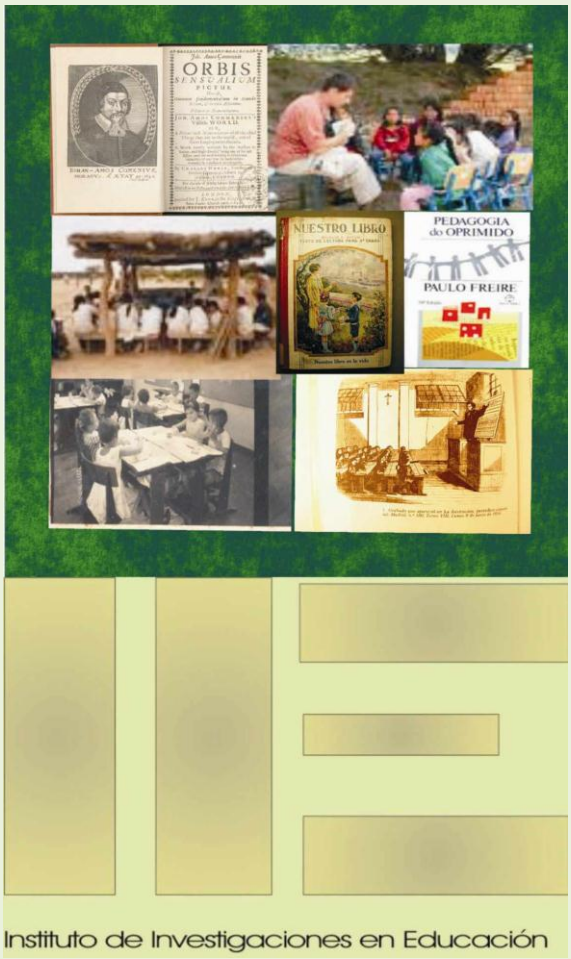
REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

Año 7 Número 8



Instituto de Investigaciones en Educación – IIE
Facultad de Humanidades - UNNE
Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (C.P. 3500)
Argentina
Tel / Fax N° (+54) 362 - 4446958: (Int.215)
Correo electrónico: institutoinvestigacionesedu@gmail.com
URL: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/iie.htm

ISSN 1853-1393

ÍNDICE

	Página
Consejo Editorial	4
Comisión de Referato	5
Presentación*: Pueblos indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil.* Mariana Paladino; María Macarena Ossola; Ana Elisa de Castro Freitas; Laura Liliana Rosso.	6
Artículos	
Cátedra libre de pueblos originarios. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sonia Liliana Ivanoff y Daniel Leonidas Loncon**.**	23
Participación de asesores indígenas en una universidad convencional. Experiencias, sujetos y saberes. Laura Liliana Rosso.	33
Universidade como fronteira? Políticas de ações afirmativas para indígenas no Brasil. Juliana Jodas.	47
Indígenas na educação superior e possibilidades de diálogo intercultural a experiência do programa rede de saberes – MS/Brasil. Antonio Hilario Aguilera Urquiza.	67
Processo seletivo da Licenciatura intercultural indígena - Teko Arandu: avaliando a entrada específica e diferenciada em um curso para os guarani e kaiowá na Universidade Federal da Grande Dourados –UFGD. Cássio Knap - Andérbio Márcio Silva Martins.	81
Educación superior como demanda y como recurso en disputa en espacios inter-étnicos. Un análisis en las comunidades wichí de salta. Gloria Marcinelli.	111
A educação superior para indígenas no discurso da corte constitucional brasileira: uma análise do acórdão da ADPF n. 186 do Supremo Tribunal Federal. Eduardo Harder – Ana Elisa de Castro Freitas	129
Reseñas	
Reseña de Tesis Maestría. *"Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: una aproximación etnográfica a las clases de Qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)"* Mónica Marisel Medina.	143

Reseña de Libro. Ossola María Macarena (2015) Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta. Santiago del Estero: EDUNSE, 259 páginas. Soledad Aliata	146
Reseña Libro. Castro Freitas Ana Elisa de (2015) Intelectuais indígenas e a construção da universidade plurietnica no Brasil – povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes. Rio de Janeiro. Talita Lazarin Dal' Bó	150

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Mg. María Teresa Alcalá

CO- DIRECCIÓN

Dr. Aníbal Roque Bar

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Teresa Laura Artieda - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dra. Ana María D´Andrea - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dr. José Manuel Bautista Vallejo - Universidad de Huelva - España

Dr. Ignacio González Rivas Flores - Universidad de Málaga – España

Dra. Analía Leite Méndez - Universidad de Málaga – España

Dra. Frida Díaz Barriga – Universidad Nacional Autónoma de México- México

Dr. Gunther Dietz – Universidad Veracruzana (Xalapa) - México

Dra. Ana Padawer - Universidad de Buenos Aires – CONICET- Argentina

Dr. Agustín Adúriz-Bravo – Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina

SECRETARÍA DE DISEÑO Y COMPAGINACIÓN

Mg. Margarita Cristina Ortiz

Lic. Johanna Malena Jara

ASISTENTES TÉCNICOS

Ing. Arnaldo Hernández

Ing. Daniel González

Analista en Sistemas Mario García

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Mg. Marta Susana Schlak – Dpto. de Lenguas Extranjeras. Fac. Humanidades - UNNE

COMISIÓN DE REFERATO

Dra. Teresa Laura Artieda *Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)*

Dr. Gunther Dietz *Universidad Veracruzana de Xalapa, (México)*

Dra. María Laura Diez *Universidad Nacional de Buenos Aires (Argentina)*

Dra. Ana Carolina Hecht *Universidad Nacional de Buenos Aires (Argentina)*

Dra. Xinia Zuñiga *Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica)*

Dra. Ana Padawer *Universidad Nacional de Buenos Aires (Argentina)*

Dra. María Aparecida Bergamaschi *Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil).*

Dra. Elizabeth Castillo *Universidad Cauca (Colombia)*

Dra. María Barroso *Universidad Federal de Rio de Janeiro (Brasil)*

Dra. Claudia Zapata *Universidad de Chile (Chile)*

Dra. Sandra Liliana Londoño *Universidad de San Buenaventura (Colombia)*

Dra. María Luisa Rubinelli *Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)*

Mg. César Gómez *Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)*

Mg. Luis García Alvarez *Escuela Nacional de Antropología e Historia, (México)*

Lic. Stella Maris García *Universidad de La Plata (Argentina)*

Lic. Adriana Serrudo *Universidad Nacional de San Martín (Argentina)*

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR: INDAGACIONES Y EXPERIENCIAS EN ARGENTINA Y BRASIL

Mariana Paladino (Universidad Federal Fluminense, Brasil)
María Macarena Ossola (Universidad Nacional de Salta/CONICET, Argentina)
Ana Elisa de Castro Freitas (Universidad Federal de Paraná, Brasil)
Laura Rosso (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)

El ingreso de estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas revela un escenario de gran complejidad: múltiples regímenes de relaciones atraviesan procesos de rápida reformulación institucional y política, configurando un área de interés académico para diferentes campos disciplinares.

Emergentes de contextos coloniales, subordinados y asimétricos, los pueblos indígenas encuentran en la educación superior la posibilidad del inédito ejercicio de posiciones institucionales más equitativas. Como estudiantes, producen reconfiguraciones interétnicas, raciales, culturales, políticas, territoriales, potencializando redes de sociabilidad en escalas desconocidas hasta hace poco tiempo.

Paralelamente, una nueva agenda de investigación se plantea para un conjunto de docentes-investigadores que viven o acompañan estos procesos, y que se dedican a la tarea de analizar y producir experiencias y prácticas orientadas al desafío de construir una universidad diversa, inclusiva, multicultural y pluriétnica.

Diferentes congresos, encuentros y reuniones académicas comienzan a incluir en sus programaciones grupos de trabajo, mesas redondas y simposios destinados a profundizar e intercambiar reflexiones y prácticas de educación superior para/con indígenas, en sus múltiples posibilidades de enfoque.

Una mirada hacia los estudios que priorizan la institucionalización de políticas de educación superior indígena nos permite identificar al menos dos planos recurrentes de abordaje: uno, en escala macro-institucional (definido por el campo normativo de leyes, decretos, resoluciones), con poder de instaurar y *hacer cumplir* rutinas administrativas y otro, multifacético en los diferentes planos locales de institucionalización, emergentes de los juegos de fuerza y de los capitales propios de la experiencia de cada país, región y universidad, en sus trayectos de implementación de políticas y programas de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas.

No es raro que estos estudios apunten hacia las tensiones entre diferentes segmentos de las sociedades locales, regionales y nacionales, cuyas agencias se expresan en el plano universitario, a través de posiciones favorables o contrarias a las políticas de educación superior que se sustentan en principios de igualdad y equidad, y que resultan en acciones de inclusión o en acciones afirmativas, que adquieren diferentes denominaciones y significados según los contextos.

Pasadas algunas décadas, la reciente experiencia latinoamericana ya permite reconocer que la presencia de estudiantes indígenas en la educación superior está correlacionada a una profundización de la triple crisis observada por Boaventura de Sousa Santos en su libro “La universidad del siglo XXI”: a) una crisis de hegemonía –resultado de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad (producción de “alta cultura”, pensamiento crítico, conocimientos ejemplares necesarios a la producción de elites) y las nuevas funciones que le son atribuidas a lo largo del siglo XX (producción de patrones culturales medios, conocimientos instrumentales, formación de mano de obra); b) una crisis de legitimidad –la

universidad deja de ser una institución consensual frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes a través de restricciones del acceso y las exigencias sociales y políticas de igualdad de oportunidades a todos– y c) una crisis institucional, fruto de la contradicción entre una universidad autónoma en la definición de sus propios valores y principios, y una universidad a servicio de índices de eficacia e productividad.

En este contexto, este dossier se propone reunir y divulgar un conjunto de artículos que abordan algunas de las políticas y experiencias de educación superior de indígenas que existen en Brasil y en Argentina. Los mismos fueron presentados durante el Grupo de Trabajo "**Indígenas y educación superior: políticas, experiencias y producción colaborativa de conocimientos",** realizado durante la XI Reunión de Antropología del Mercosur, en Montevideo, en diciembre de 2015, bajo la coordinación de las organizadoras.

Al presentar esta propuesta, buscamos crear un espacio para la comunicación e intercambio entre los investigadores del tema, atendiendo al análisis de estudios que abarcan las escalas macro y micro institucionales, mencionadas anteriormente.

La mayoría de estos artículos busca analizar experiencias y estudios de caso específicos, los cuales, si bien están atravesados por lógicas institucionales y políticas locales y regionales propias, reflejan condicionantes, problemáticas y desafíos comunes. Por lo tanto, dialogan entre sí y ofrecen posibilidades de comparación iluminadoras.

Reflexiones comparadas sobre políticas y programas de educación superior indígena en Brasil y Argentina

En las dos últimas décadas, la educación superior indígena se ha convertido en una demanda importante para el movimiento indígena de la región, predominando un discurso que vincula el acceso a este tipo de escolaridad con la posibilidad de adquirir herramientas que aporten a conducir proyectos de vida autonómicos y promover una interlocución más calificada con el Estado. Dicha reivindicación ha presionado e influenciado en la implementación de políticas inclusivas para el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad y, en algunos casos, en la emergencia de metodologías innovadoras implicadas en la formación intelectual de indígenas. En Brasil, dichas políticas son más conocidas como "acciones afirmativas" y en Argentina algunas veces reciben el nombre de Iniciativas de Base Étnica o "experiencias interculturales en educación superior".

En Brasil, la educación escolar indígena de modalidad diferenciada, bilingüe e intercultural tiene una trayectoria de más de treinta años. Sin embargo, esta perspectiva se circunscribe a la educación primaria y en menor medida a la secundaria. La problematización acerca de la inclusión de la diversidad y el diálogo intercultural en la educación superior ha sido más reciente. Algunos autores (Paulino, 2008; Amaral, 2010; Freitas y Harder, 2011) plantean que, a partir de las políticas de acción afirmativa, se ha logrado diversificar el perfil del estudiantado, es decir, facilitar el ingreso de sectores históricamente excluidos de este nivel educativo, como eran los negros y los pueblos indígenas. No obstante, éstos y otros autores cuestionan que las transformaciones institucionales ocurridas para garantizar lo anterior, no vinieron acompañadas de cambios en los currículos de las carreras universitarias, en los

conocimientos considerados legítimos, en las relaciones de autoridad entre profesores y alumnos, en las formas de evaluación, entre otros aspectos.

De acuerdo con Souza Lima y Barroso-Hoffmann (2007), la demanda indígena por acceso a la educación superior en Brasil responde a dos necesidades: la formación de maestros indígenas y la formación de cuadros en otras áreas de conocimiento. La primera resulta, en parte, de la necesidad de ajustarse a las normativas y leyes nacionales que exigen a los maestros su titulación en la educación superior. La segunda se vincula al estado de las relaciones actuales entre pueblos indígenas y Estado y la importancia de formar cuadros dentro del movimiento indígena, que puedan asumir de una forma calificada los procesos de interlocución e intervención en las políticas públicas, en favor de los derechos e intereses indígenas. También se requiere de una formación para enfrentar los desafíos surgidos a partir de los procesos contemporáneos de territorialización, que incluye gestión ambiental y manejo de proyectos de etnodesarrollo o desarrollo sustentable.

Esto puede ser sintetizado en las palabras de Gersem dos Santos Luciano, antropólogo y líder importante del movimiento indígena nacional:

> Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuídos entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos, ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões, grupos de trabalho ministeriais em áreas como a de educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito (Luciano, 2009:10-11).

A su vez, Luciano (2009) llama la atención sobre el hecho de que la demanda por educación superior resulta del propio avance del proceso de escolarización vivido por los pueblos indígenas en Brasil en los últimos años. Las estadísticas son ilustrativas de este proceso: la población indígena brasileña, según el último censo realizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, comprende a 817.963 individuos (IBGE, 2010)[i]. El número de alumnos indígenas que está cursando la escuela primaria en las comunidades pasó de 117.000 en 2002 a 167.338 en 2012. El de alumnos en la educación media o secundaria ofrecida en las comunidades pasó de 1.187 en 2002 a 17.586 en 2012 (Censo Escolar de Educación Básica, 2012). A esto habría que agregar los que estudian en escuelas primarias y secundarias en el ámbito urbano, cuya presencia se sabe significativa, aunque no existan informaciones estadísticas fidedignas al respecto.

Las estimaciones actuales indican que hay diez mil estudiantes identificados como indígenas en la educación superior de grado en todo Brasil. Dentro de esta cantidad, aproximadamente 1500 cursan las llamadas “licenciaturas interculturales indígenas”, que forman a los maestros indígenas, y el resto realiza carreras universitarias convencionales (Almeida, 2014). Es decir, la llamada perspectiva intercultural en la educación superior se refiere y aplica a la formación de maestros indígenas, pero no se extiende a otro tipo de cursos y carreras. En el postgrado se estima alrededor de 200 estudiantes (en cursos de maestría y doctorado).

Trazar un panorama de las políticas de educación superior indígena es una tarea compleja de desarrollar en pocas líneas. Sin embargo, cabe contextualizar brevemente

que las mismas se remontan a los últimos 15 años. Hasta fines de la década del 90, el único órgano de gobierno que atendía parcialmente la demanda indígena por educación superior era la Fundación Nacional del Indio (FUNAI)ii, a través de la concesión de auxilio financiero a estudiantes indígenas, que por lo general lo destinaban al pago de las mensualidades de las universidades privadas a las que asistían. Es importante destacar que la mayoría estudiaba en este tipo de instituciones por ser de más fácil acceso que las públicas, las cuales someten a sus candidatos a exámenes de ingreso muy rigurosos y competitivosiii. El apoyo económico ofrecido por la FUNAI a estudiantes indígenas no formaba parte de una política o programa de promoción por parte de este órgano a la educación superior indígena. Se producía de forma aleatoria, para dar respuesta a demandas particulares y muchas veces en base a relaciones de clientelismo que se establecían con algunos grupos o familias indígenas. Se sabía poco acerca de los criterios de adjudicación de los auxilios y la cantidad de estudiantes beneficiadosiv.

Desde el Ministerio de Educación, la primera acción promovida para la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior fue el "Programa Diversidad en la Universidad", implementado en el 2002 por la Secretaría de Educación Media y Tecnológica, a fines del segundo mandato del presidente Fernando Henrique Cardoso, a través de un convenio con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el objetivo de promover la inclusión en la universidad de poblaciones víctimas de discriminación racial, especialmente afrodescendientes e indígenas[v]. El programa consistió en apoyar financieramente a los cursos que diferentes organizaciones de la sociedad civil promovían para preparar a este segmento de alumnos para el ingreso a la universidad. Es decir, no rompió con la lógica meritocrática del sistema universitario brasileño, apenas se orientó a intentar mejorar el desempeño académico de alumnos pertenecientes a las camadas históricamente excluidas de la universidad.

En el siguiente gobierno –primer mandato del presidente Lula da Silva–, se institucionalizó por primera vez el tema de la diversidad como política del Ministerio de Educación y se reunieron los programas de educación de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación ambiental, la educación escolar indígena y la educación para la diversidad étnico-racial, que estaban dispersos en varias secretarías y coordinaciones, en una nueva secretaría, llamada Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad. Bajo sus auspicios, el respaldo a los cursos de preparación para el ingreso universitario fue perdiendo fuerza, ya que estimuló prioritariamente -como forma de acción afirmativa- la implementación de "sistemas de cuotas"[vi], lo cual se esperaba que beneficiara a una mayor cantidad de alumnos.

Simultáneamente, el gobierno nacional creó el "Programa Universidad para Todos" (PROUNI), en 2004, coordinado por la Secretaría de Educación Superior (SESU), con el objetivo de facilitar el ingreso de alumnos de bajos recursos a las universidades privadas, ya que prevé la concesión de becas de estudios. Un porcentaje de las mismas está destinado a candidatos negros e indígenas. También la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD), en articulación con la Secretaría de Educación Superior implementó, en 2005, el Programa de Apoyo a la Formación Superior y a las Licenciaturas Indígenas (PROLIND), destinado a garantizar la creación y manutención de licenciaturas para la formación de maestros indígenas.

En el 2007, la Presidencia de la República de Brasil (segundo mandato del presidente Lula da Silva), a través del Decreto nº 6.096, creó el Programa de apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), con el fin de promover la expansión de la educación superior en todo el país y creación de

campus en el interior, lo cual benefició indirectamente el ingreso de estudiantes indígenas.

Por último, es importante mencionar la sanción de la Ley 12.711/2012, conocida como “Ley de cuotas”, ya en el gobierno de Dilma Rousseff, que obliga a las universidades nacionales a implementar acciones afirmativas para el ingreso de alumnos provenientes de escuelas públicas, negros e indígenas[vii] y el programa de Beca Permanencia, coordinado por el Ministerio de Educación, que fue lanzado en mayo del 2013[viii] .

Hoy se estima que son más de cien las instituciones de enseñanza superior públicas con programas de acceso diferenciado para pueblos indígenas en las carreras convencionales y veintitrés las que ofrecen licenciaturas específicas e interculturales para la formación de maestros indígenas.

Si bien esta enumeración sucinta de políticas públicas podría ofrecer una visión optimista del estado avanzado de la educación superior indígena en Brasil, es importante observar que se trata principalmente de acciones que buscaron, por un lado, la formación de maestros indígenas bajo la modalidad de las licenciaturas interculturales (a través del PROLIND, que sin embargo no funcionó como una política permanente, sino a través de convocatorias) y, por otro, el ingreso de indígenas a carreras universitarias convencionales, sea estimulando a las instituciones públicas para que implementen sistemas de cuotas (a través del REUNI y más recientemente la Ley de cuotas), sea ofreciendo becas para el pago de las universidades privadas (a través del PROUNI). Estas políticas han privilegiado el ingreso a la educación superior, pero aún no se ha elaborado una política pública que promueva la permanencia y el acompañamiento de los alumnos indígenas de una forma consistente (Souza Lima, 2008, 2016; Paladino, 2012). Las becas otorgadas por la FUNAI y, más recientemente, por el Programa Beca Permanencia del Ministerio de Educación abarcan a un número pequeño de estudiantes indígenas y aún una gran cantidad se sustenta gracias a su propio trabajo o al apoyo de sus familiares u otro tipo de redes. Por otro lado, los que reciben becas por éstos u otros programas no alcanzan a cubrir los gastos que requieren la manutención en las ciudades donde estudian, sobre todo teniendo en cuenta que muchos de ellos tienen hijos o familia para mantener. También debemos considerar que estas políticas muestran una visión limitada de la idea de “apoyo a la permanencia”, entendida como auxilio económico[ix]. Es importante llamar la atención hacia el hecho de que ni la FUNAI ni el Ministerio de Educación cuentan con estadísticas sobre evasión o conclusión de los estudios de los estudiantes indígenas, para poder evaluar las dificultades encontradas por los mismos y la eficacia (o no) de las políticas antes mencionadas. Tampoco se han promovido acciones para la transformación curricular de las carreras convencionales, para que puedan incluir y dialogar con los conocimientos indígenas. Estos tópicos representan preocupaciones y reivindicaciones importantes de estudiantes, líderes y organizaciones indígenas que, sin embargo, no han sido atendidas. Como plantea Souza Lima (2008, 2016), aún hay poca comprensión por parte del gobierno y de las universidades de que las acciones afirmativas para los indígenas deberían asumir características distintas a las aplicadas a las otras poblaciones destinatarias de tales políticas (negra o afrodescendiente, población de bajos recursos económicos, etc.), ya que no es lo mismo instituir una política orientada a la garantía de un derecho individual que a la garantía de derechos colectivos a grupos o poblaciones que deciden mantenerse culturalmente diferenciados, como es el caso de los pueblos indígenas. Es así que para los mismos la educación superior representa mucho más que la posibilidad de carrera y ascensión individual, sino que interesa principalmente como herramienta de lucha colectiva por derechos y bienestar.

Rita Segato (2013) introduce la crítica de que a pesar de las transformaciones ocurridas, las universidades aún se rigen por carreras que son concebidas

individualmente, que reproducen prácticas imitativas y subalternas en la producción de conocimiento. La autora discute tres maniobras subrepticias presentes que operan en los espacios académicos: encausar a los supuestos beneficiarios de las acciones afirmativas hacia la realización de carreras individuales sin compromisos colectivos y promover dos tipos de amnesia: la amnesia de origen y la amnesia sobre la complejidad de la lucha y de los debates que posibilitaron su ingreso a la universidad. De esta forma, se produce una inclusión, pero una inclusión despolitizada.

Las brechas o intersticios que se abrieron para la generación de nuevas prácticas, en la mayoría de las universidades con políticas de acción afirmativa para los pueblos indígenas en Brasil, surgen de iniciativas de los propios gestores o equipos que asumieron la coordinación de las mismas, en diálogo y colaboración con representantes y organizaciones indígenas, como es el caso del Programa Red de Saberes, que abarca a cuatro universidades ubicadas en Mato Grosso do Sul, y que será abordado en el artículo de Antônio Hilário Aguilera Urquiza, presente en este dossier.

