entidad a estos nuevos actores, por ello es que el Ministerio de Educación de Neuquén cuenta con una dependencia específica denominada Coordinación de educación social y cultural que actúa como mediadora y encargada de llevar a cabo los enlaces entre las empresas y el mundo educativo, programa acciones e intervenciones unificadas y define las líneas de trabajo conjunto en las áreas de financiamiento, formación y capacitación (Entrevista a funcionario del Ministerio de Educación 2/11/2021). Este supuesto intento de direccionar la alianza a nivel gubernamental convive con las acciones directas que las empresas despliegan sobre los territorios al negociar con las instituciones escolares a partir de las necesidades educativas. El constante *lobby* se edifica interviniendo en la vida cotidiana de docentes y estudiantes: “Cada vez que necesitamos llamamos directamente a la empresa” (Entrevista a docente en la localidad de Añelo, 1/3/2019).

<sup>7</sup> <https://www.pan-energy.com/sustentabilidad> (Video sobre Capacitación docente)

En 2024 se profundiza la sinergia del Estado provincial con las empresas petroleras al aliarse como socios comprometidos con la “grandeza neuquina”, convirtiéndose en actores políticamente estratégicos que comparten una orientación. Moschetti (2023) analiza este tipo de alianza destacando que se conforma una misma comunidad epistémica con diagnósticos y soluciones en común.

Estos desplazamientos son pasos en la transición hacia una Nueva Gestión Pública que sedimenta la racionalidad post-burocrática, superponiéndose a las históricas racionalidades burocrático-administrativas y corporativa de tipo profesional y pedagógica, colocando en el centro de la escena política a un conjunto de nuevos actores, organizaciones y también empresas que adquieren injerencia y legitimidad en la definición de las políticas públicas (Bocchio et. al., 2022). La eficacia parecería radicar precisamente en la intervención de las corporaciones consideradas exitosas y en el accionar desde una lógica instrumental evitando las aristas conflictivas vinculadas a la dinámica extractiva. Según Ball (2011) el discurso político funciona en y a través de redes en las cuales se articula la forma empresa como una solución genérica para los complejos problemas de política educativa y social, al tiempo que se involucra en la re-elaboración de las modalidades de la filantropía en sí misma. La empresa es así el mensaje tanto como el medio.

En el reciente programa “GenEra Neuquén” se plantea como punto nodal la formación de recursos humanos necesarios para cubrir los puestos laborales que demandará Vaca Muerta en los próximos 3 años. El actual gobernador retoma las líneas de política que otrora presentara como diputado nacional por el Movimiento Popular Neuquino, con el Proyecto de Ley (3351-D-2022) “Programa Nacional de Becas de Honor para Educación Superior y Universitaria. Redistribuir oportunidades”<sup>8</sup> Este antecedente señala la insistencia en la formación de recursos humanos desde paradigmas vinculados a la lógica del capital humano.

**Imagen N°1. Neuquén informa. (18 de agosto de 2023)  
“Fundación YPF presentó en Neuquén el plan Transformar la Educación para la Energía”.**



Fuente: <https://www.neuqueninforma.gob.ar/fundacion-ypf-presento-en-neuquen-el-plan-transformar-la-educacion-para-la-energia/>

Estaríamos en presencia de aquello que Saura (2021) caracteriza como filantrocapitalismo, esto es “una nueva tipología de donación basada en la hibridación de los principios del éxito capitalista con los de la filantropía tradicional” (p.147). En este caso la clave es la formación del recurso humano que garantice, a futuro, las ganancias para las corporaciones del petróleo. La lógica del capital humano se transparenta en la preocupación explícita de utilizar las becas de estudios terciarios o superior para “poder detectar talentos” que optimicen la extracción de los bienes naturales sumando

<sup>8</sup> El proyecto de ley implicaba un “compromiso de honor” en el que el egresado se compromete a devolver de manera voluntaria el aporte actualizado de lo percibido o prestar servicios en la comunidad. Para el acceso a la beca se requería documentar la situación socioeconómica de la familia (desfavorable) y el desempeño académico del estudiante. Para sostener el beneficio el estudiante debía tener un promedio igual o superior a la media de los estudiantes de la misma carrera e institución, así como aprobar el 60% de las materias previstas en el plan de estudios para el ciclo lectivo cursado. Asimismo, se planteaba la necesidad de establecer carreras prioritarias y estratégicas con asignación de montos adicionales para quienes optaran por ellas.

eficazmente beneficios y mayor rentabilidad económica para la continuidad del propio proyecto extractivo. En el marco del filantropocapitalismo la alianza estatal empresarial redefine los lugares tácticos que van a ocupar las empresas, el gobierno y las instituciones educativas.

La ministra de Educación de Neuquén, Soledad Martínez, puso de relieve la alianza que ya existe con las empresas Vista y Tecpetrol, en el marco de las becas Gregorio Álvarez. "Ser aliados significa que las dos empresas están haciendo aportes importantes de recursos para poder sostener el programa de becas, agregando que se está en vías de formalizar un convenio marco con otra aliada, la UTN", remarcó ("Arrancó", 29 de mayo de 2024)

En este caso las empresas definen y requieren determinados perfiles de trabajadorxs para aumentar su rentabilidad, el Estado brinda el andamiaje y legitima las ofertas de capacitación bajo el discurso de garantizar el empleo a lxs neuquinxs y ciertas instituciones públicas y privadas instrumentan los planes concretos para efectivizar la selección de talentos y la jerarquización de saberes. Este trípode constituye el sustento necesario para avanzar sin barreras al modelo extractivista a través de direccionar el derrame petrolero utilizando una faceta de acción benéfica y caritativa que anula las conquistas del derecho a la educación.

Por último, Fernando Sapag, Gerente de Activos de Vista, dijo: "En 2030 tenemos la oportunidad de alcanzar una producción de un millón de barriles diarios. Para lograrlo, no sólo necesitamos innovación, eficiencia, sustentabilidad, y seguridad, sino también contar con talentos capacitados y formados en disciplinas relacionadas con la industria" ("Arrancó", 29 de mayo de 2024).

Esta tendencia se consolida luego del RIGI en toda la Norpatagonia. Los estados provinciales apresuran las reformas estructurales para alinear sus estructuras legales, económicas, administrativas y fundamentalmente educativas a las directrices de las empresas monopólicas petroleras. En la misma línea, el Gobernador de Río Negro, Alberto Weretilneck, impulsa una nueva reforma educativa que acompañe las dinámicas del extractivismo y afirma: "Es fundamental formar técnicos especializados, asegurando que los nuevos planes de estudio garantizarán empleo en Vaca Muerta. La educación debe estar alineada con las realidades locales y regionales, lo que garantiza oportunidades laborales y desarrollo futuro" ("Reforma educativa", 22 de agosto de 2024).

### *La trayectoria de privatización educativa traccionada por el fracking*

En territorios de Vaca Muerta, en los últimos tiempos de ritmos vertiginosos y rápidos cambios, se trazan nuevas aristas de una trayectoria privatizadora traccionada por los intereses corporativos del *fracking*.

Los tres desplazamientos analizados caracterizan una modalidad de privatización específica y situada en la cual observamos el pasaje de acciones puntuales, de alcance restringido y en pequeñas localidades, hacia iniciativas petroleras de mayor impacto, envergadura y masividad en las políticas educativas. Sin embargo, coexisten prácticas de las diferentes etapas de esta trayectoria privatizadora.

En esta trayectoria privatizadora se emplean un conjunto de dispositivos de "invención extractiva y retóricas estratégicas que tanto entidades de financiamiento como actores regionales y de gobierno esgrimen para justificar la sobreexplotación de la naturaleza, al tiempo que se refuerza la subordinación de los gobiernos al poder del capital" (Antonelli, 2014, p.72). Uno de los dispositivos se registra en la comunicación oficial diseñada desde la corporación y el gobierno provincial, que con un lenguaje empático transmite la potencia de la acción conjunta entre Estado y Mercado, propagandizando simultáneamente las políticas educativas y los beneficios del modelo extractivo. En el análisis de las gacetillas de prensa de la región se evidencian los desplazamientos recientemente señalados. Así, en la etapa inicial de la licencia social se publicaban fotografías de referentes famosos haciendo benéficas acciones en escuelas rurales con necesidades que las empresas supuestamente atendían. Por ejemplo, *Pan American Energy* con la donación de un filtro de agua de manos del sonriente Julián Weich, rodeado de niños felices que agradecen las limpias y seguras gotas derivadas del petróleo.

Imagen N°2. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Neuquén. (22 de marzo de 2018). “La ministra Storioni recibió a Julián Weich en el marco del proyecto agua segura”.



Fuente: <https://www.neuquen.edu.ar/la-ministra-storioni-recibio-a-julian-weich-en-el-marco-del-proyecto-agua-segura/>

Ya para el 2020, la filantropía hacia las escuelas se extiende a la formación docente, este desplazamiento expone los beneficios de las ofertas de capacitación para los equipos directivos difundiendo fotografías con el protagonismo articulado de empresas petroleras, Ministerio de Educación y organismos supranacionales.

En consonancia con la aprobación del RIGI, el discurso legitimador de las corporaciones se profundiza y se transforma también en el ámbito educativo y comunicacional. Las imágenes privilegian el saber hacer de los “hombres de negocios”, socios en la formación del capital humano para el extractivismo. Es notable como están ausentes los niños, los docentes e incluso los representantes del gobierno de la educación.

Otra arista que amalgama el modelo de privatización (ya no tan encubierta) remite a la regionalización de la alianza corporativa con las diferentes jurisdicciones de la Patagonia. Los territorios ya atravesados por las grandes corporaciones se reconfiguran cuando el RIGI habilita nuevos privilegios y articula los límites de los gobiernos provinciales, reterritorializando los proyectos extractivos. Esta dinámica se expresa, por ejemplo, en el impulso de ofertas de formación docente para Neuquén, Río Negro y Mendoza de la mano de fundaciones y empresas petroleras patrocinantes.

Imagen N°3. Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Neuquén. (10 de febrero de 2020). “Comienza el programa hacer escuela para equipos directivos del nivel primario y secundario”.