La educación superior indígena en Argentina, sigue una trayectoria parecida a la de Brasil, en lo que dice respecto a la invisibilidad y desconocimiento de la cuestión tanto por parte de las políticas educativas, como por parte de las investigaciones académicas. De hecho, los estudios sobre el ingreso de los indígenas a las universidades eran casi inexistentes hasta el primer lustro del siglo XXIx. Cuando Mariana Paladino inició un trabajo de campo para relevar el estado de la situación en algunas universidades públicas de Argentina, la respuesta que recibió de diferentes funcionarios fue: “tenemos bibliografía sobre el tema que le interesa, hay mucho sobre países como México o Perú” (Paladino, 2009). La temática no se asumía como un área a desarrollar en Argentina, donde aún en la actualidad prima un imaginario que auto-representa a sus habitantes como blancos, occidentales y europeos, y a los pueblos indígenas como sujetos triplemente excluidos: fuera del tiempo contemporáneo (ubicándolos en el pasado), fuera del espacio citadino (ubicándolos exclusivamente en áreas rurales) y por fuera de las instituciones de educación superior (si están en la ciudad, la universidad no sería un ámbito “elegido” por ellos).

Sin embargo es interesante notar que Argentina tiene un número expresivo de población autodeclarada como indígena (955.032 personas, según el último Censo 2010), en proporción mayor a la de Brasil, ya que constituye el 2,30% de la población total, mientras que en el segundo, constituye el 0,4%. El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) reconoce actualmente la existencia de treinta y dos pueblos indígenas en la Argentina[xi], si bien otras organizaciones sociales indican que existen muchos más. Estos pueblos se caracterizan por la diversidad en los modos de organización social, productiva y religiosa. También existe variabilidad respecto de la cantidad de miembros de cada pueblo, contando algunos con menos de cien integrantes y otros con miles. Los pueblos indígenas difieren en el uso de las lenguas indígenas y de la única lengua oficial en el país (el español). En la actualidad se reconoce que en la Argentina se hablan trece lenguas indígenas, además de diferentes lenguas extranjeras (Messineo y Cúneo, 2006).

La publicación realizada por Paladino en 2009 constituyó el puntapié inicial para iniciar (o en pocos casos, para continuar de manera más sistemática y profunda) una doble exploración universitaria: desde la gestión, donde se comenzó a indagar por las identidades de los sujetos que transitan por las casas de estudio; y desde la investigación, que encontró un campo fértil para desarrollar estudios sobre los

programas de inclusión, los modos en que los indígenas viven su experiencia superior, y los desafíos de la permanencia en base a su condición étnica, escolar y etaria.

A partir de 2010 aparecen sistematizaciones de las experiencias en formulación, gestión y en investigación en diferentes formatos: resoluciones, proyectos de tesis y/o tesinas, proyectos de voluntariado universitario, ponencias en congresos, artículos en revistas científicas, compilaciones de experiencias de educación intercultural, entre otros (Núñez, 2012; Artieda *et al.*, 2012; Bergagna, *et. al*., 2012; Zaffaroni y Guaymás, 2011; Hanne, 2011; Arce, 2010; Ossola, 2010 y Fernández, 2010). La emergencia de estos registros escritos contribuyó a visibilizar a un sector de los pueblos originarios altamente interesados en acceder a la educación superior, como así también a una diversidad de estrategias institucionales implementadas para dar respuesta a estas demandas (la mayoría de las cuales incluyen estipendios económicos –becas– y acompañamiento pedagógico, o tutorías).

En la actualidad nos encontramos frente a un panorama simultáneamente múltiple y restringido: múltiple en sus indagaciones académicas y en los perfiles de estudiantes indígenas que acceden a las universidades, pero aún restringido en cuanto a los alcances y las áreas universitarias interpeladas por este fenómeno. Un estudio desarrollado por Ossola (2015) muestra que la extensión universitaria y las facultades y carreras más afines al humanismo y las ciencias de la salud son las que preponderantemente se vuelcan a pensar la inclusión de los indígenas. Por su parte, Guaymás (2014), muestra que los programas de inclusión de indígenas suelen estar aprobados por los consejos de las facultades, y muy pocos llegan a ser tratados por los consejos superiores (órganos de mayor jerarquía). Por ésta y otras razones, la temática de la inclusión de los pueblos originarios, y la interculturalidad en general, continúan siendo periféricas en las agendas universitarias argentinas.

Conocer las trayectorias escolares de los pueblos indígenas nos permite analizar los vínculos que mantienen estos pueblos con los sistemas escolares (nacional y provincial). El estudio de estas trayectorias señala que las desventajas en el ingreso y la permanencia de los indígenas al sistema educativo formal son visibles cuando se correlacionan la edad de los individuos con la cantidad de años cursados y/o aprobados (Ossola, 2015). Asimismo, es importante indagar en las especificidades de cada pueblo indígena, ya que el tipo de asentamiento (urbano o rural) y el uso de la lengua indígena repercuten en las trayectorias escolares de los niños y jóvenes.

A nivel general, en la Argentina ocurren fenómenos similares a los registrados en Brasil, en relación con la situación educativa de los pueblos indígenas. Es decir, la tasa de escolaridad de los pueblos indígenas en el nivel primario ha alcanzado niveles de relativa igualdad en comparación con la tasa de escolaridad para la población total. Así, en el país, la absoluta mayoría de la población indígena de entre cinco y catorce años asiste a un establecimiento educativo (94,6%), proporción similar a la total del país: 95,3% (Indec, 2004-2005).

Las diferencias en las trayectorias escolares entre el segmento indígena y la población total del país muestra brechas más pronunciadas en relación con el acceso y la graduación de los niveles de escolaridad medio y superior (Unicef, 2010). Esto se corresponde, en términos de edades, a las poblaciones adolescentes y jóvenes:

> Cuando se analiza lo que ocurre en la franja de adolescentes (indígenas), se observa que la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja que la que se observa para los niños indígenas. Esto denota un claro vínculo entre el abandono escolar y la edad. En efecto, las tasas de asistencia de la población de entre quince y diecinueve años representan alrededor de la mitad de la correspondiente al grupo de edad de cinco a catorce años (Unicef, 2009: 34).

Así, las trayectorias educativas de los pueblos indígenas en la Argentina muestran un alejamiento pronunciado respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa,

conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando son correlacionados la edad y el año cursado o, de manera más específica, se establecen correlaciones entre *edad* y *año aprobado*. De este modo, la repitencia, la sobreedad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de estos pueblos en el país (Unicef, 2009; Ossola, 2015).

Analizando los datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI, 2004-2005), Julieta Rezaval y Mariana Paladino señalan la desventaja de la población indígena con relación a la población total del país, respecto del ingreso a la educación superior. De esta manera, la población indígena concentrada en la franja de edad de entre 20 y 29 años registra un porcentaje de 15% de asistencia al nivel educativo superior (universitario y no universitario), mientras que para la población total, en el mismo rango etario, el porcentaje asciende al 46% (Rezaval, 2008 y Paladino, 2009).

Paladino (2009) indica que este porcentaje (el 15%) debe ser matizado tomando en cuenta la diversidad que caracteriza a la población indígena del país. De este modo, mientras pueblos como el mapuche registran un porcentaje cercano al 15%, otros, como el wichí, presentan apenas un porcentaje cercano al 1% en la formación superior. Según esta autora, existe una correlación entre el nivel de escolaridad y el grado de urbanización. Por ejemplo, para los pueblos mencionados, el 71% de los mapuches que habitan en las provincias de la Patagonia vive en las ciudades y de los que migraron a Buenos Aires, prácticamente el 100%. Por el contrario, entre los wichí la urbanización es escasa: solo el 27% vive en las ciudades (generalmente de Salta, Chaco y Formosa, no han migrado a Buenos Aires u otras capitales de provincias). La diferencia entre los pueblos indígenas en los niveles de urbanización es un factor que influye a lo largo de las trayectorias escolares de los sujetos (Ossola, 2015).

En la última década se aprobaron en el país normas que promueven la incorporación de jóvenes a la educación, nos referimos a la Ley de Educación Nacional (2006) que determinó la obligatoriedad del nivel secundario; en paralelo se implementó desde 2009 la Asignación Universal por Hijo (A.U.H.)[xii] y en 2014 el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR.)[xiii] Sobre las primeras dos medidas Bendit y Miranda (2013:101) destacan que dieron lugar a un marco de derechos aún en proceso de evolución, pero que hacia 2012 se podía observar un aumento en la escolarización de los jóvenes. Dado lo reciente de la aplicación de estas políticas resulta difícil encontrar estadísticas indicadoras de sus efectos en la población en edad escolar indígena del país, sin embargo datos del Ministerio de Educación de Chaco (provincia argentina con población indígena) muestran un destacable crecimiento: en 2008 eran 602 los alumnos que cursaban el nivel secundario y 115 el nivel superior no universitario. En 2014 la matrícula indígena de educación media ascendía a 2.712 y la de superior no universitaria a 644 (Rosso, Artieda y Luján, 2016:4). Crecimiento que a primera vista resulta alentador pero al que faltan indicadores que los problematicen, tales como índices de sobre-edad, permanencia, egreso y residencia rural o urbana de los estudiantes.

Es importante resaltar que el comienzo de las iniciativas y programas formulados por algunas universidades en Argentina para promover el ingreso de estudiantes indígenas no generó tanto debate como en Brasil, o al menos no tuvo la misma repercusión en los medios de comunicación y de opinión. El hecho de que en este país, el carácter elitista y de exclusión de la educación superior estuviera abiertamente expuesto, debido a los exámenes de ingreso altamente exigentes provocó -en un contexto de movilización y reconocimiento de diferentes movimientos sociales, entre ellos, los indígenas - la necesidad de repensar o formular mecanismos para lo que se

configuró discursivamente como “inclusión de la diversidad en la universidad” o también “acciones afirmativas”. De forma diferente, en la Argentina, la gratuidad de la educación superior universitaria y las condiciones de accesibilidad han reforzado un imaginario colectivo de apertura de la universidad hacia todos los sectores poblacionales y por lo tanto, no se ha problematizado hasta recientemente la inclusión en el ingreso de minorías o grupos subalternizados xiv (Paladino, 2009; Rezaval, 2008 y Sánchez Martínez, 2003). Sin embargo, algunos estudios señalan que el debate sobre el acceso, la permanencia y la graduación en las universidades públicas del país debe ser trasladado desde el análisis de las condiciones de accesibilidad, que son amplias en comparación con otros sistemas de educación superior, hasta las condiciones de permanencia, tomando en cuenta factores explícitos e implícitos, que actúan para la selección de los estudiantes en los primeros años de estudio –durante los cuales se registran las mayores tasas de deserción– (Rezaval, 2008 y Secretaría de Políticas Universitarias, 2009). En la Argentina el principal problema que deben sortear las instituciones de formación universitaria estatal es el elevado porcentaje de deserción estudiantil, concentrado sobre todo en el primer año, con valores que rondan entre el 40% y el 50% (Fernández Lamarra, 2003). En efecto, al analizar qué sectores logran graduarse y qué otros suelen abandonar sus estudios universitarios, la variable de desventaja socio-económica aparece como un criterio analítico central (Rezaval, 2008).

También es importante destacar que la Argentina no se caracteriza por problematizar sobre las identidades y la diversidad cultural y lingüística de los usuarios de los sistemas educativos, sino por aplicar medidas basadas en criterios económicos y universalistas. La carencia de medidas de acción afirmativa o discriminación positiva en el país pueden comprenderse en el marco de la vigencia del imaginario al que aludimos anteriormente, a través del cual los argentinos se auto-perciben como un país blanco, culturalmente homogéneo y ligado a los valores y las tradiciones de los inmigrantes europeos (Ossola, 2015). Las leyes que dieron forma al proceso de formación del Estado reafirmaron este imaginario hegemónico, negando sistemáticamente la presencia y el aporte cultural de minorías como la población afrodescendiente e indígena (Briones, 2005; Geler, 2007 y Grimson, 2011).

Debido a estas razones, el estudio de la diversidad étnica en las instituciones de educación superior tiene una visibilidad reducida, acompañada de una documentación discontinua y desarticulada (Ossola, 2015). La legislación tampoco acompaña a visibilizar el fenómeno de los indígenas en las universidades. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Argentina es una Modalidad del Sistema Educativo Nacional, (Ley de Educación Nacional Nº 26.206/2006), que garantiza el derecho a la educación para los pueblos indígenas en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, sin tomar en consideración al nivel superior, y dejando la potestad de la aplicación de medidas de inclusión educativa a las universidades e institutos de formación superior, que se guían por la Ley de Educación Superior Nº 24.521. En su modificatoria del año 2015, se incluyó en el artículo Nº2, el inciso c, que indica que es responsabilidad del Estado nacional y de las provincias “Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales”. En el país no hay universidades indígenas[xv] – aquellas destinadas específicamente a la formación de los indígenas– o interculturales[xvi], esto es las que no circunscriben su matrícula a los indígenas, pero cuentan con una formación centrada en los desarrollos locales o etno-desarrollos.

Guaymás registra diferentes modalidades de vínculos entre pueblos indígenas y universidades en el caso de Argentina. Para nuestros fines pondremos el foco en cuatro de ellas[xvii]: 1. Cátedras Abiertas y Cátedras Libres; 2. Programas para la inclusión de estudiantes[xviii]; 3. Carreras Universitarias[xix] y 4. Equipos de Extensión Universitaria (Guaymás, 2014).

El texto presentado en este dossier por Ivanoff y Loncón da cuenta de la primera de estas modalidades, al describir y analizar los avances realizados por la Cátedra Libre de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco en la capacitación de Promotores Jurídicos Indígenas de los pueblos mapuches y tehuelches. Los objetivos principales de la Cátedra Libre son: vincular los conocimientos de la universidad con los saberes indígenas, y colaborar con la autonomía de estos pueblos en materia jurídica. Es importante destacar que las acciones desarrolladas recibieron reconocimiento y financiación del Programa Nacional de Voluntariado Universitario (Secretaría de Políticas Universitarias), que si bien es limitado en recursos, no deja de ser un apoyo esencial para las actividades de extensión, que aún cuentan con poca legitimidad y financiación en el país. Los autores señalan la importancia de la promoción de los derechos indígenas, que debe realizarse de manera articulada, tomando en cuenta los derechos territoriales, lingüísticos, de acceso a los medios de comunicación, al agua y al trabajo de auto-gestión. En cuanto a los desafíos por delante, indican que el principal es lograr interculturalizar los diseños curriculares de esa casa de estudios, para lograr una relación más horizontal entre los conocimientos académicos y los procedentes del entramado social indígena.

La segunda modalidad (programas para la inclusión de indígenas a la universidad) referida por Guaymás es abordada y problematizada de diferentes formas y en relación a contextos étnicos, provinciales y nacionales distintos por los artículos de Laura Rosso, Juliana Jodas y Antônio Hilário Aguilera Urquiza. Laura Rosso se refiere al Programa de Pueblos Indígenas (PPI), de la Universidad Nacional del Nordeste, provincia de Chaco y Corrientes. El mismo tiene entre su principal objetivo apoyar y acompañar el ingreso y permanencia de estudiantes qom, wichí y moqoit en las carreras de grado que se dictan en dicha universidad. El artículo constituye un trabajo de reflexividad antropológica interesante, ya que la autora problematiza su rol de investigadora al mismo tiempo que coordinadora del programa, dejando en claro que su posición como escritora no es neutra. A través de entrevistas mantenidas con miembros de la Comisión Asesora Indígena, que acompañan el desarrollo del PPI, Rosso indaga sobre las actividades, los roles y las identidades de estos líderes indígenas, quienes mantienen prácticas de participación, negociación y críticas sobre el Programa. Tres aspectos destacan entre los estudiados por la autora. En primer lugar, las preguntas acerca de las potencialidades y los límites de una Comisión Asesora formada por indígenas en una universidad convencional. En este sentido, Rosso destaca que la misma es percibida, por sus miembros, como un “hueco”, es decir, un espacio de maniobra o de posibilidad para el ingreso de las complejas temáticas indígenas al repertorio de temas abordados por la universidad. En segundo lugar, la autora aborda las nociones de “saber” y de “formación” entre estos líderes indígenas, resaltando que el pasaje por espacios no escolares, como las iglesias evangélicas y los sindicatos, resultan relevantes en las trayectorias vitales de los entrevistados. Por último, la autora comparte la pregunta por los rótulos que los investigadores utilizamos para referirnos a los participantes de nuestras investigaciones. Al respecto, Rosso convida a la reflexión sobre las categorías empleadas para hacer alusión a sujetos con formaciones y aspiraciones diversas, bajo clasificaciones como “militantes indígenas” y/o “sabios indígenas”.

El artículo de Juliana Jodas muestra la experiencia académica de un sector de jóvenes indígenas de varias etnias de Brasil en la Universidad Federal de São Carlos

(UFSCar), ubicada en el estado de San Pablo. Se trata de un estudio etnográfico que indaga en los diferentes usos y sentidos de la universidad para los indígenas, entendiéndola como un espacio de frontera, en el que las diferencias e identidades son negociadas y reconocidas. La autora reconstruye el trazado de una política de inclusión de los indígenas en la UFSCar, insertándose a sí misma en esa narrativa. De este modo, presenta diferentes situaciones que los estudiantes indígenas enfrentan en su cotidiano, desde la posibilidad de ir a estudiar, las dificultades para mantenerse en las carreras y los desafíos que tienen para desarrollar sus trayectorias académicas en contextos de múltiples saberes y demandas heterogéneas (por parte de las comunidades, sus familias y la universidad). Respecto del ingreso, encuentra que existe una diversidad de situaciones que llevan a los jóvenes a buscar la educación superior, pero destaca que gran parte de ellos tiene algún tipo de vínculo previo con el movimiento indígena, lo cual tiene un impacto, significativo de ser analizado, en sus trayectorias y proyectos de futuro. Asimismo, Jodas indica que sería importante observar a las universidades como "nuevos territorios indígenas", debido a la activa ocupación y apropiación de ese espacio en el caso estudiado, en donde se negocian nuevos saberes y se ponen en cuestión las fronteras académicas y las fronteras de la identidad indígena (ambas porosas y flexibles para la autora).

En un contexto provincial (estadual) altamente conflictivo en las relaciones entre indígenas y no-indígenas, signado por la violencia de éstos últimos hacia los primeros, Aguilera Urquiza describe un programa de inclusión de estudiantes indígenas en el estado de Mato Grosso do Sul, que inicialmente reunió a dos universidades, y más tarde a cuatro, ubicadas en dicho estado. Se trata del Programa Red de Saberes, que ya tiene 12 años de existencia, y se trata de los programas más antiguos en Brasil implementados por instituciones de educación superior volcados para atender el ingreso, permanencia y graduación de indígenas. Dicho programa, altamente exitoso, y que ha formado importantes líderes, profesionales e intelectuales indígenas, con actuación significativa a nivel provincial y nacional, fue posible gracias a la financiación de la Fundación Ford, a través del Programa Pathways for Higher Education. Muestra la influencia y significación del apoyo de las agencias internacionales, en una arena que no recibe el necesario apoyo institucional y recursos propios del país. Aguilera Urquiza, en su condición de investigador, profesor y ex-director de dicho Programa, indaga, en base a una caracterización del contexto sociopolítico e histórico regional, si la educación superior entre las etnias de Mato Grosso do Sul está posibilitando la construcción de autonomía y autodeterminación o si podría entenderse como una mera concesión, o al decir de Segato, una "inclusión despolitizada", sin afectar relaciones de colonialidad en los poderes y conocimientos legitimados. Sin llegar a una respuesta conclusiva, debido a la complejidad de la temática y a su investigación estar en curso, el autor presenta las ambigüedades y matices en esta relación, apuntando hacia las apropiaciones activas y críticas de los actores indígenas, que a pesar de todas las limitaciones, ven en la universidad un espacio de empoderamiento y de lucha por sus intereses y derechos.

El artículo de Cássio Knapp y Andérbio Silva Martins analiza un caso específico de lo que en términos de Guaymás sería la tercera modalidad, es decir carreras que han sido construidas e implementadas pensando en la formación específica de indígenas en la educación superior. Estos autores dan cuenta de una licenciatura para formación de maestros indígenas en el estado de Mato Grosso do Sul, implementada por la Universidad Federal de Grande Dourados. En Brasil, esta modalidad se llama "Licenciaturas indígenas o interculturales", y abarcan únicamente a estudiantes indígenas. Los autores se centran en analizar el proceso de selección que dicha licenciatura lleva a cabo para el ingreso de los candidatos indígenas, cuestionando las políticas y procedimientos de evaluación, que si bien se guían por principios de "especificidad", "diferencia", "bilingüismo" e "interculturalidad" acaban reproduciendo

perspectivas simplificadoras o estereotipadas sobre las identidades indígenas, desconsiderando el contexto contemporáneo y político de la población Kaiowá y Guaraní que accede a dicha licenciatura. Knapp y Martins, como profesores y gestores de dicha licenciatura, dan cuenta de los obstáculos, pero también de las modificaciones que el equipo coordinador fue promoviendo en los diferentes años para mejorar las dificultades comentadas. Es significativo el hecho de que muestran modelos de las evaluaciones aplicadas en el ingreso de los estudiantes, permitiendo avanzar en un análisis comparativo y crítico de los criterios y capacidades que son exigidas a los candidatos indígenas. Resaltan como aspectos positivos de la nueva configuración una mayor valorización de la lengua guaraní en su modalidad oral y escrita.

El artículo de Mancinelli da cuenta de la cuarta modalidad: la extensión universitaria. Analiza los vínculos entre los proyectos de extensión universitaria impulsados desde la Universidad de Mar del Plata y la inclusión de jóvenes wichí de la provincia de Salta en esa casa de estudios. Es decir, la actuación de ciertos grupos de extensión de dicha universidad en algunas comunidades wichí ha creado las condiciones para la construcción de redes de apoyo, que posibilitaron y continúan posibilitando la migración temporaria de algunos jóvenes a la ciudad de Mar del Plata con fines de estudio. La autora enfatiza la necesidad de recuperar el eje territorial y socio-económico, en el que se desarrollan las condiciones de existencia y reproducción social de los pueblos indígenas y que explican en gran parte la creciente demanda de los wichí de la provincia de Salta por acceso a niveles de escolarización más avanzados, entre ellos, la universidad. Mancinelli muestra, a partir de su etnografía, cómo la educación escolar se vincula a la reivindicación hacia el Estado de cuestiones estructurales, como por ejemplo, la construcción de una bomba de agua en las comunidades wichí de Embarcación (Salta), solicitud atendida a partir de la escuela. En el caso específico de la educación superior, el artículo discute los vínculos entre la formación universitaria y la posibilidad de construir alternativas económicas y de empleo, que posibiliten cierto tipo de autonomía relativa y mayor bienestar entre las comunidades wichí del Gran Chaco.