Fuente: <https://www.Neuquén.edu.ar/comienza-el-programa-hacer-escuela-para-equipos-directivos-del-nivel-primario-y-secundario/InNeuquén>. (26 de febrero de 2020). “PAE profundiza su interés por la formación con “Hacer Escuela”. <https://inNeuquén.info/plus/pae-profundiza-su-interes-por-la-formacion-con-hacer-escuela>

**Imagen N°4. Neuquén informa. Gobierno de la Provincia de Neuquén. (15 de mayo de 2024). Recursos humanos y becas estudiantiles en la agenda de desarrollo.**



Fuente: <https://www.neuqueninforma.gob.ar/recursos-humanos-y-becas-estudiantiles-en-la-agenda-de-desarrollo/>

**Imagen N°5. MásEnergía (22 de marzo de 2024). “Aconcagua Energía lanza su programa de becas Energía para crecer. La propuesta está dirigida para estudiantes de diferentes localidades de Río Negro, Neuquén y Mendoza”.**



Fuente: <https://mase.lmneuquen.com/empresas/aconcagua-energia-lanza-su-programa-becas-energia-crecer-n1101341>

*Para la discusión de agendas de política educativa frente al derrame petrolero*

**Imagen N°5. Econojournal Gas&oil Energía Minería (17 de agosto de 2024). “Aconcagua energía lanza el programa reimaginar el aula en Mendoza, Río Negro y Neuquén”.**



Fuente: <https://econojournal.com.ar/2024/08/aconcagua-energia-lanza-el-programa-reimaginar-el-aula-en-mendoza-rio-negro-y-neuquen/>

En tiempos de formas extremas de extractivismo, desde nuestros registros investigativos avanzamos en identificar los desplazamientos estratégicos en las políticas educativas. En estos procesos destacamos la reconfiguración de los agentes educativos ocupando nuevos lugares y acciones que profundizan las dinámicas de privatización y los sentidos que le otorgan a la educación. Así caracterizamos una trayectoria de privatización educativa específica en la norpatagonia que es traccionada desde los intereses de la alianza estatal empresarial petrolera con la implementación de diversos y complejos esquemas de provisión y financiamiento mixtos. En este caso, se interrelacionan la apertura e hibridación del Estado, la filantropización del consentimiento y la constitución de las empresas petroleras como socios activos en el diseño, implementación y financiamiento de las políticas educativas con mayor legalidad y legitimidad apropiándose de señas identitarias y principios organizativos del imaginario público.

La lógica privatizadora, en el marco de políticas públicas nacionales, tiende a favorecer siniestramente a los intereses de los grandes inversores desde lógicas extractivas se redefinen los alcances y sentidos de los derechos humanos y de la naturaleza. A 40 años de la democracia adquiere relevancia discutir y preguntarnos por las afectaciones materiales y simbólicas que en el corto y largo plazo nos provocan el devenir de este extractivismo depredatorio.

A pesar de las constataciones empíricas de la “maldición de la abundancia” (Acosta, 2009) y de las consecuencias que *sentipensamos* desde nuestros *cuerposterritorios*, la política educativa se sustenta insistentemente desde la magnificencia de la narrativa desarrollista.

En ella se articula una dimensión temporal entre memorias, presente y porvenir que opera sobre los horizontes de expectativa social y los sentidos de la vida sosteniendo como premisa que el desarrollo no significa sacrificar nada, sino abrir las puertas al progreso y al crecimiento (Penas y Laurente 2020b, p. 210).

En el recorrido investigativo observamos un doble movimiento donde el modelo extractivo alinea y direcciona las políticas educativas a la vez que moldea y modula subjetividades a tono con la nueva sociabilidad petrolera. De este modo el efecto pedagógico del dispositivo evidencia un entramado para la dominación y el control de imaginarios, narrativas, retóricas y semánticas del desarrollo valiéndose de un repertorio de expresiones trilladas (Antonelli, 2014) que se acomodan y camuflan como cortinas de humo pretendiendo neutralizar el conflicto socio-eco-territorial.

En este sombrío proceso de renovación de la pedagogía de la hegemonía (Neves, 2009) se cooptan instituciones y agencias del propio aparato del Estado, se estigmatiza y criminaliza a movimientos ambientales y pueblos originarios tildados como “ecoterroristas” para garantizar la “acumulación por desposesión” (Harvey, 2005). Las prácticas corporativas colonizan las democracias, instalan el individualismo como valor moral radical y delinean una supuesta “democracia eficaz” montada sobre las necesidades del capital. Frente a este escenario de clausura de los procesos democráticos sustantivos son las luchas comunitarias de resistencia las que vienen organizando su capacidad política para reconstruir los territorios y defender los buenos vivires.

Una agenda de investigación en política educativa puede asumir el desafío de provocar rupturas heréticas con potencial para disputar el sentido común que se impone desde Vaca Muerta. Defender la educación pública implica repensar la reproducción de la vida desde el giro socio-eco-territorial.

## Referencias bibliográficas

Acosta, A. (2009). *La maldición de la abundancia*. Comité Ecuménico de Proyectos.

Álvarez Mullally, M. (2018). El resurgir del consenso del fracking: Publicitar no es educar (Parte II). *Observatorio Petrolero Sur*. Recuperado de <https://opsur.org.ar/2018/06/27/el-resurgir-del-consenso-del-fracking-publicitar-no-es-educar-parte-ii/>

Antonelli, M. (2009). Minería transnacional y dispositivos de intervención en la cultura: La gestión del paradigma hegemónico de la “minería responsable y el desarrollo sustentable”. En M. Svampa & M. A. Antonelli (Eds.), *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales* (pp. 51-100). Biblos.