Desde un abordaje más macro, el artículo de Harder y Freitas conjuga perspectivas de la Antropología de la Educación y la Antropología Jurídica para debatir acerca de los lugares (reales y legales) que los indígenas ocupan en las universidades brasileras. El estudio muestra las relaciones de alteridad y los recursos empleados por el lenguaje formal de las ciencias jurídicas para referirse a los indígenas. El corpus de análisis es el "*Acórdão n. 186 del Supremo Tribunal Federal*", un documento que fue sancionado en 2012 por la Corte Constitucional Brasilera y que legisla en favor de los cupos para el acceso diferencial a la universidad por parte de ciertos sectores poblacionales, como ser los afro-brasileros y los pueblos indígenas. A través de un estudio riguroso, pero a la vez accesible, los autores muestran las ideas en tensión que atraviesan al *Acórdão*, en tanto arena de disputa socio-política. En este marco, destaca la deconstrucción que los autores realizan de ideas muy arraigadas respecto de qué tipo de habilidades se requiere para ingresar a la universidad; (re)pensar el mérito y la meritocracia es una de las grandes contribuciones del escrito. Por otra parte, se proponen caminos fértiles para debatir los criterios raciales y de etnicidad que son utilizados para la selección de estudiantes en un contexto de gran desigualdad social, como el que caracteriza a la sociedad brasilera.

Así vemos que los artículos que componen este dossier ofrecen, desde abordajes teórico-metodológicos antropológicos, diferentes miradas y discusiones sobre una temática relevante de indagación y que desafía a las universidades de Argentina y Brasil a problematizar no sólo el lugar de las "minorías" en su interior, sino también la revisión de los fundamentos, currículos y conocimientos legitimados en sus prácticas

cotidianas e institucionales, abriéndose a la posibilidad de ser realmente una “brecha” en la construcción de una sociedad más justa, plural y democrática.

Referencias bibliográficas

Almeida, N. (2008) *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de incluso étnico-racial no Brasil*, disertación de Maestría, Programa de Posgrado en Antropología Social, Universidad Federal de Río de Janeiro, *mimeo*.

----– (2014) *Entre a tutela e a autonomía: a atuação da Funai na promoção do acesso e permanencia de indígenas no ensino superior*, Tesis de doctorado, Programa de Posgrado en Antropología Social, Universidad Federal de Río de Janeiro, *mimeo*.

Amaral, W. R. de (2010), *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*, Tesis de doctorado en Educación, Universidad Federal de Paraná, Curitiba, *mimeo*.

Arce, H. (2010) Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal, en S. Hirsch y A. Serrudo (comps*.) La educación intercultural bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas.* Buenos Aires, Noveduc.

Artieda, T., Rosso, L. y Luján, A. (2012). “Indígenas en la universidad. Reflexiones sobre el programa Pueblos Indígenas desde la práctica de la gestión”. En III Congreso Latinoamericano de Antropología (páginas). ALA 2012. Santiago, Chile, [obra inédita].

Bendit, R., y Miranda, A. (2013) “Trayectorias y expectativas de los egresados de la secundaria en argentina”. En Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal, 1(21), 93-123.

Bergagna, A., Carrizo, K. y Sacchi, M. (2012) “La dimensión intercultural en salud. Experiencia en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, Argentina”. En *Revista ISEES, Núm.* 11, Santiago, Chile; Fundación Equitas, 103-116.

Briones, C. (2005). “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”. En Briones, C. (comp.) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad.* Buenos Aires, Antropofagia.

Fernández, G. (2010) Mostrar y decir la etnicidad: reglas prácticas, indígenas y campesinos en una universidad argentina. En *Cuadernos Interculturales*, Vol. *8*, Núm 14, 185-195.

Fernández Lamarra, N. (2003) La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Eudeba.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2009). Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní. Buenos Aires: Ediciones Emede S.A.

------. (2010). Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado en la ECPI. Buenos Aires: Ediciones Emede S.A.

Freitas, A. E. de C. (2015), Org. *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil.* Povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexão de Saberes. Rio de Janeiro: E-papers.

Freitas, A. E. de C. y Harder, E. (2011), "Alteridades indígenas no Ensino Superior: perspectivas interculturais contemporâneas", *Anales de la Reunión de Antropología del Mercosul*, Curitiba.

Geler, L. (2007) Pobres negros: algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos. En: García Jordán, P. (comp.) *Estado, región y poder local en América Latina siglo XIX-XX: algunas miradas sobre el estado, el poder y la participación política*. Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.

Grimson, A. (2011) Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI editores. G

Guaymás, A. (2014) Educación superior y pueblos indígenas en Argentina: propuestas interculturales en formación técnica, profesional y académica. Ponencia presentada en la mesa temática: Diálogos sur-sur: pedagogías descolonizadoras. http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/4-31%20%C3%81lvaro%20Guaym%C3%A1s.pdf [Consulta: marzo 2016].

Hanne, V. (2011) "De la omisión a la afirmación: un desafío para las prácticas políticas y universitarias". En Simposio Pensar la Universidad en su contexto. Perspectivas evaluativas.

Luciano, G. dos S. (2009). "O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas", en Adir C. Nascimento (comp.), *Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades*, Campo Grande, UCDB.

Messineo, C. y Cúneo, P. (2006) "Las lenguas indígenas dela Argentina: situación actual e investigaciones". Third International Workshop on (Semi) Numerical Techniques in Polynomial Equation Solving, in Honor of Jo Heint's 60th. Buenos Aires.

Núñez, Y. (2012) "Educación superior e interculturalidad en Misiones - Argentina". En *Textos e Debates* Núm.21. Roraima; Universidade Federal de Roraima, 59-75.

Ossola, M. M. (2010). "Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina)". En *Revista ISEES*, Núm.8, Santiago, Chile; Fundación Equitas, 87-115.

------ (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la Educación Superior de Salta*. Santiago del estero: Edunse.

Paladino, M. (2009) "Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate". *Revista ISEES*, Núm.6, Santiago, Chile; Fundación Equitas, 81-122.

_____ (2012). "Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior". *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez.

Paulino, M. (2008) *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*, disertación de maestría en Educación, Universidad Federal de Río de Janeiro.

Ramirez, I.; Artieda, T. (2010) “Historia de la formación de docentes qom en el Chaco desde la perspectiva de los actores (1987- 1999)”. *XXX Encuentro de Geohistoria Regional. IIGHI- CONICET*- Agencia, Resistencia, Chaco. Soporte CD.

Rezaval, J. (2008) Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

Rosso, L., Artieda, T. y Luján, A. (2016) Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad, en D. Mato, D. Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña, Buenos Aires, EDUNTREF, 15 págs., en prensa.

Sánchez Martínez, E. (2003) La legislación sobre Educación Superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones. Documento de Trabajo (102). Buenos Aires; Universidad de Belgrano.

Segato, R. (2013) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos, y una antropologia por demanda.* Buenos Aires: Prometeo libros.

Souza Lima, A.C. (2008) “Sendas de conocimientos: la educación superior de indígenas en el Brasil. Una experiencia de fomento a acciones afirmativas en la educación superior”, *Revista ISEES*, Núm.6, Santiago, Chile; Fundación Equitas, 63-78.

_____ (2016), org. *A educação superior indígena no Brasil. Balanços e perspectivas.* Rio de Janeiro: E-papers.

Souza Lima, A.C. y Barroso-Hoffman, M. (2007) Seminario “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”. Río de Janeiro, Laced-Museu Nacional.

Souza Santos, B. (2008) *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Coimbra: Almedina.

Unamuno, V. (2010) “Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina” en *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *3*(2), 88-97.

------ (2012) Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. Práxis Educativa, Vol. 7, Ponta Grossa, 31-54.

Valenzuela, E. (2008) Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, en D. Mato *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América latina.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Zaffaroni, A. y Guaymás, A. (2011) “Aportes para la construcción de una política intercultural en Educación Superior”. En *Revista ISEES*, Núm.9, Santiago, Chile: Fundación Equitas, 99-114.

Notas:

[i] En el último censo fueron identificadas 305 etnias que hablan 180 lenguas diferentes y representan 0,4 % de la población brasileña, aunque este porcentaje varía mucho según las regiones. Por ejemplo, en la Amazonia, en algunos municipios, constituyen más de 50% de la población.

[ii] Órgano que desde 1967 coordina las políticas indigenistas nacionales, ubicado dentro del Ministerio de Justicia.

[iii] Estudios muestran que la mayoría de los estudiantes que están en las universidades públicas han realizado sus estudios primarios y secundarios en colegios privados, y lo contrario: estudiantes de las universidades privadas provienen de escuelas públicas. Esto refleja tanto la baja calidad de la educación pública (problema que no se circunscribe a las escuelas indígenas, sino a las escuelas frecuentadas por sectores populares), como el carácter productivista y tecnocrático de la educación privada, que desde los niveles inferiores forma a sus estudiantes según los contenidos que serán evaluados o considerados en los exámenes de ingreso universitarios (descuidando o ni siquiera considerando otro tipo de contenidos y competencias).

[iv] A partir del 2006, se instituyó una normativa para el otorgamiento de las becas. Entre las reglas, consta un documento para comprobar la "identidad indígena" (a partir de una carta de un líder de la comunidad), el "desempeño académico" del alumno y también el requisito de que presente una propuesta de trabajo a ser desarrollada durante o después de la carrera en su comunidad o en alguna organización indígena, buscando promover así un "compromiso" del estudiante con la causa indígena. En los últimos años, la FUNAI ha establecido convenios con algunas universidades del país que implementaron acciones afirmativas para el ingreso de estudiantes indígenas, con el objetivo de garantizar su permanencia. Ver Almeida (2014) para un mayor conocimiento sobre el apoyo de la FUNAI a la educación superior indígena.

[v] Las acciones afirmativas eran una reivindicación antigua del movimiento negro brasileño, pero entraron recién en la agenda pública en los primeros años del siglo XXI, en el contexto de la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, Xenofobia y Formas Correlatas, en 2001. El gobierno de Fernando Henrique Cardoso nombró una comisión para elaborar la posición de Brasil en la Conferencia, que agrupaba integrantes del movimiento negro. El grupo reivindicó acciones afirmativas como forma de romper con las desigualdades raciales y entre ellas fue enfatizada la política de cuotas para el acceso a las universidades públicas. Sin embargo, como el gobierno se oponía a las cuotas, decidió crear un programa – que se llamó Diversidad en la Universidad - que prestase apoyo financiero y estimulase la acción de las entidades que desarrollaban cursos preparatorios para el ingreso a la universidad, dirigidos a mejorar el desempeño de la población negra e indígena en los exámenes de ingreso (Almeida, 2008).

[vi] Esta es la forma más común de referirse a las diversas modalidades que las universidades crean para reservar un cierto porcentaje de vacantes para segmentos de la población que se considera que están excluidos de este nivel educativo (afro-descendientes, indígenas, alumnos de bajos recursos socioeconómicos, alumnos provenientes de escuelas públicas, alumnos con discapacidad, entre otros).

[vii] Esa ley estaba en discusión en el congreso desde el año 1999, sin embargo, no era aprobada, hasta que finalmente se sancionó en agosto de 2012. Las universidades nacionales que ya venían implementando acciones afirmativas antes de esta ley, lo habían hecho por resolución de los propios consejos universitarios y, en parte, estimuladas por el Programa REUNI, que previa mayor presupuesto para las universidades que promoviesen tal tipo de acciones. Por otro lado, existen en Brasil universidades estaduales (provinciales) que también promovieron acciones afirmativas para el ingreso de negros e indígenas. Estas han sido aprobadas por las asambleas legislativas (leyes estaduales).

[viii] La beca, dirigida exclusivamente a estudiantes indígenas y población quilombola, tiene un valor de 900 reales (aproximadamente 250 dólares mensuales), lo que representa poco más del doble de otras modalidades de becas disponibles para alumnos de grado de carácter universalista. Así y todo, este valor es muy bajo para los costos de vida e inflación del país.

[ix] Sin embargo, cabe observar que algunos programas de fomento y becas, lanzados por el Ministerio de Educación, buscaron superar esa visión limitada de permanencia, promoviendo la inserción de los estudiantes indígenas en actividades de docencia, investigación y extensión. Entre dichos programas, se destaca el Programa de Educación Tutorial-PET. Ver Freitas (org.),

2015, para un análisis de dicho programa y las prácticas e impactos generados en las universidades donde se implementó.

[x] Hay que señalar que los vínculos entre las instituciones de educación superior no-universitaria y los pueblos indígenas tuvieron un camino diferente, subsistema no abordado en esta introducción. Sobre el mismo y en la provincia del Chaco particularmente, existen trabajos que abordan esta temática (Valenzuela, 2008; Ramírez y Artieda, 2010; Unamuno, 2010, 2012)

[xi] Estos pueblos son: Atacama, Avá guaraní, Aymará, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí (Nivaclé), Comechingón, Diaguita/Diaguita calchaquí, Guaraní, Guaycurú, Huarpe, Kolla, Lule, Mapuche, Mbyá guaraní, Mocoví, Ocloya, Omaguaca, Pilagá, Quechua, Rankulche, Sanavirón, Selk'nam, Tapiete, Tehuelche, Tilián, Toba (Qom), Tonokoté, Tupí guaraní y Wichí.

xii Aprobada por Decreto No. 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación.

[xiii] Aprobado por Decreto No.84/14 del Poder Ejecutivo de la Nación.

[xiv] Las instituciones de educación superior en la Argentina se rigen a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995, y por una serie de normas reglamentarias que se fueron dictando desde entonces, para hacer posible la aplicación de la misma (Sánchez Martínez, 2003). El Sistema de Educación Superior Argentino se compone del subsistema universitario y del subsistema no universitario o terciario. Dentro de las universidades, se diferencia entre las instituciones estatales y las privadas. Entre las características principales de las universidades argentinas figuran: amplia autonomía institucional y autarquía económica y financiera; gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas (a pesar de que legalmente están facultadas para establecer un gravamen); régimen de acceso con bajo nivel de selectividad, predominante en las universidades públicas y el financiamiento mayoritariamente estatal de las universidades públicas (Rezaval, 2008: 58-59).

[xv] *Solo se registra la reciente creación de un Centro Regional de Estudios Superiores Indígenas (CERESBI) dependiente de la Universidad Nacional del Chaco Austral en conjunto con una organización qom (Asociación LQATAXAC NAM QOMPI), centro ubicado en Pampa del Indio, Chaco, en el que se dicta la Licenciatura universitaria en Enfermería Bilingüe e Intercultural destinada a egresados indígenas de una Tecnicatura en Enfermería Intercultural no universitaria. En: <http://www.telam.com.ar/notas/201509/119862-chaco-inauguracion-terciario-indigena.html> Noticia publicada el 13/09/2015.*

[xvi] En agosto de 2013 se llevó a cabo una audiencia pública en la ciudad de Buenos Aires para la presentación y el debate sobre el proyecto de ley de creación de una Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas. A la fecha no se han registrado avances al respecto.

[xvii] La cantidad de experiencias registradas aumenta en cada congreso o evento que se realiza para reflexionar sobre la temática, y los bordes para categorizar a tales experiencias entre sí tienden a complejizarse.

[xviii] Entre los programas universitarios en Argentina que han adoptado iniciativas de inclusión de indígenas se encuentra el Programa para estudiantes mbyá guaraníes en la Universidad Nacional de Misiones (Arce, 2010 y Núñez, 2012); el Programa de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (Artieda *et al.*, 2012); el Proyecto de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Salta (Bergagna *et al.*, 2012; Ossola, 2010 y Zaffaroni y Guaymás, 2011) y el Programa para estudiantes huarpes coordinado por la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo (Rezaval, 2008 y Hanne, 2011), entre otros. Este último funciona desde 2002, ofreciendo tutorías académicas, becas de manutención, de alimentación y alojamiento (Rezaval, 2008).

[xix] El autor se refiere a la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua, que se dicta en la Universidad Nacional de Santiago del Estero desde 2012.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 8 - Año 2016. --pág. 1-152
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

CÁTEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO: EXPERIENCIAS, INTERPELACIONES Y DESAFIOS

PUBLIC LECTURE ON NATIVE POPULATIONS. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO: EXPERIENCES, QUESTIONING AND CHALLENGES

Dra. Sonia Liliana Ivanoff[1] - Daniel Leonidas Loncon[2]

Fecha de recepción: 24-06-2016
Fecha de aceptación y versión final: 18-10-2016

Resumen: La Cátedra Libre de Pueblos Originarios fue creada en el año 2008, en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco", y viene desarrollando proyectos de articulación, vinculación y promoción de los derechos de los pueblos originarios en la provincia del Chubut, Patagonia Argentina.

Tiene como misión dar una respuesta social a demandas concretas realizadas a la Universidad por parte de las autoridades de las comunidades indígenas, conformando una propuesta curricular que ha ido adquiriendo una fisonomía particular, trascendiendo en un amplio espacio territorial.

En el siguiente artículo, nos proponemos dar cuenta de las experiencias, interpelaciones y desafíos que se enfrenta en lo cotidiano, pero que sobretodo ha permitido la concreción de sus objetivos, entre ellos, constituirse en un espacio de educación intercultural en el ámbito universitario.

La diversidad cultural sustentada en valores y saberes tradicionales, y como modos de aprendizajes son los ejes centrales en las actividades y programas que desarrolla la CLPO.

Sus distintas líneas de trabajo, tienen un denominador común, que es generar mayores espacios de visibilidad y de articulación de los pueblos originarios, que se traducen en experiencias hacia adentro de la "comunidad universitaria" (personal no docente, docente, estudiante, y funcionarios de gestión política) como por fuera de la Universidad, trasladando sus aulas a los territorios indígenas.

Palabras clave: jóvenes indígenas, pueblos indígenas; educación superior; derecho a la educación; interculturalidad.

Abstract: The Public Lecture on Native Populations was created in 2008, by the University Extension Secretariat of the Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco", and has been developing several projects focused on articulating, linking and promoting the rights of native populations in the province of Chubut, Patagonia, Argentina.

[1] Profesora en Historia y Abogada. Es diplomada en Políticas Sociales, Perito en Antropología Aplicada y Mediación y resolución alternativa de conflictos. Se desempeña como docente universitaria y es responsable en la coordinación de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, donde tiene la responsabilidad principal del diseño, ejecución y evaluación de proyectos destinados a pueblos originarios, comunidades y sus miembros de Chubut y Santa Cruz, Patagonia. Argentina. Domicilio: José María Rodrigo N° 164, Barrio Roca, Comodoro Rivadavia, Chubut. Teléfono: 0297-156247505. Correo electrónico: soniaivanoff2@hotmail.com

[2] Miembro del Pueblo Mapuche. Auxiliar de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios. Secretaría de Extensión Universitaria Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" (Argentina). Desarrolla actividades de gestión, planificación y ejecución de programas en el campo de lo social y comunitario. Domicilio: Norma Vosila N° 326, Barrio J.J. Castelli. Comodoro Rivadavia, Chubut. Teléfono: 0297-155408632. Correo electrónico: daniellonconcon@yahoo.com.ar

The aim of this lecture is to provide a social answer to specific requests made by the authorities of indigenous communities to the University, and therefore proposing a curriculum that has adopted special features, spreading throughout a wide area.

This article is intended to describe all the experiences, questionings and challenges that are faced every day, but have specially allowed the achievement of all the objectives; such us becoming part of an area of intercultural education in the university.

Cultural diversity based on traditional knowledge and values and as a way of learning is the main focus of the activities and syllabi developed by the Public Lecture on Native Populations.

The different lines of work share a common ground, which is to promote greater areas of visibility and articulation of the indigenous populations. This results in experiences both inside the "university community" (non-teaching and teaching personnel, students and officials) and outside the University, moving the classrooms to indigenous lands.

Key words: Indigenous youth; indigenous populations; higher education; right to education; interculturality.

Introducción

La Cátedra Libre de Pueblos Originarios[i] - CLPO - fue creada en el año 2008, en la sede Comodoro Rivadavia de la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco", ubicada en la Provincia del Chubut, Patagonia Argentina.

Forma parte de un grupo de Cátedras Libres que dependen de la Secretaría de Extensión Universitaria (ámbito de Rectorado) y su surgimiento responde a una demanda social y de las organizaciones del pueblo mapuche tehuelche de la Provincia de Chubut.

Durante todo este tiempo, como propuesta curricular fue adquiriendo su fisonomía particular, la que trasciende el espacio territorial vinculante de la Sede de Comodoro Rivadavia (Provincia de Chubut). El equipo de la CLPO se propone dar cuenta de las experiencias, las interpelaciones y desafíos que se enfrenta en lo cotidiano, pero que sobretodo han permitido la concreción de sus objetivos, entre ellos, constituirse en un espacio de educación intercultural en el ámbito universitario.

La tarea no ha sido fácil, máxime si pensamos en la tradición universitaria en donde se inserta, que es negadora de la existencia de los pueblos indígenas en su matriz sociocultural y se concibe además como productora exclusiva de saberes válidos. Los desafíos se reproducen en experiencias propuestas desde la CLPO, surgidas de las interpelaciones recibidas, que buscan responder y romper con patrones de conocimiento estándar.

Las prácticas que se proponen tampoco responden a un esquema de Cátedra convencional universitaria, sino que más bien responden a criterios que promuevan proyectos de interrelación con miembros de pueblos indígenas, ponderando sus saberes.

La CLPO se ha propuesto articular distintas líneas de trabajo, que tienen como denominador común, generar mayores espacios de visibilidad y de articulación de los pueblos indígenas, tanto en experiencias hacia dentro de la comunidad universitaria[ii] como por fuera de la Universidad.

Las experiencias que se proponen giran en torno a tres perspectivas de análisis: la perspectiva histórica, que busca descolonizar y cuestionar prácticas que conducen a la desmemoria y la invisibilización de los pueblos indígenas en el relato histórico construido desde el poder del estado. Desde la perspectiva del derecho, el fuerte anclaje que han tenido en el orden jurídico el reconocimiento de los derechos humanos para los pueblos indígenas; derechos que brindan un encuadre favorable

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 152
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

para que se den prácticas interculturales. Por último la perspectiva indígena, por una parte *desde* los pueblos indígenas en su vinculación con el Estado y, por otra, desde el reconocimiento de derechos *hacia* los pueblos indígenas.

En las provincias argentinas de Chubut y Santa Cruz, existen dos pueblos indígenas: Mapuche y Tehuelche, no obstante ello, la mayor parte de las comunidades se auto-reconocen como Mapuche-Tehuelche en razón de identificar componentes ancestrales de ambos pueblos. Por tal motivo, en el presente escrito se utilizará la referencia Mapuche-Tehuelche para hacer alusión a los pueblos indígenas de la región patagónica.

Desde la CLPO, nos pusimos como objetivo prioritario posicionarnos sobre los hechos políticos más relevantes para los pueblos originarios y la sociedad toda, tales como: recuperación territorial, reconocimiento de derechos, tratamiento de los medios de comunicación y acceso a la justicia. Ello nos exige posicionarnos frente a los cambios jurídicos, sobre la inclusión de los nuevos sujetos de derecho y promover la necesidad de implementar las transformaciones que los hagan realidad.

1. Antecedentes y contexto

Desde la Constitución Nacional de 1853, las políticas de gobierno buscaron el exterminio y la desaparición de las comunidades indígenas de la región patagónica a través de campañas militares, como la mal denominada "Conquista del desierto". Una vez finalizada esta guerra, o conquista santa[iii], se fueron consolidando políticas de sumisión, asimilación e integración. Los sobrevivientes fueron confinados a tierras marginales, mayormente improductivas, generalmente en forma de reducciones, reservas o colonias.

El enorme avance en el reconocimiento de los derechos humanos a nivel internacional y especialmente, el fin de la última dictadura militar, permitieron que el reclamo de pueblos originarios se reinstalase en la agenda pública. Este reclamo tomó particular impulso a partir de la reforma constitucional del año 1994, cuando el Estado argentino se proclamó jurídicamente como un Estado pluricultural que debía reparar históricamente el daño causado a los pueblos originarios e inscribió en la Constitución Nacional el reconocimiento de su preexistencia territorial, étnica y cultural. Al mismo tiempo, se da jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22 de la CN) a tratados internacionales de derechos humanos, otros instrumentos internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Declaración de la ONU sobre los derechos de las personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, religiosas y Lingüísticas, la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas conexas de Intolerancia, y la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Diversidad Cultural.

No obstante estos avances en materia normativa, no tienen el impacto esperado en la realidad de los reclamos territoriales de los pueblos indígenas de la región patagónica. Esta divergencia entre el "deber ser" y el "ser", determinó que sigan perpetrándose los abusos y las violaciones a los derechos humanos y territoriales. La

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 152
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

asimetría existente, tiende a perpetuar la situación histórica de marginación, despojo y miseria de los pueblos indígenas.

En el Boletín Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas (ODHPI)[iv] surge como diagnóstico que la imposibilidad por parte de las comunidades indígenas y sus miembros de acceder a la justicia para la defensa o reclamo de sus derechos territoriales está ligado a la dificultad real de sus miembros de enfrentar los obstáculos que presentan los complejos trámites administrativos y judiciales. La lentitud y burocracia de los procedimientos administrativos y judiciales torna difícil garantizar el acceso a la justicia que se proclama como garantía a los pueblos indígenas.

Este cuadro de situación que atraviesan los pueblos indígenas son algunos de los aspectos que se tienen en cuenta y que permitirán con el tiempo modificar prácticas colonizantes que se observan en el sistema educativo. Si bien las Universidades hacen sus esfuerzos para resolver algunos de estos problemas, resulta menester no desconocer la cotidianidad, la diversidad cultural. Por ello se realizan alianzas estratégicas, no sólo con las organizaciones indígenas sino además con otras instituciones universitarias y/o instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Al analizar las diversas dificultades que los miembros de comunidades indígenas manifiestan, el *territorio* aparece como el eje de trabajo preponderante. La falta de acceso a la justicia de las comunidades indígenas y sus miembros, en lo referente al conocimiento y defensa de sus derechos territoriales, contribuye a configurar un marco de permanentes violaciones de tales derechos y al hacerlo, se vulneran otros como sus derechos a la alimentación, a la vivienda digna, al desarrollo cultural, a la salud, a educación y a la identidad. La sociedad ignora otras visiones del mundo, lenguas, conocimientos y proyectos que para su futuro proponen los pueblos originarios. Proyectos en los que expresan la diversidad cultural que los caracteriza.

Además del marco de reconocimiento de derechos vigente es propicio señalar y necesario que como institución universitaria debemos necesariamente enmarcar nuestras actividades en concordancia con los acápites C3 y D4 de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cartagena, 2008) que establecen “promover la diversidad intercultural” y “fortalecer lo pluricultural”.

La CLPO procura, a través de sus actividades, promover la diversidad cultural y la interculturalidad en la Educación Superior, con el propósito de reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe del espacio territorial en que se encuentra inserta la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB).

2. Acciones y propuestas llevadas a cabo desde la Cátedra Libre de Pueblos Originarios

En este contexto, la CLPO se propuso entre sus principales acciones:

a) Convenios específicos para el fortalecimiento de redes institucionales: Se suscribieron convenios con los Poderes Ejecutivo y Judicial: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y Ministerio de la Defensa Pública de Chubut, Hospital Rural de Cushamen, Organizaciones de defensa de derechos humanos como la Asociación Argentina Abogados y Abogadas de Derecho Indígena

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 152
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

(AADI) y se estrecharon vínculos con universidades de América Latina mediante la Red de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Red ESIAL).

b) Publicaciones de material referido a temáticas indígenas por medio de la editorial de la Universidad.

c) Cursos y Seminarios de capacitación en diversas Facultades de la UNPSJB e Instituciones de Formación Docente de la Provincia de Chubut.

d) Proyectos de investigación y divulgación sobre la temática.

Asimismo, se desarrollan estrategias específicas, tendiente al logro de los objetivos:

- Curso de Promotores Jurídicos Indígenas, desde donde se propone capacitar a través del protagonismo y la participación activa a los integrantes de las comunidades indígenas, estudiantes y público en general interesados en la temática.

El curso pretende ser una herramienta que fortalezca a las comunidades originarias en la defensa y la reivindicación de sus derechos territoriales. El Curso ha tenido un impacto significativo entre los participantes, generando una constante demanda para que sea replicado en otros contextos comunitarios y en particular hacia dentro de la propia Universidad.

Además, cabe mencionar que las diversas propuestas surgen del análisis de las principales demandas de los propios actores, tendientes a la promoción comunitaria y al desarrollo intercultural dentro de la educación superior.

- Revitalización y revalorización de Idiomas originarios

Del cuadro de situación descripto, existe una demanda constante de la enseñanza de los idiomas originarios, como parte constitutiva de la identidad de los pueblos indígenas y la diversidad cultural en la que se inserta la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco” (en adelante UNPSJB). Es por ello que se desarrollan dos cursos:

- *Idioma Mapuzungun (Idioma del Pueblo Mapuche)*: Se dicta desde el año 2009.

- *Idioma Guaraní*: En la actualidad se desarrollan dos actividades de capacitación, una de enseñanza propiamente dicha de Idioma Guaraní en las aulas de la Universidad, y otra en el “Centro de Apoyo Escolar Bilingüe”, ubicado en un barrio de la ciudad. Ello responde a la fuerte presencia de hablantes de idioma guaraní en la ciudad de Comodoro Rivadavia.

A su vez, ambas propuestas tienen su correlato con sendos programas en la radio de la Universidad.

- Programas de Radio

Las diversas propuestas de la CLPO se difunden por medio de dos programas de radio en la emisora de frecuencia modulada de la Universidad (FM 93.1 Universidad).

- Proyecto de Aprovisionamiento de agua a Comunidades Indígenas[v]

A través de la vinculación con el Programa de Responsabilidad Social Empresaria, y a fin de dar respuesta a un requerimiento social realizado por las Comunidades Indígenas, para el aprovisionamiento de agua, desde la CLPO se realizó el diseño, gestión y ejecución de un Proyecto que consiste en la instalación de tanques y molinos para la acumulación de agua. Este trabajo es llevado adelante por las propias comunidades a través del trabajo autogestivo.

- Difusión de los derechos

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 152
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Se han dictado charlas, conferencias y seminarios hacia el interior de la Universidad y de Institutos de Formación Docente de la ciudad de Comodoro Rivadavia (Profesorados para nivel inicial y primario) a los fines de acompañar los procesos de visibilización de los derechos indígenas con un cambio de paradigma de reconocimientos de los derechos constitucionales para los pueblos indígenas[vi].

- Seminarios sobre actualidad de los pueblos indígenas en la Provincia del Chubut.

Mediante acuerdos con diversas Facultades de la Universidad, se dictan seminarios bajo la modalidad de talleres participativos con formación intercultural en un marco de intercambio de experiencias con miembros de comunidades y/o pueblos indígenas.

De igual modo, se han realizado sugerencias de contenidos específicos sobre la temática para que sean incorporados a los contenidos curriculares de las diversas carreras.

- Publicaciones

Como producto del proceso de visibilización del tema, se han producido dos publicaciones de divulgación; una sobre *Mapuzungun (idioma del Pueblo Mapuche),* que pretende brindar herramientas básicas para iniciarse en el dominio de la lengua e interactuar en situaciones comunicativas sencillas; y un *Dossier de Propiedad Comunitaria Indígena*, que condensa algunas de las principales intervenciones de miembros de la Asociación de Abogados de Derecho Indígena, en una materia que desde la reforma de la constitución nacional en 1994, estableció el reconocimiento a del derecho de propiedad comunitaria, para las comunidades de pueblos indígenas.

- Proyectos de Investigación

Actualmente se encuentran en curso dos proyectos de investigación:

a) "*Situación sociolingüística y sociocultural de los pueblos originarios ubicados en la parte del corredor Bioceánico. De Gulu Mapu a Puel Mapu*".

b) *Historia del Hospital Rural de Cushamen*. Proyecto llevado a cabo por la Cátedra antes referida y diversos profesionales de la región. Pretende indagar acerca del surgimiento de la primera institución estatal en el territorio indígena denominado posteriormente como Cushamen.

Asimismo, se desarrolló, en conjunto con el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) el *Mapa de la Discriminación para la provincia de Chubut*, un estudio sobre las percepciones, representaciones y experiencias en torno a la discriminación.

3. Interpelaciones y desafíos

La educación superior en nuestro país y en nuestra región patagónica en particular, se encuentra frente a desafíos contemporáneos muy particulares. En dos años se cumplirá un siglo de la Reforma Universitaria de 1918, la que consagró los principios de autonomía, cogobierno y la extensión universitaria como principales conquistas del movimiento estudiantil de aquella época.

En el caso de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, la misma es creada en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria, lo cual permite una vinculación

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 152
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

directa con organizaciones indígenas, estudiantes y docentes universitarios pertenecientes a pueblos originarios.

Desde el año 2008 hasta la actualidad, la Cátedra se ha consolidado como un espacio de participación, debate y consulta en virtud del trabajo constante y sostenido en el tiempo; ha sido dúctil en función de las demandas del medio, ya sean de tipo académicas o las planteadas por las comunidades y organizaciones indígenas con las cuales se trabaja.

Al promover actividades que estimulan a que se incorporen al currículum, los "saberes interculturales", la CLPO contribuye a mejorar la calidad de la Universidad y otras instituciones de educación superior en donde debe aparecer la visión de lo diverso, visiones del mundo y conocimientos, lenguas, historias, problemas y propuestas de los pueblos originarios.

Es menester señalar el respaldo institucional de las autoridades de turno que han favorecido procesos de participación indígena al interior de la Universidad, mediante el desarrollo de diversos cursos, seminarios, propuestas de extensión de cátedra, participación en eventos como aniversarios de la Universidad, exposiciones, entre otras; como también el acompañamiento de las actividades de la Cátedra Libre en territorio indígena.

Actualmente nos encontramos en un proceso de sistematización de información sobre los niveles de auto-reconocimiento de pertenencia a pueblos originarios y afrodescendientes de los miembros de la comunidad universitaria, con el objetivo de proponerles diversas actividades en donde puedan ser actores protagónicos frente a los nuevos diálogos de la Educación Superior con los pueblos originarios.

De igual forma, la constitución de grupos de estudio e investigación con estudiantes y docentes indígenas, aparece como un horizonte necesario a los efectos de recuperar los conocimientos perdidos o distorsionados por el poder hegemónico, esto implica, como lo señala Claudia Zapata, una "*reescritura de los sujetos colonizados*", permitiendo sumergirse en el pasado, cuyo ejercicio permitirá resignificar el ser y estar en el mundo. En este caso particular, con una historia reciente de conquista militar cuyos efectos devastadores aún se encuentran muy latentes.

La reflexión, como jóvenes indígenas contemporáneos en un contexto universitario, implica tener en cuenta múltiples variables, entre las que se encuentran:

a) el proceso del auto reconocimiento. Reconocerse como parte de un pueblo originario conlleva un proceso de revisión interna de las propias historias y trayectorias. Cuando se indaga en las historias y tradiciones familiares, aparecen retazos y trozos de una carta que se escribió, se escribe y aún tiene espacio en blanco. Es encontrarse con respuestas, para las cuáles muchas preguntas aún no se han formulado, por lo que no deja de ser un hito fundamental en la historia del sujeto y su entorno inmediato.

b) El encuentro con el Otro. A partir de asumir la identidad, se configura una nueva forma de relación con los otros. El periodista Pedro Cayuqueo[vii], comenta que no se dio cuenta de su otredad cultural hasta tanto no salió de su comunidad y se encontró con otros, que le dijeron que era diferente. Esto nos permite pensar en las trayectorias personales y particulares de los jóvenes indígenas que llegan a la Universidad, en la mayoría de los casos, provenientes de comunidades pequeñas y contextos socioculturales distintos. El encuentro con el otro, de algún modo, es

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 152
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

también un encuentro con sí mismo, dado a que ese encuentro implica compartir y poner de relieve historias propias y un diálogo profundo sobre la trayectoria y una subjetividad en constante transformación.

c) La resignificación de las prácticas y el pensamiento. A partir del auto reconocimiento y el encuentro con el otro se resignifican considerablemente los conocimientos aprehendidos hasta el momento. Las prácticas, sentidos y lo discursivo se enfrentan a una nueva realidad revelada, a veces de forma abrupta e inesperada. Emergen nuevas formas de entender el mundo que nos rodea y las interpretaciones de los hechos e historias, hasta el momento incólumes, son sometidas a nuevas visiones e interpretaciones. Comprender y sentirse parte de una historia, que sufrió múltiples distorsiones y manipulaciones en desmedro de ese colectivo al que se adscribe, genera múltiples sensaciones para las cuáles aún no se tiene la reacción o respuesta adecuada. La primera sensación de injusticia y despojo histórico aparecen como las puntas de un iceberg que irá revelando nuevas verdades.

d) La revalorización de lo propio: Luego de las primeras impresiones y sensaciones, emerge un profundo sentido reivindicatorio de los valores, saberes y experiencias en torno a las vivencias del Pueblo. Reivindicación que puede tornarse en actos de militancia activas, de muy variadas formas, o simplemente una valorización más introspectiva.

Por lo que el auto-reconocimiento de los jóvenes en un contexto universitario es de fundamental importancia dado al momento particular de sus trayectorias vitales.

Como equipo, consideramos que estas acciones son necesarias para remediar no sólo las inequidades que afectan especialmente a dichos pueblos, sino también algunos problemas que afectan la calidad de vida y la sostenibilidad social y ambiental de las respectivas sociedades en su conjunto.

Actualmente el Pueblo Mapuche-Tehuelche está ejerciendo acciones de reivindicación territorial, las cuales han sido blanco de ataques y criminalización mediática desde diversos sectores.

Ante lo cual, se hace aún más imprescindible que desde la Universidad se generen debates de ideas y se visibilice a la población indígena que acude a la misma, a los efectos de no reproducir prácticas discriminatorias o que atenten contra el proceso de auto identificación. En consonancia con el análisis que trabaja hace muchos años Daniel Mato[viii] , claramente nos posicionamos en que ningún saber es universal, y necesariamente es imprescindible la "colaboración intercultural".

Por ello al ver las carencias en la desvalorización del conocimiento indígena en nuestra región, y en particular en el sistema educativo, donde las múltiples experiencias de vida de los pueblos indígenas han resultado *interculturales – de* hecho y a la fuerza- [ix]; experiencias a partir de las cuales se pueda mostrar a la sociedad en general, valores y saberes interculturales. Estos pueblos se han apropiado y reelaborado la idea de interculturalidad para formular interpretaciones de sus propias experiencias de vida en el interior de las sociedades, buscando no ser convertidos en meras traducciones de lo que interpretan "otros" sobre ellos.

Conscientes de que existen problemas en reconocer el derecho a una "educación propia" a los pueblos indígenas, pareciera que fuera un objetivo inalcanzable. Lo que debemos asociarlo, en algunos casos, a la fuerte desvalorización de los saberes

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 152
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

propios -no académicos- y, en otros casos, se admiran bajo el riesgo de ser folklorizados o son subordinados.

Si bien hay una escalada en el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas, en materia de Educación Superior, podríamos asegurar, por "colaboración intercultural" que se ha creado junto con miembros de las comunidades indígenas de Chubut y Santa Cruz, que sin ella es imposible comprender los significados históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros. La falta de este tipo de colaboración hace que nuestra sociedad sea vista de manera fragmentada.

La promoción de la diversidad cultural, la incorporación de "saberes indígenas", intelectuales indígenas en el campo de la cultural y política son importantes, se convierten en los desafíos y retos, que para el equipo de la CLPO son el horizonte de nuestro trabajo.

Esto guarda relación con lo dispuesto en el Convenio 169 de la OIT, sobre las garantías del derecho a la participación y el carácter obligatorio de la consulta libre, previa e informada para los pueblos indígenas en los asuntos que les conciernen.

A pesar de las situaciones adversas, estamos convencidos que es un logro seguir incorporando a modo de diálogo, los saberes indígenas y los saberes científicos, tanto para la comunidad universitaria como para los miembros de las comunidades y pueblos indígenas. El reconocer la diversidad de valores y los distintos modos de aprendizajes son elementos centrales en la elección de las actividades y programas que desarrolla la CLPO, y que se seguirán propiciando.

Otro desafío es poder continuar con el trabajo territorial, para que la Universidad, también pueda comprender nuevas lógicas, formas de ver el mundo y de concebir el conocimiento.

Otros retos, que nos hemos propuesto, tienen que ver con interculturalizar los diseños curriculares y que los programas de estudio de las diversas carreras universitarias incorporen contenidos vinculados a los pueblos originarios, no en función de su especificidad profesional, sino teniendo en cuenta el heterogéneo universo de alumnos que una Universidad alberga y particularmente por la región geográfica en la que nos encontramos.

Consideraciones finales

El contribuir a cuestionar las inequidades que afectan en especial a los pueblos indígenas (dentro y fuera de la comunidad universitaria), se ha convertido en un objetivo posible de cumplir. No obstante, para ello, somos conscientes que hay mucho por hacer. Aún resta instalar en el ámbito académico otros conocimientos, que sean incorporados a los currículos: cosmovisiones, lenguas, historias, conocimientos tradicionales y los problemas y propuestas que los pueblos indígenas plantean.

Los desafíos deben orientarse a mejorar las posibilidades de acceso, a la apropiada formación y graduación de estudiantes indígenas, que repercutirá sin lugar a dudas en el mejoramiento de la calidad de vida y en la sostenibilidad social y ambiental de la sociedad de la que forman parte.

Bibliografía

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 152
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Bayer O. (2010) *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*. Buenos Aires. El tugurio.

Briones, C. (2008) Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando?, En: García Vázquez, C. (comp.) Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI. Prometeo Libros, Buenos Aires, pp.35-58

Mato, D. (2008) No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible", En *Revista Alteridades, 2008,* 18 (35): pp.101-116.

Montenegro, M. (2015) "Colaboración intercultural y Arqueología: nuevas propuestas para la Educación Superior en el nordeste de Argentina". En: Mato, D. (coord.) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Contextos y experiencias. Saénz Peña, Buenos Aires; Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp.19-46

Zapata Claudia "*Lo particular y lo universal en el pensamiento de Frantz Fanon. Contrapunto con la intelectualidad indígena contemporánea*" en Frantz Fanon desde América Latina. Lecturas contemporáneas de un pensador del siglo XX. Lucía Stecher; Claudia Zapata; Elena Oliva. 1° ed. Corregidor. Buenos Aires. 2013.

Notas:

[i] En Argentina se utilizan tanto los términos Pueblos Indígenas como Pueblos Originarios en referencia a los pueblos preexistentes a los Estado Nación.

[ii] Entendemos por "comunidad universitaria" al personal docente, no docente, estudiantes y funcionarios de gestión política.

[iii] Un artículo del diario la Prensa del 16/10/1878 decía: *"la conquista es santa; porque el conquistador es el bien y el conquistado, el Mal"*.

[iv] Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas, Boletín comunicacional, Neuquén, 2013.

[v] Video del Proyecto: http://www.infoweb3.unp.edu.ar/extension/

[vi] Video Derechos de los Pueblos Originarios Parte 1: www.youtube.com/watch?v=jG06xipTgEw

[vii] Cayuqueo Pedro, Solo por ser indios y otras crónicas mapuches.

[viii] Daniel Mato, "No hay saber 'universal', la colaboración intercultural es imprescindible", en Alteridades 18 (35) 2008, pp. 101-116 y Mónica Montenegro, "Colaboración Intercultural y Arqueología Pública: nuevas propuestas para la educación Superior en el noroeste de Argentina", En: Mato, D. (coord.) "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias." (2015). Eduntref. Bs.As. pp. 207-218

[ix] Daniel Mato; Op. Cit. pp.103

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 152
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 8 - Año 2016. --pág. 1-152
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

PARTICIPACIÓN DE ASESORES INDÍGENAS EN UNA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL. EXPERIENCIAS, SUJETOS Y SABERES

INDIGENOUS PARTICIPATION IN A CONVENTIONAL UNIVERSITY. EXPERIENCES, SUBJECTS AND KNOWLEDGE

Mg. Laura Liliana Rosso[1]

Fecha de recepción: 24-06-2016
Fecha de aceptación y versión final: 30-08-2016

Resumen: En este artículo propongo presentar avances preliminares de un estudio sobre participación indígena en una universidad convencional, la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), en la que se implementa un programa institucional que tiene entre sus objetivos la inclusión de indígenas a carreras de grado, así como su participación en la gestión del mismo. Participación que se promueve buscando aportar a la concreción del derecho definido en normativas internacionales, nacionales, provinciales, y en una lectura de los recorridos alcanzados por las organizaciones indígenas de la provincia del Chaco.

Se focalizará aquí en la descripción de espacios y experiencias de participación surgidas en el marco del "Programa Pueblos Indígenas" de la Universidad referida. Los sujetos son representantes de organizaciones indígenas que integran la comisión asesora del programa, quienes ocupan esa posición en virtud de sus trayectorias en organizaciones socio- étnicas, son adultos y no pertenecen a ningún claustro universitario. Interesa iniciar una indagación sobre los saberes vinculados a la organización, la lucha y la política que estos sujetos poseen, así como las habilidades que ponen en práctica en las instancias de gestión de las que son parte.

Los tópicos planteados permiten presentar al final, reflexiones acerca de las posibilidades de diálogos entre culturas, y el lugar de los "informantes" e investigadora-actora en este estudio.

Palabras clave: universidad - participación indígena – saberes socialmente productivos

Abstract: On this article I suggest to present preliminary progress in a study about Indigenous participation in a conventional university, the Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), where an institutional programme which objetives, among others, have to do with indigenous inclusion in undergraduate careers is implemented, as well as their participation in its management.

This participation is promoted by intending to make a contribution to the concretion of the right defined in international, national and provincial state regulations, and on a reading of the journeys accomplished by the indigenous organizations in the Chaco province.