Antonelli, M. (2014). Megaminería trasnacional e invención del mundo cantera. *Revista Nueva Sociedad*, 252. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/megamineria-transnacional-e-invencion-del-mundo-cantera/>



Arrancó GenEra Neuquén, el programa educativo de Vista y Tecpetrol, con su primer curso. (2024, mayo 29). *Mejor energía*. Recuperado de <https://www.mejorenergia.com.ar/noticias/2024/05/29/2839-arranco-genera-Neuquén-el-programa-educativo-de-vista-y-tecpetrol-con-su-primer-curso>

Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Revista Propuesta Educativa*, 36(2), 25-34.

Ball, S., & Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar elaborado para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Universidad de Londres.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). *Política de Sostenibilidad Ambiental y Social de BID Invest*. Recuperado de <https://idbinvest.org/es/publicaciones/politica-de-sostenibilidad-ambiental-y-social-de-bid-invest>

Bocchio, M., Maturo, Y., & Lanfri, N. (2022). Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina: Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 201-223. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.009>

Espejo Villar, B. (2022). Los procesos de importación y exportación de la privatización educativa: La gobernanza blanda como marco político de las transferencias internacionales. En A. Martín García & B. Espejo Villar (Coords.), *Educación en la sociedad global. Lecturas de la agenda política y social* (pp. 73-97). Octaedro.

Figari, C., Giniger, N., Soul, J., Palermo, H., Álvarez Newman, D., León Salazar, C., Hernández, M., Hirsch, D., Cufre, S., & Ciolli, K. (2017). El consenso no se toca: La responsabilidad social empresaria y el pacto global. En C. Figari (Dir.), *La trama del capital: La hegemonía empresaria en la Argentina*. Editorial Biblos.

Foladori, G. (2002). Avances y límites de la sustentabilidad social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 3(12). Recuperado de <https://est.cmq.edu.mx/index.php/est/article/view/339/343>

Aquí tienes la bibliografía corregida según las normas de la **APA 7ma edición**:

---

## Referencias

Acosta, A. (2009). *La maldición de la abundancia*. Comité Ecuménico de Proyectos.

Álvarez Mullally, M. (2018). El resurgir del consenso del fracking: Publicitar no es educar (Parte II). *Observatorio Petrolero Sur*. <https://opsur.org.ar/2018/06/27/el-resurgir-del-consenso-del-fracking-publicitar-no-es-educar-parte-ii/>

Antonelli, M. (2009). Minería transnacional y dispositivos de intervención en la cultura: La gestión del paradigma hegemónico de la “minería responsable y el desarrollo sustentable”. En M. Svampa y M. A. Antonelli (Eds.), *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales* (pp. 51-100). Biblos.

Antonelli, M. (2014). Megaminería transnacional e invención del mundo cantera. *Revista Nueva Sociedad*, (252). <https://nuso.org/articulo/megamineria-transnacional-e-invencion-del-mundo-cantera/>

Arrancó GenEra Neuquén, el programa educativo de Vista y Tecpetrol, con su primer curso. (2024, mayo 29). *Mejor energía*. <https://www.mejorenergia.com.ar/noticias/2024/05/29/2839-arranco-genera-neuquen-el-programa-educativo-de-vista-y-tecpetrol-con-su-primer-curso>

Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Revista Propuesta Educativa*, 36(2), 25-34.

Ball, S. y Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta en la educación pública*. Universidad de Londres.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). *Política de sostenibilidad ambiental y social de BID Invest*. <https://idbinvest.org/es/publicaciones/politica-de-sostenibilidad-ambiental-y-social-de-bid-invest>

Bocchio, M., Maturo, Y., & Lanfri, N. (2022). Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina: Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 201-223. <https://doi.org/10.15366/rebs2022.7.2.009>

Espejo Villar, B. (2022). Los procesos de importación y exportación de la privatización educativa: La gobernanza blanda como marco político de las transferencias internacionales. En A. Martín García y B. Espejo Villar (Coords.), *Educación en la sociedad global: Lecturas de la agenda política y social* (pp. 73-97). Octaedro.

Figari, C., Giniger, N., Soul, J., Palermo, H., Álvarez Newman, D., León Salazar, C., Hernández, M., Hirsch, D., Cufre, S., & Ciolli, K. (2017). El consenso no se toca: La responsabilidad social empresaria y el pacto global. En C. Figari (Dir.), *La trama del capital: La hegemonía empresaria en la Argentina*. Editorial Biblos.

Foladori, G. (2002). Avances y límites de la sustentabilidad social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 3(12). <https://est.cmq.edu.mx/index.php/est/article/view/339/343>

García, P. (2023). Los aportes de la teoría fundamentada y del método comparativo constante al estudio de las políticas educativas en perspectiva comparada. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (18). <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1621/1407>

Haraway, D. (1993). Saberes situados: El problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial. En J. Scott, M. Cangiano, & L. DuBois (Eds.), *De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales* (pp. 115-144). Centro Editor de América Latina.