Descriptions of spaces and participation experiences framed in the 'Indigenous Peoples Programme' on the above-mentioned University will be focused on. The subjects are indigenous representatives who are members of the advisory commision of the programme. They hold that position due to their trajectory in socio-ethnic organizations, they are adults but they don not belong to any university faculty. It is interesting

[1]Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Antropología Social. Investigadora del IIE, Profesora Adjunta de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Pertenencia institucional: Instituto de Investigaciones en Educación (IIE). Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Domicilio: Jefferson No.1551, Resistencia, Chaco, Argentina. Teléfono: 362-154318660. Correo electrónico: lauralirosso@gmail.com

to iniciate an inquiering over the knowledge related to the organization, the struggle and the policy that these individuals bare, as well as the abilities they set on over the management instances they are part of.

At the end, the posed topics allow to present reflections over the possibilities of dialogues between cultures and the place of the 'informants' and the researcher-performer on this study.

Key words: university – indigenous participation – socially productive knowledge

Introducción

Una política inclusiva de indígenas en la universidad puede resultar a los ojos de la opinión pública un acto de reparación histórica en una provincia argentina como el Chaco, donde la legislación que reconoce derechos a este colectivo es avanzada en sus enunciados. Sin embargo, habilitar su participación en distintos ámbitos de la universidad, junto con reconocer a sus representantes como interlocutores válidos en ese proceso, son cuestiones de difícil comprensión tanto para la opinión pública como para los distintos actores que componen la universidad.

Este artículo se propone presentar avances preliminares de un estudio sobre participación indígena en una universidad convencional[i], la Universidad Nacional del Nordeste, ubicada en las provincias de Chaco y Corrientes (Argentina). Institución en la que se implementa el Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) que tiene entre sus objetivos la inclusión de indígenas a carreras de grado así como su participación en la gestión del mismo. Esta última se promueve buscando aportar a la concreción del derecho definido en normativas internacionales, nacionales y provinciales, al tiempo que se basa en una lectura de los recorridos alcanzados por las organizaciones indígenas de la provincia del Chaco (Resol. No. 733/10 C.S.).

Se analizará aquí la experiencia de funcionamiento de la comisión asesora del programa mencionado, comisión compuesta por cinco representantes de los pueblos indígenas del Chaco - tres qom, un moqoit y un wichí - ; quienes ocupan esta posición en virtud de sus trayectorias en organizaciones étnicas. Además de este antecedente son trabajadores de áreas de educación y/o cultura del Estado provincial; profesan el culto evangélico[ii] y no pertenecen a ningún claustro universitario. Se sostiene aquí que dichos componentes de sus trayectorias coadyuvan en su formación como representantes indígenas, esto porque se adopta el concepto de formación de Ferry (2008:54) según el cual las personas se forman por mediación. Las mediaciones son diversas, exceden a la enseñanza y el aprendizaje escolar. Desde este enfoque se valora no sólo a profesores y textos como mediadores de formación, sino también a las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros, en la vida de un sujeto.

Asimismo se inicia una indagación sobre los saberes vinculados a la organización que estos actores poseen, puestos en práctica en las instancias de gestión de las que son parte; esto porque se sigue aquí una línea de estudios sobre saberes socialmente productivos, saberes a los que se define como de integración, de la política y la lucha; son aquellos que permiten, entre otras cuestiones, organizar colectivos y analizar coyunturas locales en términos políticos (Rodriguez, 2011).

El artículo difunde resultados de una investigación mayor de tipo cualitativa, en la que se ha optado por utilizar las técnicas de observación participante y entrevistas

semi-estructuradas. El plan de investigación prevé plantear diálogos reflexivos con los cinco integrantes y observar su participación en las diversas actividades del PPI. En esta primera fase se ha entrevistado a dos de ellos, valorando que ambos tienen en común experiencias de migración y viajes, que desarrollan su actividad laboral en organismos estatales y poseen antecedentes de participación en instituciones religiosas, organizaciones sindicales y/o étnicas; así como su condición de indígenas urbanos.

El artículo contiene una breve caracterización del PPI y del escenario étnico político en el que se desarrolla, posteriormente se describen espacios y experiencias de participación surgidas en el marco del programa, se plantean lecturas iniciales de sentidos dados a estas experiencias por los sujetos; se analizan las trayectorias y saberes para la participación. Los tópicos planteados permiten presentar al final, reflexiones acerca del doble lugar de quien escribe este artículo en tanto investigadora y coordinadora del PPI, así como sobre las posibilidades de diálogos interculturales.

1. El escenario étnico-político provincial

Como ya se ha mencionado, el PPI se desarrolla en la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante UNNE), institución regional ubicada en Chaco y Corrientes. La primera provincia cuenta con un importante número de población qom, wichí y moqoit. Según datos del último Censo Nacional, en Chaco 41.304 personas se reconocen como indígenas o descendientes de Pueblos Indígenas, número que constituye el 3,91 % de su población total[iii]. De aquellos 41.304, el 74,5% pertenece al Pueblo Qom, el 11,2% al Wichí, y el 9, 4% al Moqoit. El restante 4,9% a otros pueblos indígenas[iv].

Durante las últimas décadas en América Latina, y en Argentina particularmente, se han logrado avances en derechos indígenas que alcanzan expresión en la legislación y resultan de luchas y procesos de emergencia étnica (Guarino, 2010). A esta caracterización general es necesario incorporar un análisis de escala provincial, dado que sostenemos junto con Gómez y Hadad (2009) que las estrategias desplegadas en el marco de los procesos de lucha indígena están condicionadas por procesos históricos, territorialmente específicos.

En Chaco, hacia finales del Siglo XIX y las dos primeras décadas del Siglo XX, se desarrollaron procesos complejos y en estrecha relación: el de incorporación de las tierras a la economía agro-exportadora - a través de la producción forestal, azucarera y algodonera - y el de conformación de la estructura social de este territorio (Rosso, 2011: 35). Los grupos indígenas que lo habitaban fueron despojados de sus territorios a través de campañas militares y posteriormente disciplinados para su incorporación como mano de obra temporaria de los establecimientos agrícolas, ocupando el lugar más bajo de la estratificada y étnicamente diferenciada población de la sociedad regional (Beck: 1994; Bartolomé, 2004).

Desde 1920 el sistema productivo algodonero fue el que más demanda de trabajo temporario indígena generó. Posteriormente, y fruto de políticas integracionistas, algunos grupos se convirtieron en colonos dedicados a la agricultura comercial o de subsistencia (Bartolomé, *Op.cit.*). La crisis algodonera iniciada en 1990 los convirtió en excluidos de la estructura social, pauperizando sus condiciones de vida y acelerando migraciones a ciudades del Chaco y Santa Fe, así como al Conurbano Bonaerense.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Paralelamente el retorno de la democracia en la década de 1980 habilitó intensas movilizaciones para expresar demandas. Uno de los mayores logros fue la aprobación de la Ley Provincial de las comunidades indígenas en 1987, posterior a la Ley Nacional Indígena de 1985. Gómez y Hadad, (*Op.cit.:*12-13) destacan de la primera normativa provincial la definición de comunidad indígena y de las condiciones para su reconocimiento como sujeto de derecho a través de la tramitación de una personería jurídica, así como la creación del Instituto del Aborigen Chaqueño (en adelante, IDACH) ente autárquico gestionado por indígenas, y que significó su participación directa en la gestión de sus propios asuntos.

Tales avances legales no tuvieron como consecuencia directa el mejoramiento de las condiciones de vida de la población indígena. Hacia 2006 se produjeron una serie de movilizaciones en las que se difundió la situación crítica padecida, reivindicando el acceso a la tierra entre otras demandas urgentes[v] (*Ibid.).* El conflicto fue llevado hasta instancias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, la que obligó a los Estados nacional y provincial a garantizar a los indígenas el cumplimiento de sus derechos[vi]. La aplicación de esa orden judicial reconfiguró las relaciones entre indígenas y Estado, dado que establecía el deber de mayor presencia indígena en instancias decisorias y en organismos estatales de salud, justicia, vivienda y educación (Rosso, Artieda y Luján, 2015).

En el ámbito educativo provincial las demandas por reconocimiento étnico y respeto a la diversidad cultural se expresan significativamente, desarrollándose procesos participativos dentro del sistema educativo con una historia de casi tres décadas. Docentes y organizaciones indígenas intervienen en la gestación y organización de instituciones de educación bilingüe e intercultural (Hecht, 2014; Artieda, Liva y Almirón, 2012). Resulta una expresión de tales avances la aprobación de la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe e Intercultural Indígena (No. 7446/2014); en la que se establece, entre otras cuestiones sustanciales, que Consejos Comunitarios Indígenas tienen derecho a gestionar, organizar y conducir el proyecto educativo de su comunidad (artículo 9, inciso a).

Los procesos expuestos sucintamente configuran un escenario de mayor visibilidad, militancia y conciencia entre la población indígena de la provincia no exento de prácticas de cooptación y clientelismo. Procesos que impactan de manera particular en las relaciones que los indígenas aquí estudiados mantendrán con la universidad, así como en los espacios de participación disputados y/o habilitados en esta institución.

2. Participación indígena en un programa universitario

El PPI se implementa desde junio de 2011 buscando contribuir con políticas y acciones a la concreción de derechos indígenas. Comprende un conjunto de ejes que responden a una perspectiva integral de lo que la Universidad está en condiciones de llevar a cabo desde las funciones de docencia, investigación y extensión[vii].El principal eje de acción consiste en otorgar becas y desarrollar mecanismos de apoyo al ingreso, permanencia y egreso de jóvenes indígenas a las carreras de grado.

La resolución de creación del programa sostiene como parte de sus fundamentos a la legislación internacional, nacional y provincial en las que se definen

derechos de los pueblos indígenas que habitan el territorio[viii]. De este conjunto de normas se subraya el artículo 7º del Convenio Nº 169 de la OIT, en Resolución No.733/10 (C.S.), que establece la consulta y participación en los programas y proyectos que los afecten. Asimismo se reconoce la importancia de generar mecanismos de participación a fin de garantizar la adecuada comprensión de sus necesidades y expectativas, el desarrollo de procesos de interculturalidad y la puesta en valor de la diversidad y el diálogo entre culturas. Se reconoce la complejidad y conflictividad propia de todo proyecto intercultural que supone procesos de aprendizaje e intercambio en un contexto de posiciones, historias e intereses diversos y contrapuestos (Resol. No.733/10 C.S.).

El proyecto homónimo es la estrategia de una política institucional, aprobada por el consejo superior, órgano de gobierno máximo de la Universidad. En un trabajo anterior ensayamos una narración de su breve historia, señalando que en la decisión del Rector que motorizó su creación gravitaron elementos de la coyuntura provincial. Nos referimos a las movilizaciones referidas de 2006[ix]. Otro elemento de la coyuntura que creemos influyó en la decisión política fue el de experiencias previas con las que contaba el mismo en extensión e investigación, además de haber sido Rector en anteriores oportunidades y Decano de Facultad[x]. Estos antecedentes le habrían permitido acceder a información sobre otras Universidades que implementan proyectos de inclusión de jóvenes indígenas - la Universidad Nacional de Salta, por ejemplo – (Rosso, Artieda y Luján, 2012). Lo expuesto puede explicar, en parte, la decisión de diseñar e implementar el Programa.

Otro aspecto destacado fue que no se dio una discusión antes de la aprobación del Programa, entre los claustros con representación en dicho consejo. El proyecto fue redactado a pedido del Rector - por una docente e investigadora con experiencia y formación en educación indígena, y el asesoramiento de un wichí– y presentado al consejo. De manera que se trató de una definición política desde la autoridad máxima del gobierno de esta universidad sin construcción de consenso entre los actores que la integran, pero tampoco con voces de disenso. La gestación del PPI tampoco respondió directamente a demandas de indígenas y sus organizaciones por educación universitaria (Rosso, Artieda y Luján, *Op.cit.*).

La presencia indígena se dio desde la redacción del proyecto del PPI, ya que el representante wichí aportó a su redacción. La posibilidad de participación de este actor se dio porque se desempeñaba como colaborador de un equipo de investigación interno. En el diseño contribuyó con ideas centrales tales como definir prioridades para la selección de los aspirantes a becarios, proponer acciones de apoyo a estudiantes para evitar el abandono, por mencionar algunas.

En la interacción del líder wichí con la coordinación del programa se fue gestando la idea de formar una comisión asesora compuesta por representantes de los demás Pueblos Indígenas que habitan el Chaco. La comisión actualmente se compone por cinco representantes – tres qom, un moqoit y un wichí[xi] -, quienes fueron elegidos por sus antecedentes de lucha. El wichí los convocó, y su convocatoria fue avalada por la universidad. Él es quien señala diferencias y semejanzas entre los miembros:

> *"… venimos de diferentes organizaciones pero en muchas ocasiones, siempre hemos coincidido en pelear, luchar o exigir que se cumpla lo que está dentro de las leyes…*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> *de la constitución provincial y nacional con relación a los pueblos indígenas, entonces nosotros no hacemos más que exigirles que se cumpla lo que ya está escrito."(Representante wichí, en adelante r.w.)*

A partir de la creación y funcionamiento del programa se fueron dando y disputando espacios de participación. La comisión tiene alcances consultivos y no decisorios, sin embargo, tal como se señala en un trabajo anterior, las sugerencias y opiniones acordadas en reuniones con esta comisión son consideradas en primer orden en momentos en los que la coordinación del PPI toma decisiones. En esos ámbitos, la voz de los indígenas resulta respetada y suele tener preeminencia sobre otras (Artieda y Rosso, 2013).

Respecto a su posicionamiento en la institución, la condición de asesora no resulta disonante con las características del gobierno de una universidad convencional, en la que sólo los consejos directivos de facultades y el consejo superior deciden; se trata de órganos integrados por representantes de los claustros de la institución. Los indígenas de la comisión referida no pertenecen a ningún claustro, aunque resulta válido señalar que desde 2014 esta comisión ha adquirido cierto grado de institucionalidad a través de una resolución del consejo superior en la que se aprueba su existencia y se determinan sus funciones (Resol No.1361/14)[xii]. En la práctica realizan este trabajo de manera voluntaria no remunerada[xiii], asesoran a la universidad cuando debe responder a demandas o pedidos de otros grupos indígenas; ofician de traductores, difunden información sobre el PPI y realizan acompañamiento de los estudiantes.

¿Cuáles son las tareas que la comisión debe cumplir al decir de sus miembros? En los dos entrevistados no existe un discurso homogéneo. Uno de los referentes circunscribe la tarea a lo tutorial, como la de adultos que realizan acompañamiento a los estudiantes;*" … monitorear a los chicos, buscar la forma de cómo motivarlos; porque cada uno de ellos vive una historia diferente… conversar… acercarse mejor.*" (Representante qom, en adelante r.q.)

El segundo propone pasos para avanzar hacia funciones decisorias *"… en la medida que vaya pasando el tiempo… esta comisión tendría más acción y participación en las decisiones para ir mejorando todo lo que tenga que ver con este (sic.) programa."* (r.w.)

A la vez, percibe a la comisión como un espacio de tensiones futuras, de disputa por mayor poder y participación hacia adentro de la universidad, abandonando el ropaje de las políticas tutelares.

> *"También… va haber más exigencia de los mismos estudiantes, de la misma universidad;… esta debe ser una acción compartida, pensada desde la multiculturalidad[xiv], la participación activa… Y lo que pasa hasta ahora es que vamos bien,… nos damos cuenta que no solamente hay que llamar a los miembros… cuando hay un problema, sino pensarlo juntos para prever…*
>
> *… incluso en el futuro… que nos den la oportunidad de elegir quien va coordinar cada año. Para que no sea siempre la gente que representa a la Universidad; romper un poquito el esquema tradicional de que siempre tienen que ser los blancos y, sobre todo formados, para que digan que deben hacer los indígenas."*(r.w.)

Finalmente este representante visualiza a la comisión como una instancia que genera aprendizajes interculturales: *"… estamos muy claros que hay ignorancia en*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

ambos lados…, esa ignorancia se va a combatir en la medida que se deje expresar y para que se hagan las cosas de acuerdo a la visión de los indígenas". (r. w.)

En una universidad convencional donde las instancias decisorias se reservan a los miembros de sus claustros ¿una comisión asesora conformada por indígenas resulta un intersticio, o es una instancia precaria para la participación? Los entrevistados la conciben desde la primera opción, como un "hueco" por el que ingresar y comenzar a ocupar espacios en una institución que históricamente los excluyó, sin dejar de reconocer la escasa institucionalidad alcanzada.

3. De sujetos y saberes

"… son los que saben, pero también agentes de cambio, son militantes."[xv]

Los miembros de la comisión asesora entrevistados tienen en común la migración y los viajes, desarrollan su actividad laboral en organismos estatales junto a las experiencias de participación en instituciones religiosas, organizaciones sindicales y/o étnicas; y la condición de indígenas urbanos. Tales circunstancias son consideradas aquí aspectos centrales de sus trayectorias, antes que sus niveles de escolarización -en los casos estudiados esos niveles son dispares[xvi] -.

Focalizamos el análisis en las experiencias participativas, en las que creemos se producen procesos formativos. Ferry (2008) sostiene que formarse significa adquirir una cierta forma, y en tanto tal, formarse excede a la enseñanza y el aprendizaje escolares. Formarse consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo; *"… uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros."* (*Op.cit*.:54).

Se trata entonces del proceso por el cual estos actores se van convirtiendo en "*militantes de la causa indígena*"[xvii]; las circunstancias que generan formación creemos están conformadas por viajes, espacios de los que deciden ser parte, así como decisiones tomadas en determinados momentos de la vida, y que generan al decir de Alonso y Díaz (2002:30) procesos pedagógicos a partir de quiebres de rutinas. Quiebre como el narrado por uno de ellos, quien decidió migrar de Chaco a Buenos Aires para formarse en Teología como miembro de la iglesia presbiteriana.

"Mis padres no querían saber nada de que me alejara de ellos"[xviii]. Luego agrega, *"… las decisiones que uno va tomando te van llevando a distintos lugares y uno no sabe hasta dónde puede llegar… si yo hubiese estado acá,… hubiese estado con mis amigos, hubiera hecho "changas"*[xix]*, hubiera tenido una familia, un montón de hijos pero no hubiera (sic.) tenido la experiencia que tuve…"* (r.q.)

Él cambió lo que estaba prefigurado como su destino, eligió entre las oportunidades que se le presentaban en aquel momento a jóvenes qom siendo parte de una iglesia protestante, luego abandonó ese proyecto y comenzó su militancia étnica y sindical; finalmente volvió al Chaco.

¿Qué saberes consideran estos sujetos adquieren en dicho proceso formativo? Y ¿cuáles emergen en su desempeño como miembros de la comisión asesora del PPI? Partimos de asumir que en las organizaciones sociales se produce la circulación de un

tipo de saberes a los que llamamos, junto con Rodríguez (2011), saberes socialmente productivos (en adelante SSP)[xx]. Son aquellos saberes:

> *"(que)… no sólo se vinculan al trabajo sino también a otro tipo, (como los) de "integración", "ambientales", de "la política y la lucha"*[xxi]*… saberes que permiten organizar colectivos, adaptarse a situaciones cambiantes, incorporar a los recién llegados, analizar coyunturas locales en términos políticos,…"* (*Op.cit.*:58)

El colaborador wichí ha viajado por casi todo el continente americano. Desde esa experiencia se permite plantear algunas generalizaciones,

> "… *(He podido) constatar la situación de injusticia desde el Estado para con los Pueblos Indígenas como una constante."*
>
> *" … (Observar) una amplitud mental (de los no indígenas) en cuanto a la comprensión de las culturas indígenas, lo que lleva a aceptar darles un trato más justo."* (r.w.)

En relación con su participación en la comisión asesora del PPI, su experiencia en diversas organizaciones indígenas le da la posibilidad de conocer que "*…existen consejos, espacios donde discutir,… más abiertos, no solo de asesoramiento sino también de decisión."*(r.w.)

El representante qom considera que la formación adquirida por ser parte de una iglesia y por la militancia gremial, le han permitido manejarse y relacionarse con personas de distintos estratos sociales y culturales, sin sentirse en situación de desventaja.

A la vez, ambos sostienen que su cultura los dota de saberes que a instancias de su participación en la comisión asesora resultan desconocidos y valiosos para el ámbito universitario; tales como la lengua materna, la relación que como indígenas tienen con el medio ambiente pero señalan que para incorporar esos aportes hay que cambiar la relación de poder que la academia ha planteado históricamente. Al respecto el wichí sostiene,

> *"… se necesita escuchar la voz y la escritura del mundo indígena para que 'ellos'*[xxii] *puedan desarrollar un discurso,… entendible para el mundo occidental; porque los que escribieron hasta ahora de los indígenas fueron los académicos que solamente concluyen, analizan pero desde su mundo*…" (r.w.)

Propone aportar a relaciones de valoración y respeto, así como a una revisión de lo que se entiende como lo establecido en la institución, por ejemplo la fuerte jerarquización que caracteriza a la universidad,

> *"… que no se trate como en el pasado que la cuestión indígena que da para Ministerio de desarrollo social;… entonces hay que asistirle (sic.)…., sino que hay que sumarla como algo único, valioso y que puede no solamente ayudar a los que están estudiando, sino incluso a la misma universidad, en la forma de como relacionarse internamente, porque de lo que yo conozco, toda la estructura siempre está con un principio más foráneo, entonces hay imposiciones,… muy fuertes, internas;… eso es lo que me parece a mí, que se puede evitar en la medida que haya espacios donde se pueda conversar y tratar…"(r.w.)*

Se trata de saberes socialmente productivos en tanto*" … diversos, cambiantes, no esencializados ni ahistóricos"* (Rodriguez, *Op.cit.*:58). El conocimiento de sus culturas

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

y lenguas, sus trayectorias y posicionamientos políticos, resultan condiciones que les permiten impulsar y ser parte de diálogos desde identidades étnicas dinámicas.

Revisando lo dicho en el epígrafe, la pregunta que surge es ¿los miembros de la comisión asesora son líderes o ancianos sabios? La respuesta no alcanza a ser concluyente, se precisan categorías flexibles que los contengan y expliquen. Estos actores no responden a la categoría de sabios que circunscriben su accionar a la comunidad indígena, tal como los define Rappaport (2007). Son militantes de la causa indígena, lo que atribuye un rasgo político a su perfil; alcanzan dominio de la oralidad y la escritura, habilidades que les permiten traspasar los límites de la comunidad, crear redes con otros grupos - indígenas y no indígenas-, producir intercambios de saberes en lo que Pratt llama la zona de contacto"… entendida como los espacios sociales en los cuales las culturas se encuentran, se chocan y se ligan en contextos de relaciones de poder asimétricas" (Pratt en Rappaport, Op.cit.:617).

4. Inquietudes metodológicas

Pretendo exponer brevemente el proceso atravesado al escribir este artículo y aún antes, al elaborar los tópicos que orientarían las entrevistas, por eso la redacción pasará a ser escrita en primera persona. Consulté primero textos sobre metodología etnográfica (Guber, 2001, 2004) buscando pistas y herramientas para alcanzar definiciones que permitieran acercarme a la descripción de los sujetos entrevistados. Encontré que tenía como tarea generar situaciones que favorezcan asociaciones libres. Rápidamente advertí que sería difícil lograrlo, porque mi lugar de actora del PPI ceñiría en parte, los temas sobre los que hablarían los entrevistados. Del mismo modo, creí dificultoso obtener conceptos experienciales que permitan dar cuenta del modo en que los "informantes" conciben, viven y llenan de contenido un término o una situación (Guber, 2001). Lo más probable era que las entrevistas se transformaran en una instancia de demandas y justificaciones.

En instancias de planificación, los obstáculos que imaginaba tendría me generaron un estado de inmovilidad. Ante eso pensé proponer a los actores que más bien los invitaba a reflexionar juntos sobre algunos temas, como el discurrir del programa y su participación, sus experiencias en distintos ámbitos. En consecuencia, las entrevistas se convirtieron en un intercambio reflexivo; al fin y al cabo los tres compartimos un proyecto y trabajamos para su desarrollo.

Paralelamente me generaba incomodidad pensar a los actores entrevistados como "informantes". Un texto de Mato (2005) me habilitó a seguir incómoda. Allí el autor revisa nuestras prácticas de producción de conocimientos y propone superar las contradicciones de los intelectuales de la academia que producimos textos en los que se alaba el valor de los saberes de los intelectuales y pueblos indígenas, pero basados en fuentes teóricas académicas; los textos y declaraciones de los indígenas cumplen funciones de provisión de datos, mientras sus autores son tratados como informantes; solapando bajo esa denominación la relación de poder establecida (*Op.cit.*:131-132).

Al tiempo que las dudas narradas me llevaron a cuestionar el *para qué* de la escritura. La investigación y comunicación de los resultados remiten al interés del investigador y la comunidad académica, sin embargo es posible revisar los modos clásicos de relación que las universidades proponen a los indígenas, desarrollar una

investigación que *"… resulte igualmente productiva para el etnógrafo profesional y también para la comunidad."* (Rappaport, 2011:331). Las ideas y saberes que emergieron aquí animan a hacerse tales planteos.

A modo de cierre

La experiencia aquí analizada se desarrolla en un contexto de exclusión socio-económica, signado a la vez por una intensa movilización y organización indígena en pos al logro de mayores derechos y mejores condiciones de vida. En ese marco, los indígenas del Chaco pugnan por el cumplimiento del derecho a la educación superior y a la participación. Lo analizado en el presente artículo habilita a valorar la presencia de sus representantes en la gestión de un programa que busca la inclusión a la universidad porque permite conocer sus opiniones y posiciones. En este proceso los indígenas participantes señalan la necesidad de superar prácticas de tutelaje y demandan generar políticas universitarias pensadas e implementadas en conjunto.

Los miembros de la comisión asesora poseen antecedentes valiosos para la participación[xxiii], en instancias de gestión ponen en acto saberes no académicos, saberes para la lucha y la organización. Son quienes se mueven en zonas de contacto en las que se relacionan con otros indígenas y con no indígenas. La comisión resulta una de esas zonas, allí perciben los espacios como posibilidades, así como las tensiones y los límites de la participación en una universidad convencional.

Finalmente, sobre el proceso de investigación cuyos resultados preliminares se presentan aquí, se señala la incomodidad de la relación asimétrica entre "informante" e "investigador" percibida por la autora. Circunstancia que insta a pensar otras formas de investigar, a avanzar en propuestas de colaboración intercultural donde comunidades indígenas e investigadores se beneficien con los estudios realizados. En la misma línea se observa que los resultados aquí presentados pueden ser usados para iniciar un proceso de reflexión y análisis crítico desde ambos grupos.

Bibliografía

Alonso, G. y Díaz, R. (2002) *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres.* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Artieda, T. y Rosso, L. (2013) "Participación indígena en un programa institucional universitario: modos, tensiones y alcances", en VIII Jornadas de Investigación en Educación. "Educación: derechos, políticas y subjetividades". Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba; Octubre de 2013. Publicada en CD, 11 págs.

Artieda, T., Liva, Y. y Almirón, S. (2012) "La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina", en IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile, 18 al 20 de julio de 2012, *mimeo.*

Bartolomé, M. (2004) "Los pobladores del "desierto",en*Amérique Latine Histoire et Mémoire. Número 10. Identités: positionnements des groupesindiens en*

*Amériquelatine.*http://alhim.revues.org/document103.html [Consulta el oct.2015].

Beck, H. (1994) "Relaciones entre blancos e indios en los territorios nacionales del Chaco y Formosa (1885-1950)". Cuadernos de Geohistoria Regional, N°29, Chaco, Argentina, IIGHI, Conicet, Fundanord.

Ferry, G. (2008) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 3ª reimp.

Gómez, C. y Hadad, M. G. (2009) "Manifestación de la emergencia indígena en Argentina", en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, *mimeo*.

Guarino, G. (2010) "Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco" en *Mad*, núm. 22, <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/issue/view/1300> [Consulta: julio 2015].

Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad.* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

---------- (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.

Guimennez, S. (2005) Políticas sociales y los dilemas de la participación. En *Laboratorio*, Año 6, núm. 16, Buenos Aires, Año 6, 13-18.

Hecht, A. C. (2014) "Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014", en XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario, 23 al 26 de julio de 2014. Disponible en línea: <http://www.11caas.org/conf-cientifica/comunicacionesActasEvento.php> [Consulta: oct.2015].

Mato, D. (2005) "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas"Alceu. Revista de Comunicação, Cultura y Política. Vol.6, n.11 <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0523/Intercult...pdf> [Consulta: nov.2015].

Mato, D. (2014) "Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos"**.** En *Novedades Educativas, núm. 284, agosto*, 2014, 11-16.

Rahnema, M. (1996) Participación, en: Sachs, W. (editor) Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. Perú, PRATEC, 125-141.

Rappaport, J. (2007) "Intelectuales públicos indígenas en América Latina: una aproximación comparativa", en Revista Iberoamericana. Vol LXXIII, No.220, 615-630.

Rappaport, J. (2011) Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica, en: A.A. V.V. *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado.* Tomo I. Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima. CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM, 327-369.

Rodríguez, L. (2011) "Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos", En *RevistaDecisio*. *Saberes para la acción en educación de adultos.* México, CREFAL, No.30.pp. 55-60.

Rosso, L. (2011) Educación estatal para indígenas del Chaco Argentino: tensiones históricas**,** en: Paladino, M. y García, S. M. (coord.) *La Escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y desafíos*". Ecuador, Abya Yala.35-61.

Rosso, L., Artieda, T.y Luján, A. (2015) Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad, en D. Mato "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina.

Experiencias, interpelaciones y desafíos."Sáenz Peña, Buenos Aires, EDUNTREF, 15 págs., en prensa.

Entrevistas realizadas

Carlos Barreto, referente del Pueblo Qom en Comisión Asesora del PPI UNNE.

Audencio Zamora, referente del Pueblo Wichí en Comisión Asesora del PPI UNNE.

Otras fuentes

Diario JudicialEn:http://www.diariojudicial.com/contenidos/2007/09/19/noticia_0005.html Fecha de consulta: 3/7/2014.

Universidad Nacional del Nordeste. Resolución No.733/10 C.S., Corrientes, Argentina.

Notas:

[i] Siguiendo a Mato (2014) se define aquí como universidades convencionales "a aquellas […] que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades pueblos indígenas o afro-descendientes" (Mato, *Op.cit.*:41).

[ii] Solo uno de ellos pertenece al culto Baha'i.

[iii] En: http://www.censo2010.indec.gov.ar/CuadrosDefinitivos/P1-P_Chaco.pdf

[iv] En Corrientes se han iniciado procesos de emergencia indígena por parte de guaraníes. El Censo 2010 arroja un total de 5.000 personas reconocidas como indígenas en esta provincia, datos que son presentados sin diferenciar a que pueblo pertenecen. En particular, se ha producido el autoreconocimiento de una comunidad del pueblo guaraní en Yahaveré (Departamento de Concepción) compuesta por 17 familias, comunidad que en 2013 adquirió personería jurídica a través del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

[v] Entre abril y agosto de 2006 en el Chaco se produjeron importantes protestas de la población indígena y sus organizaciones ante al gobierno provincial. Las movilizaciones organizadas para expresarse tuvieron origen en el Municipio de Villa Río Bermejito (localidad situada a 350 kms. de Resistencia, la capital provincial), allí los qom fueron afectados por las inundaciones y denunciaban al intendente de aquel municipio por actos de discriminación en la entrega de recursos para paliar tal situación. Estas demandas adquirieron carácter provincial debido a que otras organizaciones adhirieron junto al IDACH y elevaron al gobierno un petitorio de nueve puntos que incluía peticiones sobre salud, educación y territorio, paralelamente se difundían denuncias sobre a entregas irregulares de tierras fiscales. De las movilizaciones se pasó en junio de aquel año a un acampe frente a la casa de gobierno provincial, y luego doce dirigentes indígenas iniciaron una huelga de hambre. Tales manifestaciones cesaron el 22 de agosto de ese año cuando las organizaciones indígenas y el IDACH firmaron un acuerdo con el gobierno provincial. Fuente: Indymedia y Diario Página 12http://argentina.indymedia.org/news/2006/08/435895.php;http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-67646-2006-05-31.html

[vi] Fuente: Diario Judicial En: http://www.diariojudicial.com/contenidos/2007/09/19/noticia_0005.html Fecha de consulta: 3/7/2014.

[vii] El PPI se propone las siguientes líneas de acción: I. Inclusión de pueblos indígenas en las carreras de grado de la UNNE. II. Diseño de propuestas de formación y capacitación en Pedagogía para docentes indígenas y no indígenas de escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la provincia del Chaco. III. Actualización y capacitación de docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE, a través de espacios de estudio y reflexión sobre Culturas Indígenas del Chaco y Educación Superior e Intercultural. IV. Diseño y ejecución de Proyectos de Extensión en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los

pueblos indígenas de la región. V. Promoción y consolidación de equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre Pueblos Indígenas (Resol. No. 733/10 C.S.).

[viii] Alude a lo prescripto por la Constitución Nacional (art. 75, inciso 17), el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989, adoptado por la República Argentina por Ley N° 24.071), la Declaración Universal de Derechos Indígenas de la UNESCO, la Ley Nacional 23.302 de Política Indígena y apoyo a las comunidades aborígenes, La Ley de Educación Nacional 26.206, la Constitución de la provincia del Chaco (art. 37), la Ley 3.258 del Chaco (1987) de las Comunidades Indígenas, la Ley 6.604 (2010) de oficialización de las Lenguas Indígenas en el Chaco (Resol. No.733/10 C.S.)

[ix]Conjeturamos al respecto, porque el Rector que motorizó su creación y aprobación falleció un mes después.

[x]Señalamos también su trayectoria como funcionario del campo universitario nacional y del Estado provincial de Corrientes.

[xi]El número de representantes por Pueblo trata de representar a la proporción poblacional de cada uno en el Chaco, según Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. 2010, INDEC.

[xii] La Resolución citada establece que son funciones de la Comisión Asesora *"Analizar las presentaciones de los aspirantes a becarios y recomendar la adjudicación de las becas integrales. Plantear criterios para el examen de las problemáticas presentadas por los alumnos y las alumnas surgidas en el cursado de sus carreras, y participa como "tutores culturales" transmitiendo el sentido que para las comunidades tiene el ingreso de los jóvenes a la Universidad, y acompañando a los estudiantes en la organización de actividades de creación y recreación cultural. Asesorar y ser parte de las actividades de difusión del Programa a través de la grabación de spots para medios de comunicación en las tres lenguas indígenas, definiendo contenidos y sugiriendo mejores formas de transmitir la información para promover el acceso de nuevos estudiantes de las comunidades a la Universidad."*

[xiii] Existe un proyecto presentado por la UNNE a la Secretaría de Políticas Universitarias en el que se prevé un reconocimiento monetario a la labor de estos miembros; el mismo cuenta con aprobación pero a la fecha no se han transferido los fondos para su financiamiento. Lo aquí señalado resulta indicador de una cuestión más compleja, la ausencia de una política nacional e integral de inclusión de Pueblos Indígenas a la universidad. Las que existen son políticas institucionales, y por tanto adolecen de precariedad presupuestaria.

[xiv] Entendida como la presencia de varias y diferentes culturas en un territorio.

[xv] Frase expresada por una alumna del curso "*Miradas que se cruzan: imposiciones y resistencias en la historia de las relaciones entre Pueblos Originarios, sociedad nacional y regional"*, dictado en el marco del PPI por indígenas, entre ellos, dos miembros de la Comisión Asesora.

[xvi] Uno posee primaria completa, y el otro nivel superior incompleto.

[xvii]La frase citada es escuchada de manera recurrente entre estos representantes y otros indígenas; puesta en contexto se usa para marcar una posición, la de reconocer una historia común de despojo de la sociedad nacional hacia los indígenas y de lucha por reclamos comunes. Posición que se enfrenta a la cooptación y sectorización ejercida por algunos partidos políticos a las organizaciones indígenas del Chaco.

[xviii]Representante qom.

[xix] Es un término usado en la región y se usa para referirse a trabajos manuales y temporarios.

[xx] Temática que presenta un amplio desarrollo y profundidad en los resultados. Son reconocidos los trabajos de Puiggrós y Gagliano (2004), Ossana (2009); y el trabajo de Rodriguez (2011) aquí citado es parte de esa línea de investigación.

[xxi] El encomillado pertenece a la autora citada.

[xxii] El entrevistado plantea que en este periodo los miembros de la universidad deben también leer a los indígenas. El sentido de este consejo remite a las publicaciones escritas que desde la década de los noventa en adelante han producido los indígenas del Chaco. La producción es diversa, comprende desde publicaciones de edición limitada escritas por maestros indígenas y para uso didáctico; a libros escritos por sabios indígenas sobre temas culturales e históricos, editados por el Estado provincial y organizaciones de la sociedad civil. El proceso de este tipo

producción escrita tiene un desarrollo continuo, digno de ser investigado por especialistas interesados. Sin embargo, excede a los objetivos del presente artículo.

[xxiii]En párrafos anteriores señalamos que el PPI busca aportar a la concreción del derecho a la participación indígena, derecho reconocido en acuerdos internacionales y normativas nacionales; asimismo reconoce que la importancia de la participación de los indígenas a fin de garantizar la comprensión de sus necesidades y expectativas, el desarrollo de procesos de interculturalidad y la puesta en valor de la diversidad y el diálogo entre culturas (Resol. No.733/10 C.S.).

Dada la importancia que parece tener cumplir con la participación indígena se advierte que el término participación no posee un solo significado; a partir de la década de 1950 la participación aparece como una práctica estrechamente ligada a políticas públicas tendientes al desarrollo desde aquel tiempo a la actualidad su uso se ha caracterizado por ser polisémico, al tiempo que la práctica corre el riesgo de darse en formas manipuladas (Rahnema, 1996); frente a tales cuestiones ha surgido en Latinoamérica una corriente que propone el término participación popular, entendida como los esfuerzos organizados por incrementar el control sobre recursos y movimientos por parte de las clases y grupos oprimidos. El objetivo de la participación es lograr poder, un tipo especial de poder, el poder del pueblo, sus organizaciones, y en defensa de sus justos intereses (Rahnema, *Op.cit.*:129). Por esto entendemos aquí a la participación del modo en que la define Guimenez (2005:16) como aquella que*"… implica la posibilidad práctica y simbólica de intervenir en la discusión y/o en la decisión desde una posición social de libres ataduras (políticas, económicas, socioculturales), autónoma en el sentido de una práctica que pueda elevar su palabra sin miramientos, sin temores a sufrir sanciones."*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 8 - Año 2016. --pág. 1-140
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

¿UNIVERSIDADE COMO FRONTEIRA? POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NO BRASIL

¿UNIVERSIDAD COMO FRONTERA? POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA PARA INDÍGENAS EN BRASIL

¿UNIVERSITY AS A BOUNDARY? AFFIRMATIVE ACTION POLICIES FOR INDIGENOUS IN BRAZIL

Juliana Jodas [1]

Fecha de recepción: 24-06-2016
Fecha de aceptación y versión final: 24-09-2016

Resumo: A temática do ensino superior para indígenas no Brasil tem angariado novos espaços de discussão desde as primeiras iniciativas por meio de cursos de Licenciaturas Interculturais e dos programas de Ações Afirmativas, sobretudo na última década. Esta experiência recente e em curso tem ocasionado novos debates, questionamentos e problematizado (e evidenciado) contradições e incoerências existentes na estrutura educacional e universitária do país. Este ensaio parte deste contexto para compreender como as políticas de inclusão de indígenas no ensino superior tem se delineado e as possibilidades e deslocamentos epistêmicos que a presença destes estudantes tem (ou não) propiciado na universidade.

O objetivo é discutir e analisar quais os diferentes usos e sentidos da universidade para os indígenas e como suas diferenças são negociadas, impactadas e reconhecidas na universidade. A análise tem sido desenvolvida a partir de trabalho de campo realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que desde 2008 adota um vestibular diferenciado para o ingresso de povos indígenas, e do acompanhamento do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), evento anual organizado pelos estudantes indígenas, ocorrido desde 2013. Por fim, a partir dos relatos das experiências dos estudantes indígenas na universidade propomos a reflexão da universidade como fronteira como possibilidade de compreensão de um espaço em que seja possível articular conhecimentos e experiências, ao mesmo tempo em que novos marcadores de diferença são enunciados.

Palavras Chave: Ações Afirmativas, Povos Indígenas, Ensino Superior, Fronteira.

Resumen: En Brasil, durante la última década, la educación superior para las poblaciones indígenas ha planteado nuevos espacios de discusión, desde las primeras iniciativas, a través de Licenciaturas Interculturales y programas de acción afirmativa en las carreras convencionales. Estas experiencias recientes, y en curso, provocaron nuevos debates, preguntas, y han señalado contradicciones e

[1]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e integrante do Centro de Pesquisa em Etnologia Indígena (CPEI/Unicamp). Tem graduação em Ciências Sociais e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Endereço: Rua Cora Coralina, 100, Cidade Universitária, Campinas-SP, Correio Eletrônico: julianajodas@gmail.com

inconsistencias en la estructura educativa y académica del país. Este artículo parte de este contexto para entender cómo se han formulado las políticas de inclusión indígena en la educación superior, y las posibilidades y desplazamientos epistémicos que la presencia de estos estudiantes viene provocando en la universidad.

El objetivo es discutir y analizar los diferentes usos y significados que le dan a este espacio los estudiantes indígenas y cómo sus diferencias son negociadas, impactadas y reconocidas en el mismo. El trabajo ha sido desarrollado a partir de una investigación de campo en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), que desde 2008 realiza una prueba de acceso diferente para la admisión de indígenas. También se analizan las Reuniones Nacionales de Estudiantes Indígenas (ENEI), evento anual organizado por estudiantes indígenas desde 2013. Por último, a partir de los relatos de las experiencias de los estudiantes indígenas, proponemos una reflexión de la universidad como frontera, como posibilidad de creación de un espacio donde sea posible articular conocimientos y experiencias, al mismo tiempo en que nuevos marcadores de la diferencia son enunciados.

Palabras Clave: Acción Afirmativa, Pueblos Indígenas, Educación Superior, Frontera.

Abstract: The theme of higher education for indigenous people in Brazil has raised new spaces of discussion since the first initiatives by Graduation Intercultural courses and Affirmative Action programs, especially in the last decade. This recent experience has provided new discussions, questions and problematized (and evidenced) contradictions and inconsistencies in the educational structure and university of the country. This paper is based on this context to understand how indigenous inclusion policies in higher education has been outlined and the possibilities and a epistemic displacement that the presence of these students have (or not) propitiated the university.

The aim is to discuss and analyze what the different uses and meanings of the university for indigenous and how their differences are traded, impacted and recognized at the university. Research has been developed from fieldwork at the Federal University of São Carlos (UFSCar), which since 2008 takes a different entrance examination for admission of indigenous peoples, and monitoring of the National Meeting of Indigenous Students (ENEI), which occurs every year since 2013 organized by indigenous students. Finally, from the reports of the experiences of indigenous students at the university we propose reflection of the university as border as the possibility of understanding a space where it is possible to articulate knowledge, experience at the same time that new markers of difference are listed.

Key words: Affirmative Action, Indigenous Peoples, Higher Education, Border.

> Descolonizar a cabeça, descolonizar o corpo é uma das grandes metas possíveis que a gente tem que fazer para ter a noção desse território mental, físico e espiritual. É descolonizar, não aceitar o pensamento da própria história, ela tem que ser recontada, tem que ser reconstruída com a versão de quem resistiu e está vivo. Eu sempre digo, quer saber de indígena, pergunta para indígena, é a melhor pessoa para se retratar de história. (Anápuáka Muniz Tupinambá)

Introdução

Duas cenas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)[i] marcaram minha trajetória enquanto aluna e acadêmica: a primeira ocorreu ao final de 2006, em uma assembleia lotada promovida pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). Lembro da comemoração após um árduo debate quando, com a mão erguida, junto a

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

maioria dos presentes naquela sala informava que, por votação, os estudantes da UFSCar eram favoráveis a cotas étnico-raciais na universidade. Assim, com apoio dos alunos, em especial estudantes negros engajados no Movimento Negro e com parceria de alguns professores, sobretudo das Ciências Humanas, em sucessivas reuniões e debates institucionais o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar é aprovado no ano de 2007 para egressos da escola pública, negros e indígenas, passando a valer já para o próximo vestibular.

O segundo momento que me impacta é um evento realizado pelos alunos da etnia indígena Terena no início de 2009. Uma apresentação cultural que foi seguida da fala de estudantes indígenas[ii], das lideranças Terena e de alguns envolvidos do programa de Ações Afirmativas da universidade. Não havia me deparado com indígenas até então, senão na literatura de Antropologia, e agora eu estava ali, compartilhando um espaço antes não frequentado por aqueles corpos. Naquele evento, que havia sido organizado pela primeira turma de estudantes indígenas na UFSCar, foi a primeira vez que senti seu protagonismo, que ouvi suas vozes e que enfim notei a presença deles na universidade que, naquele momento, já me modificava. Recém ingressa ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) minha inquietação e questionamentos me levaram a estudar o Programa de Ações Afirmativas para indígenas da UFSCar no mestrado, tentando compreender de que forma os estudantes indígenas vivenciavam esta recente experiência, quais suas demandas e questões para se pensar na configuração da política implementada na universidade.

Minha aproximação com a temática se deu a partir da vivência enquanto universitária em que pude observar o antes e depois das políticas de Ações Afirmativas e passei a questionar de que forma as diferenças, identidades e subjetividades desses "*novos*" sujeitos são (ou não) marcados e reconhecidos na universidade. Passados alguns anos desde o ingresso da primeira turma na UFSCar em 2008 é possível notar uma série de mudanças como a criação do Centro de Culturas Indígenas (CCI) reivindicado pelos estudantes indígenas e inaugurado no ano de 2013, espaço que conta com uma sala física no campus de São Carlos.