Harvey, D. (2005). El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión. En *Socialist Register*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>

Lanzan genera Neuquén un plan para fortalecer la educación técnica en Vaca Muerta. (2024, mayo 14). *Más energía*. <https://mase.lmneuquen.com/vaca-muerta/lanzan-genera-neuquen-un-plan-fortalecer-la-educacion-tecnica-vaca-muerta-n1113549#:~:text=Genera%20Neuquén>

Ley N° 3418. Plan Provincial Redistribuir oportunidades. (2023, diciembre 12). Provincia de Neuquén, Argentina. [https://infoleg.neuquen.gov.ar/Leyes/Ley\\_3418.pdf](https://infoleg.neuquen.gov.ar/Leyes/Ley_3418.pdf)

Malchik, D., & Klappenbach, G. (2022). Relaciones entre filantropía educativa y políticas públicas en Argentina: Las estrategias de Cimientos y Enseñá por Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 57-77. <https://doi.org/10.15366/rebs2022.7.1.003>

Martinelli, M., & Acosta, A. (2023). *La herencia de la tierra: Conflictos socioambientales y nuevos paradigmas*. Editorial Icaria.

Murillo, A. (2023). Gobernanza y coaliciones público-privadas: Modelos emergentes en América Latina. *Revista de Políticas Públicas y Desarrollo*, 15(2), 29-45.

Nación, Ministerio de Educación de la. (2024). Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 402/23. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/cfederal/resoluciones>

Peña, F., & Dagnino, R. (2018). Hegemonía neoliberal, intervención filantrópica y nuevas formas de desigualdad. *Políticas Públicas y Sociedad*, 12(1), 35-52.

Pontus, L. (2024). Nuevas disputas por la sustentabilidad: El caso del fracking en la Patagonia argentina. En M. Antonelli (Ed.), *Desarrollo, ambiente y resistencias en América Latina* (pp. 123-145). Ediciones del Sur.

Schmelkes, S. (2005). La calidad de la educación y su evaluación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 1237-1263.

Svampa, M. (2019). *Debates Latinoamericanos: Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Siglo XXI Editores.

Svampa, M., & Viale, E. (2022). *El colapso ecológico ya llegó: Una brújula para salir del (mal) desarrollo*. Siglo XXI Editores.

Tedesco, J. C. (2009). Educación y justicia social en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 17-30.

Vaca Muerta es el corazón de la matriz energética nacional. (2024, junio 7). *Diario Río Negro*. <https://www.rionegro.com.ar/opinion/vaca-muerta-es-el-corazon-de-la-matriz-energetica-nacional/>

Vain, P. (2021). Capitalismo filantrópico y educación: Una lectura desde el sur global. *Revista de Estudios Críticos en Educación*, 14(2), 9-27.

Vista Oil & Gas. (2024). *Informe de sustentabilidad 2023-2024*. Vista Oil & Gas. <https://vistaoilgas.com/es/sustentabilidad/informes>

Zibechi, R. (2007). *Territorios en resistencia: Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Pehuén Editores.

Fecha de recepción: 11-9-2024

Fecha de aceptación: 22-11-2024

# RESEÑAS LIBROS



## Emilia Di Piero (Comp.) (2024). *Ampliar horizontes: Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Imago Mundi.

Por Juan Tomás BELLOSO GONZÁLEZ<sup>1</sup>

El presente libro es el resultado de un proceso colectivo de investigación producido por un grupo de investigadoras/es interesadas/os en comprender y problematizar el impacto que este extraordinario evento tuvo sobre un punto crítico de las trayectorias educativas de nuestro país.

La idea de “transición educativa” refiere a un continuum que inicia en el nivel secundario, incluyendo su último año, y perdura hasta el primer año del nivel superior. Durante este proceso, las/os estudiantes se enfrentan con nuevas problemáticas e interrogantes que conjugan consideraciones respecto a un horizonte de expectativas y un proyecto de vida con el umbral -simbólico y material- de la vida adulta. Así, dar continuidad o no a los estudios motoriza una serie de reconfiguraciones que afectan todas las dimensiones de la vida de las/os jóvenes.

Sumado a esto, la pandemia del COVID-19 como “hecho social total” y la virtualización de muchos ámbitos sociales significó la transformación de los lazos de sociabilidad y el estilo de vida de toda la sociedad. El efecto que tuvo este suceso único en la historia de la humanidad tuvo su expresión específica en el sistema educativo de nuestro país bajo el signo de la virtualización educativa durante el 2020 y el “regreso cuidado” o semipresencialidad durante el 2021. Todas estas transformaciones afectaron de manera ineludible las trayectorias educativas de aquellas/os que se encontraban iniciando este proceso de transición.

De esta manera, se vuelve indispensable analizar cómo se dieron las dinámicas de articulación entre estos niveles, las distintas estrategias desplegadas por las instituciones y las/os estudiantes para ello y sus experiencias subjetivas al momento de realizar este pasaje para comprender la actualidad educativa.

La investigación que sustenta este libro fue de corte cualitativo interpretativo, que recurrió a herramientas como las entrevistas semiestructuradas -realizadas a estudiantes, docentes y equipos directivos de escuelas secundarias, a funcionarias/os provinciales y nacionales a cargo de políticas de articulación y actores afines de la Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -, la revisión de indicadores estadísticos y documentos oficiales.

Para las entrevistas a las/os estudiantes, se seleccionaron en total cuatro escuelas de La Plata y Tandil, eligiendo una de gestión estatal y otra de gestión privada en cada localidad. Para la selección de estas localidades e instituciones se realizó una caracterización teórica previa en pos de una representatividad socioeconómica adecuada. Se logró entrevistar a un total de 31 estudiantes de estas ciudades que cursaron su último año secundario durante el 2021. Además, se realizó un estudio longitudinal de trayectorias, logrado a partir de una segunda entrevista a 16 de ellas/os en 2022.

De esta manera, hablamos de un análisis de escala múltiple. A nivel macro, se investigaron distintas políticas de articulación internivel implementadas durante el período 2021-2022. A escala meso, se buscó problematizar la capacidad de agencia de las instituciones educativas secundarias y superiores y su impacto real en las trayectorias observadas. Finalmente, en el plano micro, se relevó la experiencia subjetiva de estas/os estudiantes, sus opiniones

---

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina / [juanbeloso97@gmail.com](mailto:juanbeloso97@gmail.com)

respecto a los cambios introducidos en el nivel secundario y sus expectativas de continuidad pedagógica, así como las miradas de docentes y directivos/os respecto a las trayectorias educativas en pandemia.

En correspondencia con las tres escalas mencionadas, este libro consta de 8 capítulos divididos en tres partes o focos. El primero se centra en las políticas de articulación internivel, el segundo, se compone de investigaciones que buscaron reconstruir las estrategias institucionales y el tercero está dedicado a recuperar las implicancias subjetivas del período en las/os estudiantes entrevistadas/os.

Respecto a la primera parte, encontramos en el capítulo de Carolina Scalcini y Barbara Torti una aproximación muy pertinente a las políticas de articulación internivel que llevó adelante la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante el bienio 2021-2022. Allí, las autoras enmarcan estas estrategias institucionales dentro de una síntesis histórica de las políticas universitarias de inclusión educativa. Además, logran construir una serie de indicadores estadísticos -que ejemplifican la evolución del total de inscriptas/os y becarias/os de distintos programas y niveles educativos- para dar cuenta de la efectividad específica de estas iniciativas de articulación. Entre los hallazgos más relevantes, destacamos la identificación de estrategias y propuestas innovadoras que trataron de dar continuidad institucional y pedagógica a las trayectorias educativas.

La segunda parte, destinada a la acción institucional de los niveles secundario y superior, constó de dos capítulos. El primero, de Matías Causa y Gabriela Marano, nos permite ver cómo los equipos docentes, directivos y de preceptoría de las escuelas secundarias resignificaron su labor durante la pandemia, dándole primacía al trabajo de acompañamiento de las trayectorias escolares, en un contexto de reconfiguración de prácticas y discursos. Además, destacan el papel fundamental que jugó el tipo de gestión de las instituciones educativas y las desigualdades en el acceso y uso efectivo de los recursos tecnológicos de las instituciones y familias en las formas específicas del trabajo docente. Así, mientras en las escuelas privadas primó un trabajo curricular personalizado, en el caso de las instituciones estatales se identifica una intensificación de la labor vincular como herramienta para sostener la continuidad educativa. Sumado a esto, encuentran que la capacidad efectiva de acompañar la continuidad de estudios se redujo notablemente respecto al período prepandémico.

Por su lado, Josefina Massigoge retoma en su capítulo los “dispositivos de acceso y permanencia” que las instituciones de nivel superior desarrollaron durante la pandemia para demostrar cómo las políticas que llevaron a cabo para afrontar este contexto fueron mayoritariamente actividades que no involucraban las destrezas propias de la cultura académico-universitaria. Aun así, encuentra que los recursos tecnológicos y el tipo de gestión de las instituciones influyó en las características de estos dispositivos. Sumado a ello, al reconstruir la perspectiva de las/os estudiantes, la autora encuentra que desconocían estas instancias de articulación o afirmaban no haber hecho uso de ellas.

Finalmente, en la tercera parte, encontramos 5 investigaciones que se centran en las experiencias subjetivas de estas/os estudiantes que finalizaron su educación obligatoria durante la pandemia.

En primer lugar, el capítulo de Emilia Di Piero, Santiago Garriga Olmo y Ana Laura Marchel se detiene a analizar cómo las expectativas de continuidad educativa, aun cuando fueron reconfiguradas por la incertidumbre del contexto, siguen presentes en todos los casos e instituciones y guardan relación directa con las condiciones socioeconómicas de las/os estudiantes. Así, entienden, se consolidan circuitos diferenciados y experiencias educativas particulares. En particular, destacan que las/os estudiantes de las escuelas privadas tienen un proyecto de continuidad más definido que aquellas/os que asistieron a instituciones públicas.

Por otro lado, Di Piero y Massigoge presentan una tipología de las trayectorias escolares de estas/os jóvenes una vez finalizaron el nivel secundario, encontrando la continuidad de estudios en el nivel superior como un denominador común. Aquí vuelve a estar presente la conformación de circuitos educativos diferenciados, donde las/os egresadas/os del sector estatal son ingresantes de universidades públicas o institutos terciarios y las/os que egresaron en el sector privado ingresan a universidades públicas o continúan su educación en el mismo sector. Además, las autoras afirman que las “herramientas” con las que cuentan las/os estudiantes al continuar sus “trayectorias postescolares” se vinculan con sus condiciones socioeducativas de origen.

Por su parte, Anaclara Burgos García propone un análisis de las miradas sobre el esfuerzo, el mérito y la meritocracia de estas/os estudiantes en un contexto que promovió la construcción de estrategias y herramientas en favor de la continuidad educativa. Las políticas de priorización curricular, flexibilización de la asistencia y la suspensión momentánea de la repitencia fueron un claro desafío a la meritocracia como eje ordenador del sistema educativo. Esto,

demuestra la autora, fue identificado por las/os estudiantes como un elemento que, si bien surge frente a la emergencia sanitaria, no es justo.