Tais mudanças são acompanhadas dos chamados "primeiros": o primeiro estudante indígena a conseguir bolsa de iniciação científica da FAPESP em 2012[iii], no curso de letras com uma proposta de construção de um projeto didático bilíngue no idioma de sua etnia Umutina do estado do Mato Grosso. A formatura dos primeiros indígenas da UFSCar, das etnias Xucuru e Terena, respectivamente nos cursos de Psicologia e Imagem e Som no início de 2013[iv]. O nascimento do I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI) também em 2013 organizado majoritariamente pelas diferentes etnias que compõe o corpo discente indígena da UFSCar,[v] evento este que assumiu importância e dimensão nacional. O ingresso do primeiro indígena no mestrado, da etnia Umutina, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em 2015[vi], dentre outros acontecimentos em curso.

Nesta experiência recente a presença dos estudantes indígenas aponta novas problematizações para a universidade. Buscamos discutir quais os diferentes usos e sentidos da universidade para os indígenas e como suas diferenças têm sido negociadas, impactadas e/ou reconhecidas no contexto universitário. Quais as tensões vivenciadas e as possibilidades de negociação que são estabelecidas? Questionamos

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

também a inclusão de indígenas no ensino superior têm delineado novas possibilidades epistêmicas a partir da inserção de novas demandas e temáticas. Por fim, passamos a problematizar a universidade enquanto um espaço de fronteira, em que novas possibilidades epistêmicas e de diferenças étnicas são anunciadas ao mesmo tempo em que emergem tensões, enfrentamentos e novas diferenças.

Este artigo é resultado da pesquisa durante o mestrado com os estudantes indígenas da UFSCar, a partir de eventos, rodas de conversa e entrevistas, assim como o trabalho de campo que tem sido realizado em eventos acadêmicos organizados pelos estudantes indígenas, em especial os Encontros Nacionais dos Estudantes Indígenas (ENEIs) ocorrido no ano de 2013 em São Carlos e no ano de 2014 em Campo Grande (MS) e a SBPC Indígena (Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência – Indígena) ocorrido em São Carlos em 2015.

1. Breve contexto: Da educação escolar indígena às Ações Afirmativas

O debate em torno da educação indígena no decorrer dos anos assumiu revisão crítica quanto à importância do papel da escola, e posteriormente da universidade, já que historicamente o processo de escolarização era identificado como "civilização" de índios. Segundo Silva (2001, p.31) a partir da década de 1960 passou ocorrer uma inversão de perspectiva em que se fortaleceu a ideia de que a educação poderia ser utilizada como um instrumento de acesso a informações e conhecimentos para a própria sobrevivência e para sua autodeterminação.

A partir da década de 1970, acadêmicos e movimentos indígenas passaram a lutar contra um projeto integracionista de educação escolar indígena com a criação da chamada "educação diferenciada", a partir da conquista do direito universal da educação, com a finalidade de dar conta das particularidades e especificidades da condição indígena (COHN, 2006, p.488).

A articulação e organização do Movimento Indígena merecem destaque no protagonismo das lutas e na defesa de seus direitos a partir deste período, já que foram diretamente responsáveis por mobilizar grande parte das mudanças ocorridas na legislação, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988. Baniwa (2007, p.128) concebe o Movimento Indígena de acordo com a definição mais comum entre as lideranças, como um conjunto de estratégias e ações que as organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos coletivos. Segundo ele, a partir de 1970 pode-se considerar o Movimento Indígena como unificado quando foi possível articular lideranças, povos e organizações indígenas em torno de uma agenda comum de luta com pautas como terra, saúde, educação e outros direitos.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco na construção de uma base legal e conceitual de mudança em relação aos indígenas por meio de reconhecimento de sua cidadania e autonomia. Até então, as políticas educacionais eram caracterizadas pela arbitrariedade, isolamento e imposição, cujo marcador central era a segregação das políticas destinadas a indígenas em relação às políticas educacionais nacionais (BANIWA, 2010, p. 37).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Neste contexto, a escola passa a assumir novos significados para os povos indígenas que reivindicam processos de escolarização diferenciados que contemplem suas demandas e especificidades culturais. Para Grupioni (2008, p.50) será quando o Ministério da Educação[vii] assume a condução da oferta de educação escolar aos indígenas, por não ter qualquer tradição de atuação na área, trouxe para sua própria estrutura representantes da educação indígena, com professores indígenas, educadores, antropólogos, indigenistas, dentre outros, que favoreceu para a articulação de uma política de educação escolar diferenciada.

Benites (2009), ao estudar a implementação da educação formal na aldeia dos Ava Kaiowá e as possíveis divergências deste processo, de acordo com as concepções de educação Kaiowá, aponta que o ensino da escrita e da escola foram entendidos pelas famílias como *fonte de diversos saberes, prestígio e poder político dos não-indígenas*. Como os significados e saberes do não-índio encontravam-se impregnadas no papel, Benites descreve que houve a compreensão da relevância do papel, já que aprender a ler e a escrever auxiliaria a aprender e dominar os mistérios dos saberes do papel.

Neste sentido, embora divergências e controvérsias[viii] fossem apresentadas no processo de escolarização, ela se constitui em um importante meio de compreensão dos códigos acadêmicos. A demanda por educação superior a partir da Constituição de 1988 se torna cada vez mais relevante, em razão da universidade ser percebida como meio para obtenção de ferramentas que permitem a interlocução com órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas.

O histórico da educação indígena do ensino básico, com a criação das escolas diferenciadas, ao ensino superior, e a demanda por políticas de inclusão diferenciadas, é recente e caminha de forma imbricada. Ou seja, quando se criou uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural[ix] que os indígenas se depararam com a necessidade de formação de professores para atuarem nas escolas indígenas, por isso as primeiras medidas foram em torno da criação de cursos de Licenciaturas Interculturais[x].

Neste mesmo período, as políticas de Ações Afirmativas assumem relevância no debate, tanto na esfera nacional quanto internacional, a partir da mobilização do Movimento Negro na denúncia de práticas racistas com a reinvindicação para que o Estado adotasse medidas afirmativas a fim de superar as desigualdades étnico-raciais existentes no Brasil.

Tal cenário de mobilizações de acesso diferenciado ao ensino superior público por povos historicamente subalternizados no Brasil ocasionou na organização do Seminário *Desafios para uma Educação Superior para Povos Indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*[xi], realizado em agosto de 2004, no Rio de Janeiro. O objetivo do seminário foi discutir os direitos culturalmente diferenciados e as conquistas educacionais dos povos indígenas. A indígena Azelene Kaingang, do Instituto Indígena Warã[xii], destaca que, ao invés de diálogo, o Estado tem realizado um monólogo, em que há uma supressão das diferenças: "*não somos os únicos que devemos nos preparar para entrar na universidade; ela também tem que se preparar para nos receber e nos entender*[xiii]".

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Desde 2001, ano em que foi criado o primeiro curso de Licenciatura Intercultural de nível superior pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e também a primeira política de Ação Afirmativa de corte étnico-racial foi implementada nas universidades estaduais do Paraná[xiv], o número de universidades a adotarem medidas de inclusão diferenciada passou a crescer progressivamente.

Embora não haja estatísticas afinadas sobre o total de estudantes indígenas no ensino superior no Brasil, de acordo com Paladino e Almeida (2012, p.125), no ano de 2011, estimava-se a presença de cerca de 7 mil indígenas cursando universidades públicas e privadas, tanto em licenciaturas específicas quanto em cursos regulares. Tais informações permitem uma compreensão do número crescente de indígenas ingressantes nas universidades no Brasil e contribuem para pensarmos em um segundo momento da luta pelas políticas de Ações Afirmativas, que é em relação à permanência, êxito acadêmico e aos desdobramentos da saída da universidade, após concluída a trajetória acadêmica.

Souza Lima (2007, p.20) ao pensar a inclusão de indígenas no ensino superior, destaca a importância da revisão das próprias carreiras universitárias e das disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados, e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas, histórica e culturalmente diferenciadas.

Alguns desafios que estes graduandos têm enfrentado no ensino superior, evidenciados por uma série de trabalhos (AMARAL, 2010; BRAND e CALDERONI, 2012; DALBÓ, 2010; JANUÁRIO, 2009; JODAS, 2013; KAWAKAMI, 2014; PAULINO, 2008, PAZ, 2013) apontam, de uma maneira geral, alguns principais pontos: o primeiro, em relação aos preconceitos vivenciados pelos estudantes no meio universitário (sobretudo em sala de aula), segundo, as dificuldades de compreensão dos códigos acadêmicos, como linguagem, leituras, métodos de ensino e estudo; o terceiro referente à burocracia acadêmica, que diz respeito às documentações e prazos; e por fim, em relação à hegemonia epistêmica e as possibilidades de descentramentos.

Algumas questões ainda permanecem e novas são inseridas como: Como a presença indígena na universidade pode produzir novos arranjos de diferenças? Quais as tensões vivenciadas e as possibilidades de deslocamentos epistêmicos ou novas epistemologias?

2. Presença indígena na UFSCar

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) implementou no ano de 2007 o Sistema de Reserva de Vagas[xv], e, no que tange especificamente o ingresso de indígenas, foi instituído o sistema de Vagas Suplementares, sendo uma vaga a mais em cada curso regular[xvi], a serem ocupadas exclusivamente por candidatos indígenas. Podem inscrever-se indígenas de todas as unidades da federação que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas da rede pública de ensino sendo necessário apresentar uma declaração de etnia e vínculo com a comunidade indígena assinada pela -liderança ou certificada pela unidade local ou regional da FUNAI.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

O processo seletivo é realizado por meio de vestibular específico, o qual os candidatos indígenas concorrem apenas entre si. O processo seletivo até o ano de 2014 ocorria na cidade São Carlos[xvii] sempre ao final do ano (dezembro) durante um final de semana em que a instituição oferecia alojamento aos candidatos durante o período das avaliações. No ano de 2015 foi aprovado o Vestibular Indígena descentralizado, a partir da demanda dos próprios estudantes indígenas por meio do Centro de Culturas Indígenas (CCI). O vestibular será realizado em quatro capitais, nas cidades Cuiabá, Manaus, Recife e São Paulo, localizadas em diferentes regiões do Brasil com o intuito de facilitar o deslocamento de candidatos de regiões com grande concentração de aldeias indígenas para realizarem o vestibular. Essa mudança recente levou a inscrição de 551 indígenas para o vestibular da UFSCar de 2016, sendo destas 479 deferidas.[xviii]

Desde 2008, primeiro ano de ingresso de indígenas na UFSCar, totalizam-se 93 alunos em cursos regularmente matriculados oriundos de 29 etnias diferentes[xix], dados que traduzem a heterogeneidade da composição destes estudantes. Os primeiros estudantes indígenas se formaram no início de 2013 a até o ano de 2015, somam-se 9 alunos graduados e o primeiro a ingressar na pós-graduação.

Dentre o universo dos estudantes indígenas na UFSCar há tanto aqueles que saíram de suas comunidades por uma razão totalmente externa ao intuito de cursar a universidade, e que, com o passar dos anos decidiu por iniciativa própria realizar um curso de graduação, alguns que o percurso até a universidade se deu de forma natural como continuação dos estudos após a conclusão do Ensino Médio e, aqueles que, engajados no Movimento Indígena, ficaram sabendo da possibilidade de ingresso a universidade por meio das políticas de Ações Afirmativas como forma de ampliar os espaços de representatividades de sua etnia ou comunidade. Na maioria dos casos há ligação com o Movimento Indígena de sua comunidade.

É importante considerar que a busca por ensino superior se relaciona com o contexto brasileiro de luta por uma educação indígena autônoma e diferenciada e, em muitos casos, a vinda à universidade constitui-se em uma das etapas dessa luta. Assim ocorreu sobretudo com os indígenas das primeiras turmas que ficaram sabendo do vestibular por intermédio das Associações Indígenas que faziam parte e do contato com as Lideranças, sendo os precursores[xx] do ingresso a UFSCar abrindo caminhos, posteriormente, para demais interessados de suas comunidades. Há uma diversidade de trajetórias, sobretudo escolares[xxi], dos estudantes indígenas que se deslocaram de diferentes aldeias oriundos de variados estados do Brasil.

Além disso, tratar da inclusão de indígenas no ensino superior envolve algumas tensões entre direitos individuais e direitos coletivos que segundo Kawakami (2014, p.137) as universidades públicas definem seus propósitos para o sucesso individual e medidas da valorização do indivíduo, mas a presença indígena são presenças coletivas que interrogam a universidade sobre a revisão de sua matriz universal de produção de conhecimento e pesquisadores. Por isso, a experiência dos estudantes indígenas em sala de aula assume relevância para questionarmos a dinâmica com os professores, conteúdos e didáticas voltados para o mérito acadêmico e o quanto a entrada destes sujeitos possibilitam uma revisão ou reconfiguração institucional, de uma presença heterogênea que é tida enquanto coletiva.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Em uma roda de conversa intitulada "Indígenas na Universidade", ocorrida na UFSCar, um estudante do curso de enfermagem da etnia Terena relata o impacto de sua entrada na universidade informando sua dificuldade em saber como estudar, e exemplifica um caso que ocorreu com ele: para estudar para uma prova ele leu o livro inteiro, que além de grande era bastante específico da área, mas na realidade só seria cobrado na avaliação uma pequena e exclusiva parte do livro e acrescenta *"até entender tudo isso, já foi um ano e já reprovei a disciplina*". Além disso, aborda as dificuldades quanto à forma de ensino uma vez que muitos professores ao explicarem determinado conteúdo falam "*como vocês já viram no cursinho*", e contesta que a maior parte dos estudantes indígenas não fizeram cursinho, os professores estão dialogando apenas com um tipo específico de sujeito.

A descrição acima evidencia sobre qual sujeito, no singular, a universidade e a maior parte dos professores estão acostumados a tratar em sala de aula, visto de maneira homogênea, como aquele proveniente de cursos pré-vestibulares pagos, branco e ocidental. As políticas de Ações Afirmativas visam justamente o oposto: modificar os quadros e a composição étnico-racial da universidade e, para que isso ocorra, ela deve ser pensada para além da diversidade, em que as hierarquias são prevalecidas, mas saber lidar com as diferenças presentes na sala de aula.

Brah (2006, p. 360) coloca que o debate da diferença muitas vezes carece de tratar os indivíduos como sujeitos da experiência[xxii], em que eles se formam de vivências, em que a falta desta perspectiva, da diferença, implica o que ela chama como "diálogos surdos". A experiência adquire papel central na discussão para que a diferença não seja naturalizada de forma desigual. Deve-se levar em conta as experiências dos próprios estudantes indígenas para pensar em uma política que abarque as diferenças colocadas por eles.

Nesse sentido, o estudante do curso de Imagem e Som da etnia Umutina, reflete a importância da presença indígena na universidade como forma de subverter o imaginário romantizado sobre o índio no Brasil:

> *É importante a presença indígena na universidade para desmistificar o estereótipo do indígena: que é preguiçoso, se alimenta de peixe e toma banho no rio. Eu vou nas escolas municipais apresentar um pouco de minha cultura e tudo mais e as perguntas sempre são essas. Teve uma criança que perguntou: como você toma banho? Eu respondi: eu pulo no rio (risos). Aí eu expliquei que isso era antigamente, que hoje tem banheiro, chuveiro e tal, só não é chuveiro elétrico, pelo menos em minha aldeia* [etnia Umutina/MT]*, não sei nas demais.* [estudante Umutina do curso de Imagem e Som]

Muitos alunos comentam de maneira "cansada" as perguntas repetidamente realizadas para eles (se andam nu, moram na oca, andam pintada, caçam peixe e tomam banho no rio, etc.), que tratam dos estereótipos da imagem do indígena. A estudante Terena do curso de Enfermagem, descreve algumas diferenças:

> *A gente faz tudo isso na aldeia, na semana cultural que tem lá na escola da comunidade, aí acontece na segunda semana de abril. Mas quem quiser andar [...] Essa que é parte legal da aldeia, você vive uma vida diferente, totalmente diferente, chega lá, tipo, aqui, você vive outra vida e lá outra vida também, é isso é que é o mais interessante. Quando chega aqui você, demora um pouco para acostumar né, porque*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> *tipo, é muito corrido e a aí você se mata sentado, você não usa mais força, na aldeia mesmo é tudo a base de força, se você não for fazer nada você não consegue nada, sem preocupar com o dia de amanhã. E aqui não, você tem que estar se programando e tal, é meio difícil né, e programa tudo sentado né, (risos) Estou brincando. Tudo sentado, coisa que a gente quase não faz lá* [estudante Terena do curso de Enfermagem].

A aluna esboça diferenças apresentadas do "estar na aldeia" e "estar na cidade", no caso na universidade, em relação à temporalidade e as diferentes energias a serem demandadas em cada espaço. Estar entre "dois mundos" é uma articulação que se faz presente para estes alunos durante a graduação, como poderá ser notado nas próximas descrições em relação aos debates que estão sendo realizados a partir dos Encontros de Estudantes Indígenas.

3. Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI)

Desde 2008, ano em que ingressou a primeira turma de estudantes indígenas na UFSCar, ocorrem organização de eventos sobre temáticas indígenas articuladas por eles próprios. Poderia citar a Apresentação Cultural dos Acadêmicos Indígenas na UFSCar em abril de 2008[xxiii], logo nos primeiros meses de graduação da primeira turma até o encontro mais recente ocorrido em abril de 2015 intitulado o I Encontro dos Estudantes Indígenas da UFSCar "Reconstruindo a História do Brasil"[xxiv].

A ideia da criação deste I encontro nacional de estudantes indígenas se deu com a perspectiva da formulação de um evento em que todas as mesas seriam compostas por indígenas – lideranças, estudantes, formadores, professores, profissionais – com o intuito de debater temas referentes ao acesso, permanência e formação de profissionais indígenas, ou como colocado pela estudante indígena Mayara, Terena, do curso de Ciências Sociais: "*ao invés de fazer mais um evento acadêmico em que a fala é dos não-indígenas, chamar nossas lideranças, que são nossa inspiração*[xxv]".

A magnitude do ENEI logo na primeira edição do evento destacou o número crescente de indígenas no ensino superior e a necessidade do fortalecimento do diálogo e das experiências como forma de superar os desafios de permanência e pós-formação. A presença institucional da Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (CAAP)[xxvi] na universidade certamente constitui-se um fator preponderante para a viabilização e apoio dos eventos de iniciativa dos indígenas e se constituiu como parceira para a realização deste I Encontro.

O I ENEI[xxvii] ocorrido na UFSCar contou com a presença de aproximadamente 400 pessoas, sendo elas estudantes, lideranças e profissionais de 51 etnias diferentes, em que se reuniu a participação de estudantes de 27 universidades do país (públicas e privadas) que contaram com apoio de hospedagem e alimentação durante o evento promovidos pela UFSCar.

O II ENEI[xxviii], ocorrido na cidade Campo Grande no estado do Mato Grosso do Sul no campus da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 2014, reuniu aproximadamente 700 pessoas pertencentes a 45 etnias diferentes, oriundas de 42 universidades, sendo 2 delas internacionais da Colômbia e Equador. A escolha da

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

cidade de Campo Grande para sediar o II Encontro definida ao final do I ENEI não foi por acaso, já que desde 2006 são realizados Encontros de Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul.

Desta forma, a programação do I e II ENEI, é marcada por um rearranjo do formato acadêmico: primeiro pela heterogeneidade dos palestrantes, formados pela presença de estudantes, lideranças, xamãs, pajés, profissionais, pesquisadores, graduados e professores indígenas, mesas de debates que são sempre intercaladas com apresentações culturais[xxix] das diferentes etnias, proporcionando um clima de confraternização entre os parentes[xxx] indígenas, em que os formalismos e rigidez dos horários ficam em segundo plano. Além disso, também houveram exposições de imagens, quadros e fotografias durante todo o evento, venda de artesanatos, desfile de trajes étnicos e encerramento com apresentação musical (rap e DJ indígenas).

A presença das lideranças durante os ENEIs nos traz a dimensão da inclusão de estudantes indígenas nas universidades enquanto uma proposta em que ser articulam demandas coletivas, de povos. Nas falas das lideranças é bastante enfatizado a esperança depositada nestes estudantes como forma de fortalecimento das lutas indígenas por demarcação de terras, saúde e educação diferenciada. A fala de uma liderança Terena no II ENEI destaca esse compromisso:

> *Eu mal tenho ensino fundamental, aprendi apanhando, sendo perseguido, ameaçado e levando tiro. Eu como liderança e os caciques fazem dia-a-dia o enfrentamento para que quando voltarem acharem seu território demarcado. Cada um de vocês para chegar aqui percorreu um longo caminho, tem uma história e desafios e são vitoriosos. E nós, depositamos em vocês esperança para que sejam instrumento, para garantirmos nosso desafio de viver como somos. Quantas lideranças lutando por direito, por uma saúde e educação diferenciada ficaram? (...) Nenhum de nós, cacique, pajé, doutores, não somos maior que ninguém, somos iguais. O direito negociado é de todos, dos doutores e dos analfabetos. Vamos unir as responsabilidades juntos.* [Lindomar Terena- Conselho do Povo da Terra]

Quanto a estes compromissos depositados aos estudantes indígenas no que tange as demandas de cada comunidade os próprios acadêmicos indígenas comumente ressaltam em suas falas. Não à toa, durante as duas edições do Encontro houveram mesas para discutir “Pesquisa e Extensão em Territórios Indígenas” e “O pesquisador indígena e sua comunidade”, com a proposta de discutir as possibilidades de articulação entre as pesquisas acadêmicas com as comunidades além do debate em torno da dimensão de responsabilidade e étnica da pesquisa em territórios indígenas.