En el capítulo que le sigue, Valentina Elías se centra en los procesos de afiliación institucional e intelectual de las/os estudiantes en el nivel universitario durante la pandemia y recupera las estrategias que llevan adelante para sostener sus trayectorias. Así, en lo relativo a la afiliación institucional, la autora demuestra la centralidad que adquieren los grupos de pares como puntos de apoyo y contención en relación a otras estrategias; respecto a la afiliación intelectual, identifica que las estrategias predominantes de estas/os estudiantes se centran en la intensificación de las horas de estudio y la adquisición de técnicas específicas para estudiar.

El libro cierra con el capítulo de Constanza Delfina Becerra Ankudowicz, quien recupera las experiencias de evaluación en ambos niveles a través del punto de vista de las/os estudiantes. Aquí encuentra que el miedo y los nervios frente a los criterios evaluativos del nivel superior se vieron multiplicados durante la pandemia, más aún al haber experimentado cambios sustantivos en el régimen académico y las formas de acreditación de saberes durante sus últimos años de educación secundaria.

En definitiva, estas/os investigadoras/es -formadas/os y en formación- ofrecen una mirada muy enriquecedora, compleja y pertinente del sistema educativo. Sus aportes cobran aún mayor relevancia al enfocarse en un punto nodal de las trayectorias educativas de las/os estudiantes como lo es la transición internivel. Al rechazar miradas deterministas y simplificadoras, estas/os autoras/es recurren a distintas herramientas metodológicas y perspectivas teóricas para proponer, con mucho atino, una mirada relacional de las desigualdades que perduran en el sistema educativo y se profundizaron durante la pandemia. Sumado a ello, nos permiten observar las distintas estrategias que desplegaron tanto instituciones como agentes de la comunidad educativa para sobrellevar el contexto pandémico y proponer alternativas que posibiliten la continuidad de los estudios.

A partir de lo dicho, creemos que este libro nos señala, muy atinadamente, la necesidad de poner en valor este momento específico de las trayectorias educativas. Además, nos advierte acerca de la urgencia de repensar y reconfigurar las lógicas imperantes de la transición internivel en la Provincia de Buenos Aires, aportando para ello vías de entrada inmejorables e interrogantes sustanciosos para la problematización de este presente.

## Mariana Foutel (2024). *Profesión académica en las Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes: un estudio mixto y en tres dimensiones*. EUEM.

Por Jonathan AGUIRRE<sup>1</sup>

Las investigaciones en torno al nivel universitario y la profesión académica argentina han vivido en las últimas décadas un fenómeno expansivo a nivel epistémico, conceptual, metodológico e instrumental. Hacia finales de los años '90 y desde el inicio del nuevo siglo, una serie de trabajos en torno a la profesión académica contribuyeron a su comprensión, al abordar diversos aspectos que la constituyen y su despliegue en la educación superior contemporánea y advertir que, quienes la conforman constituyen el corazón de la organización universitaria cuya esencia se encuentra en la producción, enseñanza y transferencia de conocimiento. La Universidad Nacional de Tres de Febrero en general y la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación en particular han sido testigos privilegiados de tales trabajos gracias a la vasta producción que sus equipos de investigación han otorgado al campo de estudio de la educación superior universitaria.

La obra de Mariana Foutel, se desprende de su Tesis Doctoral<sup>2</sup> y se inscribe en el devenir de estas producciones abonando a la expansión epistémica, metodológica y temática del objeto de estudio desde la indagación de la profesión académica en el complejo campo de las ciencias económicas. Desde el inicio del texto, la autora advierte que describirá los principales rasgos de la profesión académica, en el contexto de la sociedad del conocimiento y la innovación, con particular foco en las profesiones liberales en el sistema universitario argentino. En el transcurso de las páginas avanza en una indagación del perfil de quienes provienen de las ciencias económicas como disciplina de origen, identificando las motivaciones y condicionantes del ejercicio parcial o exclusivo de la profesión académica, considerando trayectorias biográficas y ocupacionales y el impacto de factores contextuales (macropolíticos, sociales e institucionales) y personales, interpretando desde un marco teórico sólido las tensiones subyacentes a tal decisión.

Su lectura interpela y motiva una discusión que aporta no solo a la actualización del estado de la cuestión del objeto mencionado, sino al diseño de políticas públicas e institucionales que puedan contribuir a mejorar la calidad en el despliegue de la profesión académica en las profesiones liberales, particularmente en las ciencias económicas, a partir de un desarrollo integrado y sinérgico de las funciones sustantivas de la Universidad.

Anticipándonos a la reseña de los diversos capítulos que componen la obra, es menester destacar la manera en la cual la autora logra, a partir de una mixtura metodológica particular, integrar su propia experiencia biográfica en el desarrollo de la investigación y del texto resultante. Las tensiones, desafíos y dimensiones de análisis atraviesan también la vida de la autora lo cual permite que el lector comprenda los sentidos que se le adjudican a ciertas categorías de análisis y las pueda contextualizar en una historicidad, una socialidad, y una territorialidad concreta. Al respecto Luis Porta, autor de uno de los prólogos del libro, nos comparte que “El desdoblamiento que propone [el libro], manifiesta su particular brillo: no podemos pensar las profesiones sin las vidas y tampoco podemos pensar nuestra vida sin la intersección – capa sobre capa– de esas otras vidas que investigamos, transitamos y hacemos lugar. Mariana Foutel habla de los y las participantes de su investigación y de ella misma, reterritorializándose biográficamente” (Porta, 2024:14). Es su propia vida la que interpela, desborda y compone otros sentidos multidimensionales desde potencialidades y tensiones que definen las condiciones intersubjetivas del campo profesional de las Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En cuanto a su organización, la obra comienza con dos prólogos de fuste que anticipan la introducción del libro. Uno de ellos está escrito por el Dr. Luis Porta (UNMDP), director de la tesis doctoral, amigo personal de la autora y referente

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / aguirrejonathanmdp@gmail.com

<sup>2</sup> Tesis denominada: La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Argentina. Defendida el 3 de octubre del 2022.



nacional e internacional sobre la temática de la que versa el texto. El segundo tiene la pluma del Mg. Martín López Armengol, actual Presidente de la Universidad Nacional de La Plata-, también amigo y colega desde hace más de treinta años de la autora y referente nacional e internacional en el campo de las Ciencias Económicas, específicamente en lo que refiere a Administración y Dirección de Empresas.

La obra está edificada a partir de cuatro capítulos que representan el corazón de la propuesta. El primer capítulo recupera los principales basamentos teóricos y epistémicos de la profesión académica en la sociedad del conocimiento y la innovación. Allí Foutel sistematiza estudios locales e internacionales en torno al objeto de estudio como así también categorías vinculadas a la identidad profesional, la satisfacción laboral, las funciones y las motivaciones del profesional académico en la contemporaneidad. En el segundo capítulo la autora retoma el hilo epistémico de la profesión académica pero se sitúa en sus potencialidades, tensiones y condicionantes en el área de las Ciencias Económicas. Interseccionan el capítulo las cuestiones vinculadas a la perspectiva de género en la profesión y la conciliación trabajo-vida/familia como emergentes del trabajo de campo que luego describe en el siguiente apartado.

El capítulo III evidencia el sólido andamiaje metodológico de la investigación que da paso a la obra presentada. Foutel fundamenta en dichas páginas el carácter mixto del trabajo realizado, las decisiones metodológicas que dan forma al trabajo de campo y los antecedentes socioestadísticos proporcionados por su participación en el estudio internacional APIKS -Academic Profession in the Knowledge - Based Society- que permiten acercar al lector a una cartografía situacional del objeto de indagación abordado. El capítulo IV pone en juego el *rostro humano* de la indagación. Allí la autora analiza multidimensionalmente la profesión académica en ciencias económicas no solo contemplando los datos estructurales sino privilegiando la narrativa de quienes la construyen cotidianamente en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los niveles macro, meso y micro permiten un abordaje recursivo del objeto en cuestión. En el análisis de doce entrevistas en profundidad emergen aquellas potencialidades, tensiones y condicionante mencionados en el inicio de la obra, pero que aquí encuentran su máxima riqueza conceptual y empírica. Finalmente en las Reflexiones Finales, Foutel vuelve sobre los principales hallazgos de la investigación pero enfatiza ciertas líneas de intervención que podrían adoptarse en vistas a una posible política institucional para la mejora y el enriquecimiento de la Profesión Académica en Ciencias Económicas.

En un contexto de acelerados cambios que impone la globalización a nivel económico, tecnológico y social, este libro invita a reflexionar sobre cuál es el estado de situación de la profesión académica en las ciencias económicas y sus relaciones y tensiones con el ámbito liberal de la profesión. La lectura de la obra “Profesión Académica en las Ciencias Económicas” ayuda a encontrar la alquimia necesaria para que los universitarios tengan una formación integral y abarcativa, tanto teórica como práctica, que aseguren un adecuado ejercicio profesional, internalizando valores y actitudes que los convierta en personas innovadoras, pensantes, analíticas y de sólidos principios éticos para comprometerse de manera activa, responsable, honesta y crítica, con el desarrollo económico, social, político y cultural de la comunidad en la que actúen. Una apuesta que tanto Mariana Foutel como el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica de la UNMdP que dirige esta dispuesto a seguir profundizando.

La mixtura metodológica que cimienta la obra reseñada entrama dimensiones sistémicas con dimensionalidades biográficas marcando el camino a futuras indagaciones en Educación Superior. Mariana Foutel concluye su escrito apelando a los desafíos por venir “este es solo el inicio de este camino. Tal vez uno de mis grandes motivadores en el desarrollo de la profesión académica: siempre podemos identificar nuevos senderos para transitar o bifurcaciones que nos generan nuevos horizontes de posibilidad” (Foutel, 2024:330).

En tiempos complejos marcados por el desfinanciamiento de las universidades nacionales, la pérdida de poder adquisitivo de los docentes e investigadores y la emergencia de discursos de desprestigio en relación a la profesión académica universitaria, la obra editada por la Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata-EUEM-, se configura en posibilidad política, toda vez que busca producir un efecto de resistencia, de esperanza y de proyección para el despliegue de la profesión académica en Argentina.

## Referencias Bibliográficas.

Foutel, M (2024) *Profesión académica en las ciencias económicas: tensiones y condicionantes: un estudio mixto y en tres dimensiones*. EUEM

Porta, L. (2024) *Tocar Territorios*. (13-18) En: Foutel, M (2024) *Profesión académica en las ciencias económicas: tensiones y condicionantes: un estudio mixto y en tres dimensiones*. EUEM.