Edimar Fernandes Edi, Kaingang mestre em direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA) destacou sua presença na universidade enquanto militante, pesquisador e sua participação em projetos de pesquisa e de mestrado na luta dos direitos indígenas e em relação ao que as lideranças consideram sobre os indígenas na universidade, a dimensão ética das pesquisas nas comunidades:

> *O pesquisador indígena deve estabelecer um diálogo com a comunidade, ter respeito com os conhecimentos tradicionais, respeito com as lideranças, respeito de aquilo*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> *que já existe. Quando se trata de pesquisa, nós temos que pensar que a dinâmica das comunidades é outra, mesmo que se trate de nossa própria comunidade. (...) Você precisa assumir algumas coisas, a primeira delas é o respeito às lideranças e aquilo que está acontecendo nas aldeias. A segunda delas é reconhecer que não sabe tudo, por mais que seja tua comunidade, o lugar que você cresceu, morou, passou a sua vida toda, mas existem aspectos que você não conhece, existem perguntas que ainda precisam ser respondidas e que podem ser a chave do sucesso do seu trabalho. Então, partindo deste ponto, nós temos que assumir que nós não somos detentores de todo o saber.* [Edmar Kaingang]

Da mesma forma, a mestra em Ciências Sociais Lindomar Lili Sebastião da etnia Terena, segue no debate com a consideração que o pesquisador indígena tem o potencial *transformador de uma realidade*. Em sua colocação evidencia os compromissos que o estudante indígena adquire em relação a sua comunidade, na qual as pretensões individuais combinam-se com demandas políticas:

> *Diante desta questão a gente volta a refletir: qual o meu papel enquanto estudante indígena? Qual é a minha função? Para que eu estudo? Para que eu fui para a academia? Para quem eu estou estudando? Para quem eu estou pesquisando? Por que eu estudo? Qual é o meu objetivo? Então todas essas reflexões, nós enquanto indígenas, acadêmicos, graduados que já passaram pela academia, nós temos que ter essa reflexão voltada para nosso papel. E o nosso papel social é muito além disso. Podemos estar estudando para adquirir um conhecimento ou uma realização profissional, um sonho familiar. Ou então para garantir um emprego, um salário mais digno, é obvio, tudo isso faz parte, mas eu jamais devo esquecer do meu papel social e qual será a minha contribuição para mudar a realidade da minha comunidade* [Lindomar Terena]

Edimar também aponta alguns desencontros e dificuldades que os estudantes tem se deparado para conseguir trabalhar com temáticas indígenas e ao mesmo tempo em se obter bons resultados na universidade, exemplificando a partir de um parente que não encontra orientador para a temática que quer abordar em seu trabalho de conclusão de curso:

> *Por exemplo, hoje nós temos um indígena que está no curso de Administração, que é o Elielson Itembé, ele se deparou com um dos maiores problemas na graduação que foi a escolha do orientador para o trabalho de TCC. Ele pretende escrever sobre saúde, como é a gestão de saúde em sua comunidade, os problemas que existe ele pretende pontuar, mas ele não encontrou um orientador que saiba sobre essas especificidades relacionado aos povos indígenas e principalmente sobre a saúde. Não tinha ninguém para orientar, e o que ele fez: preencheu no formulário o nome de um orientador que já tinha conversado previamente, mas orientações ele não está tendo nenhuma até agora. Ele já está em fase final, pediu para o povo indígena o trabalho dele, me pediu algumas contribuições e eu fico pensando assim, como é que vai ficar esse trabalho sem orientação? E que tipo de orientação tá se dando para esses trabalhos que são pensados para nossas realidades? E nesse contexto ele está lá, terminando o trabalho de TCC e a preocupação se o trabalho está adequado pelas normas acadêmicas e se está também adequado com as exigências da*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> *comunidade, com as exigências que se solicita por parte das lideranças do povo dele.* [Edmar Kaingang]

O debate tem apontado que a falta de afinidade com a temática indígena, constitui-se um dos desafios enfrentados no meio acadêmico. Por isso, o espaço construído pelo ENEI constitui-se em importante momento de reflexão sobre a presença indígena no ensino superior a partir deles próprios, além da possibilidade de articulação das variadas experiências universitárias do Brasil para pensarem em avanços e no fortalecimento de suas demandas.

4. Universidade como fronteira?

Dentre o que foi apresentado a partir dos debates realizados nos ENEIS e de algumas vivências na UFSCar foi possível notar algumas tensão e desencontros que esses estudantes indígenas tem se deparado nas universidades. Tais desafios são evidenciados devido, principalmente, a esse contexto recente e em curso que se apresenta enquanto novidade para os próprios estudantes e as comunidades indígenas. O cuidado maior é não homogeneizar estas experiências já que os próprios usos e sentidos da universidade para os estudantes e suas respectivas comunidades não pode ser apreendido a partir de um único ponto de vista, ele está em construção e em constante negociação.

Cabe aqui relatar também o que enunciamos como “novas possibilidades” em que o ingresso na universidade tem se constituído um importante espaço para articular novos saberes, outras narrativas e olhares sobre o mundo, sobretudo novos questionamentos e produções acadêmicas.

Dentre as vivências e desafios que estes estudantes têm se deparado, novas produções acadêmicas também têm sido realizadas. Na UFSCar, o estudante indígena do curso de Letras, Luciano Quezo, da etnia Umutina, elaborou um livro didático intitulado “Língua e Cultura Indígena Umutina no Ensino Fundamental” para o ensino da língua Umutina-Balatiponé na escola indígena de seu povo. Luciano conta que aprendeu a falar a língua com um ancião que era seu vizinho e tal ocorrido foi uma exceção, já que a grande maioria dos jovens não possuem a oportunidade de aprender a língua nativa, além do fato de haver poucos idosos com o conhecimento que seu vizinho tinha. O livro por ele desenvolvido contém exercícios bilíngues em Umutina e Português e aborda a História de sua etnia, artesanatos, relação com o corpo e animais e as narrativas de seu Povo.

Ao ingressar no curso de Letras, Luciano viu na academia a possibilidade de colaborar com a escola indígena e revalorizar seu idioma. Durante esse processo ele contou com o apoio da liderança e de professores indígenas de sua aldeia, além é claro, do apoio do departamento de Letras da UFSCar e do grupo de pesquisa Linguagens, Etnicidades e Estilos em Transição (LEETRA) na elaboração do projeto.

O referido grupo de pesquisa, em virtude da presença indígena na universidade criou uma linha de pesquisa intitulada LEETRA Indígena[xxxi], com a proposta de desenvolver materiais que contemplem a Lei 11.645/08 que prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena nas escolas.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

A amplitude da ação desenvolvida pelo LEETRA Indígena pode ser observada em duas principais ações: a primeira é a organização do evento "Caxiri na Cuia", que atualmente encontra-se em sua terceira edição, cujo intuito é trazer o debate sobre a literatura indígena, pensando nas variadas formas de memória e resistência, orais, escritas e tecnológicas.

A segunda ação de destaque ocorreu em Abril de 2015 com a distribuição de material didático de apoio as escolas municipais de São Carlos sobre temática das culturas, literaturas e línguas indígenas brasileiras[xxxii] junto aos diretores de escolas do Ensino Fundamento, cuja iniciativa também partiu do aluno Luciano com articulação da CAAPE, Secretaria de Educação do município e do LEETRA.

A reunião de divulgação e distribuição dos materiais contou com a presença dos diretores das escolas municipais e representantes da Secretaria de Educação sendo entregues 400 cópias deste material de apoio. Luciano participou ativamente de todo o processo e no evento de distribuição proferiu a seguinte fala "*esperamos que os professores usem o que está no material, que estabeleçam um diálogo com ele e orientem seus alunos para o conhecimento das culturas dos indígenas do Brasil. Este é o mecanismo que nós temos para acabar com os estereótipos de que o índio só serve para ficar na floresta, que ele não pode estar na sociedade, não pode ser um cidadão*".

Da mesma forma o estudante Lennon, da etnia Umutina, o primeiro indígena a ingressar na pós-graduação na UFSCar, formado em educação-física, durante a graduação desenvolveu pesquisa relacionado a sua aldeia localizada no município de Barra do Bugres no estado do Mato Grosso. Lennon desenvolveu uma pesquisa de iniciação científica utilizando preceitos da educação física, no caso Motricidade Humana, a partir das manifestações relacionadas aos jogos, brincadeiras, lutas, danças, festas, cantos e rituais oriundas da diversidade cultural de diferentes povos, sobretudo africanos e indígenas. Realizou um estudo de caso, da "etnomotricidade" dos Umutina, junto às lideranças e demais membros da comunidade de sua aldeia.

As potencialidades de novas temáticas de pesquisa propiciadas pela presença dos estudantes indígenas provocam *deslocamentos* e em muitos casos a universidade e seu corpo docente ainda não está preparada para lidar com esses novos campos de estudo. No caso do aluno Lennon, seu ingresso no mestrado se deu no programa de Educação, onde inclusive o debate sobre educação indígena já é mais consolidado, agora com a intenção de pesquisar os processos educativos escolares em relação à afirmação da identidade Umutina, a partir do da escola indígena Jula Paré, de seu município de origem.

A articulação e envolvimento dos estudantes indígenas da UFSCar com as demandas e desafios de suas comunidades são fortalecidos a cada Encontro Nacional e tem propiciado novas possibilidades de inserção da temática indígena no interior do meio acadêmico, como foi o caso da criação da SBPC Indígena. A SBPC, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, fundada desde 1948, é referência nacional na defesa, estudo, divulgação e expansão da ciência e tecnologia. Os eventos anuais da SBPC têm como objetivo debater políticas públicas de ciência e tecnologia e difundir os avanços da ciência reúnem estudantes, professores e cientistas de todo país. Por isso, este espaço criado dentro da SBPC, pensando exclusivamente em temáticas

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

indígenas, se constitui em importante descolamento das próprias epistemologias existentes.

Em julho de 2015 a 67ª Reunião Anual da SBPC, ocorrida em São Carlos, reuniu mais de 6 mil inscritos, e junto a programação do evento foi realizado a 2ª SBPC Indígena e todos os participantes indígenas ficaram isentos da taxa de inscrição[xxxiii]. A organização foi realizada por uma variedade de organizações indígenas e indigenistas de todo país.

A programação da SBPC Indígena foi bastante diversa, com atividades de segunda a sexta-feira em vários períodos do dia e com propostas de minicurso, conferências e mesas de debate. Os Minicursos eram realizados exclusivamente por estudantes indígenas, sendo dois deles por estudantes indígenas da UFSCar, cujos temas eram:

- Pintura Corporal com Ubiraci da etnia Pataxó, Bahia. Estudante do Instituto Federal da Bahia.
- Artes e Artesanatos Indígenas com Joci Pataxó ,Bahia. Estudante da UFSCar.
- Vida e Alimentação Indígena com a We'e'ena Índia Tikuna. Estudante de nutrição.
- Musicalidades Indígenas com Eri Manchineri, do Acre. Estudante da UFSCar.
- Etnofotografia com Edgar Kanaikô da etnia Xakriabá. Estudante da Universidade Federal de Minas Gerais.

É interessante notar na composição dos eventos a tentativa sempre de se manter uma diversidade étnica que contemple variadas etnias. Já as mesas de debate e as conferências eram formadas por indígenas estudantes, egressos e lideranças, juntamente com não indígenas antropólogos, educadores, pesquisadores e gestores. Dentre os temas debatidos nas mesas e conferências podemos citar: movimento indígena, pesquisas, territórios e conhecimento indígena, astronomia indígena, sistemas terapêuticos indígenas, taxonomias científicas e conhecimentos indígenas, saúde mental e ações afirmativas para indígenas.

De uma maneira geral, os debates inseridos ao longo da II SBPC Indígena deslocaram conceitos, temáticas e propostas a partir de uma perspectiva indígena sobre essa gama de temas acima citados. Como exemplo, a discussão sobre territorialidade, debate importante que envolve a luta pela demarcação de terras, cujo conceito foi alargado para a noção de território mental e espiritual:

> *O pensamento de terra, de território ele estava muito restrito, mas um processo espiritual durante alguns períodos, que passam a ter entendimento maior que a Terra Indígena é onde ele está, é onde ele quer estar. Diz que a gente tem que ficar na floresta, na reserva, na aldeia, eu digo o indígena ele fica onde ele quer ficar(...) E quando esses territórios começam a se expandir de uma outra forma*? Aonde ele começa a transitar por outros meios e criar dentro desses processos de novos habitar e também novos processos culturais? Exemplo são os Pankararu do Real Parque (SP), é um novo território mas é um território, é um território sacro porque eles fazem os rituais deles lá dentro do Real Parque. É um território que é uma ligação direta com o Brejo lá em Pernambuco (...) Uma transição de barreiras invisíveis e de geopolítica que não existe. Transita. Os indígenas da América Latina eles também não compreendem esse processo de barreiras geopolíticas. Os indígenas do Brasil é os indígenas das Américas, acabou essa ideia de concepção que é só do Brasil,

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> porque sempre transitaram, sempre houveram os conflitos naturais de posições regionais, eles sempre transitaram. (Anapuaka Muniz Tupinambá).

Ao tratar da noção de território mental, Anapuaka Tupinambá também inclui o próprio espaço da universidade. Segundo ele, a própria UFSCar que abriga 29 etnias diferentes se constitui como um novo território indígena, um novo território de pensamento, de ideias, alargando a concepção física para um espaço de pensamento, pesquisa e ciência indígena.

Entre essas tensões e novas possibilidades vivenciadas pela presença dos estudantes indígenas, a universidade se constituiu em um espaço potencial de articular novos saberes e reconhecimento étnico ao mesmo tempo em que novas diferenças são produzidas e problematizadas.

Tassinari (2001, p. 64) utiliza das contribuições da noção de *fronteira* colocados por Frederick Turner e Frederik Barth para pensar nas escolas indígenas enquanto espaços de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças pessoais são construídas. A fronteira, neste caso, é pensada de acordo com a teoria de Barth (1995) como fronteiras sociais a partir da constatação de que as sociedades não se configuram como unidades fechadas, autocontidas, limitadas e prevê a possibilidade de lidar com fluxo entre fronteiras, seja ele de pessoal ou de conhecimento.

Barth (2011, p. 196) atribuiu à fronteira étnica como canalizador vida social, em que situações de contato social entre pessoas de cultura diferente também estão implicadas na manutenção da fronteira, na qual grupos étnicos persistem como unidades significativas se implicarem marcadas diferenças no comportamento.

No caso da discussão sobre escolas indígenas, para Tassinari (2001, p.67), essa noção pode contribuir para pensarmos nas escolas enquanto espaços de fluxos e troca de saber ao mesmo tempo em com situações de interdições dessa troca, pensando que em tais interdições não como estáticas, mas de forma dinâmica que reforçam diferenças ou mantém distinções étnicas.

> *A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram "fronteira" como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem diferenças étnicas.* (TASSINARI, 2001, p.68)

Talvez essa reflexão possa ser frutífera para pensar no contexto da universidade em relação às possibilidades apresentadas assim como os pontos de tensão e desencontros. É comum ouvirmos de alguns estudantes a comparação de ao ingressarem na universidade estarem "*em dois mundos*", sempre pensando em uma possibilidade de articulação, ou como comentado no ENEI pelo mestre em Educação Eliel Benites da etnia Guarani-Kaiowá "*nosso papel é uma espécie de tradução*", referindo-se a utilização de uma nova linguagem como forma de democratizar os

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

saberes e trazer o conhecimento gratuito coletivamente para a sociedade e suas comunidades.

Essa ideia de fronteira como forma de compreensão das experiências escolares é também ressaltada no trabalho de María Macarena Ossola, com as comunidades Wichí[xxxiv] na região do Chaco na Argentina. Segundo Ossola (2013, p. 559) essa compreensão do espaço de fronteira permite enxergar a escola (e a universidade) como um espaço em constante redefinição e que pode ser apropriado. Assim, muitos povos indígenas têm observado a educação enquanto uma "caixa de ferramentas" para fazer uso a partir de suas próprias trajetórias e seus projetos particulares de futuro. No caso específico dos Wichí, os estudos em nível superior significam a possibilidade de aprender os conhecimentos elaborados pela sociedade majoritária e assim apoiar as reinvindicações de seu povo.

A educação, que historicamente foi identificada enquanto um projeto integrador e civilizador dos povos indígenas no Brasil, passou a ser compreendida enquanto instrumento de luta política, possibilidade de afirmação étnica e garantia de direitos. A escola, assim como a universidade, passou a se tornar *lócus* de disputa e mobilização indígena como forma de articular conhecimentos e inserir novas demandas. O ingresso de jovens indígenas na universidade está em diálogo com questões e anseios das lideranças e famílias, que passaram a apoiar os processos educativos como forma de apropriação dos códigos acadêmicos e do direito além da valorização étnica.

Para Ossola (2013, p.557) o ingresso a níveis maiores de escolaridade traz uma complexidade em relação aos sentidos assinalados na experiência escolar e reforça a ideia de *espaço de fronteira*, local de emergência de diferenças étnicas, em que novas e diferentes técnicas e conhecimentos são trocados e reinventados. Além disso, segundo Ossola, é neste espaço de fronteira que se compartilham diferentes expectativas em relação ao que as famílias esperam dos jovens e crianças na educação formal, já que tais aprendizagens podem gerar certos distanciamentos entre as gerações.

Diante de questionamentos inconclusos e em formação, pensar a universidade enquanto fronteira auxilia a compreensão de um espaço em que seja possível articular conhecimentos e experiências, potencialmente criativos para novas situações e presenças ao mesmo tempo em que novos marcadores de diferenças serão enunciados.

Referências Bibliográficas

Amaral, Wagner Roberto do (2010) *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Baniwa, Gersem Luciano (2007) Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus,* n. 12, p. 127-146.

Baniwa, Gersem (2010) Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. *Revista FAEEBA*, v. 19, n. 33, p. 35-49.

Barth, Frederik (1995) Other knowledge and other ways of knowing. *Journal of Anthropological Research*, v.51.

Barth, Frederik (2011) Grupos étnicos e suas fronteiras. In: Poutignt, Philippe e Streiff-Fnart, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*, 2ed. – São Paulo: ed. Unesp.

Benites, Tonico (2009) *A Escola na ótica dos Avá Kaiowá: impactos e Interpretações indígenas*. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado–PPGAS do Museu Nacional–UFRJ. Rio de janeiro, Museu PPGAS do Museu Nacional-UFRJ. Rio de Janeiro.

Brah, Avtar (2006) Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 329-376.

Brand, Antonio Jacó; Calderoni, Valéria Aparecida Mendonça (2012) Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 85-97.

Cohn, Clarice (2006) Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, UFSC.

Dalbó, Talita Lazarin (2010) *Construindo Pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre "cultura" e "conhecimento tradicional"*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos.

Ferreira, Mariana Kawall Leal (2001) A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola* / Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). – 2 ed. – São Paulo: Global.

Grupioni, Luis Donisete Benzi (2008) *Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Januário, Elias; Silva, Fernando Selleri (2009) Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, p. 147.

Jodas, Juliana (2013) *Entre diversidade e diferença: o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas*. São Carlos: UFSCar.

Kawakami, Erica Aparecida (2015) *Povos Indígenas na universidade: Ação Afirmativa e a Geopolítica do Conhecimento*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Carlos: UFSCar.

Ossola, María Macarena (2013) Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2).

Paladino, Mariana; Almeida, Nina Paiva (2012) *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ.

Paulino, Marcos (2008) *Povos Indígenas e as Ações Afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

Paz, Ana América Magalhães Ávila (2013) *Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, étnicas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília (UNB)* / Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Silva, Aracy Lopes da (2001) Uma "Antropologia da Educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena.In, Silva, A. L; Ferreira M. K. L. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*.

Souza Lima, Antonio Carlos de (2007) Educação superior de indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. In: Brandão, André Augusto, (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A editora Ltda/LPP/UERJ.

Souza Lima, Antonio Carlos de; Hoffmann, M. B. (2007) *Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Seminário em agosto de 2004 (Relatório Técnico publicado). Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de conhecimentos.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz (2001) Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, p. 44-70.

Notas:

[i] Instituição pública de ensino superior localizada no interior do estado de São Paulo, na cidade de São Carlos.

[ii] O termo "*estudantes indígenas"* utilizado no decorrer do texto faz referência a mulheres e homens indígenas.

[iii] Notícia disponível em: http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/67326/aluno-ufscar-primeiro-indio-bolsista/, último acesso em 29/04/2015.

[iv] Notícia disponível em: http://www.blogdareitoria.ufscar.br/?p=1294, último acesso em 29/04/2015.

[v] Notícia disponível em: http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2013/09/ufscar-recebe-encontro-nacional-de-estudantes-indigenas-nesta-2-feira.html, último acesso em: último acesso em 18/05/2015.

[vi] Notícia disponível em: http://www.propg.ufscar.br/news/primeiro-estudante-indigena-ingressa-na-pos-graduacao-da-ufscar, último acesso em 18/05/2015.

[vii] Decreto Presidencial n. 26/1991 que transfere da FUNAI para o MEC a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidade de ensino.

[viii] Benetis (2009, p.95) descreve que a maioria das famílias Ava Kaiowá consideram que os conhecimentos centrais para a vida Kaiowá não podem ser ensinados pelos não-indígenas, que vivem em uma outra cultura. Ou seja, a família extensa não depende da escola e do papel escrito para educar suas crianças a ser Ava Kaiowa. Para isso, as crianças aprendem vivendo com os membros parentes, educadores exclusivos da família, em que cada família é uma instituição social que possui vários educadores, e o sistema escolar instituído pelo Estado não substitui o papel educador de cada família.

[ix] De acordo com o parecer o Conselho Nacional de Educação/CEB 14/1999, a Resolução 03/99 e o Plano Nacional de Educação, Lei nº10172/2001.

[x] As Licenciaturas Interculturais são cursos criados especialmente para indígenas em parceria com universidades, voltadas para a formação de professores indígenas para atuarem nas aldeias.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

[xi] Encontro coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento e pelo Museu Nacional – LACED – UFRJ.
[xii] O Instituto Indígena Warã é uma organização indígena composta por profissionais indígenas com formação de ensino superior cuja sede se localiza na cidade de Brasília-DF.
[xiii] SOUZA LIMA, A. C. e BARROSO HOFFMANN, M. *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados***.** Fundação Ford. Trilhas de Conhecimentos – Seminário, agosto, 2004.
[xiv] Instituída pela Lei nº. 13134/2001.
[xv] Através da portaria GR nº695/07, de 06 de junho de 2007.
[xvi] O total de vagas a serem ofertadas corresponde ao número de cursos oferecidos pelos 4 campi da UFSCar que totalizam em 61. São 38 vagas ofertadas no campus de São Carlos, 6 vagas no campus de Araras, 14 vagas no campus de Sorocaba e 3 vagas no campus de Buri – Lagoa do Sino.
[xvii] São Carlos se localiza no interior do estado de São Paulo, na região sudeste do Brasil, há aproximadamente 250 km da capital São Paulo.
[xviii] Notícia disponível em: http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=%2FUFSC1502%2FUFSC1502_306_029579.pdf, último acesso 29/10/2015.
[xix] Dados obtidos no ano de 2015.
[xx] Alguns estudantes informaram terem ido como "representantes" de sua comunidade nas primeiras edições do vestibular indígena da UFSCar.
[xxi] Os estudantes cursaram, de uma maneira geral, escolas indígenas diferenciadas, escolas missionárias, escolas regulares e também teve casos de alunos que finalizaram os estudos na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).
[xxii] Considerando que esta experiência não está constituída e sim em acontecimento.
[xxiii] Disponível em: http://www.saci.ufscar.br/servico_release?id=17471&pro=3, último acesso em 18/05/2015.
[xxiv] Disponível em: http://www2.ufscar.br/servicos/noticias.php?idNot=7342, último acesso em 18/05/2015.
[xxv] Documento Final do I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, disponível em: http://www.blogdareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/enei_docfinal.pdf, último acesso em 18/05/2015.
[xxvi] A Coordenadoria de Ações Afirmativas de outras Políticas de Equidade (CAAPE) também denominada de "Grupo Gestor das Ações Afirmativas' foi designado no momento da implementação do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar em 2007 (portaria GR nº965/07) com o objetivo de planejar, acompanhar, executar e avaliar o ingresso por reserva de vagas da instituição. Sua formação é diversa, composta por cerca de 10 membros que variam desde a coordenação do grupo, representante da Coordenadorias do Vestibular (CoVest), representante da Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC), até representantes discentes designados a exercer um mandato de dois anos, sendo possível a recondução.
[xxvii] I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas "*Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços de uma década e subsídios para o futuro"*
[xxviii] II Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas "*Políticas Públicas para os acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios*"
[xxix] Essas apresentações culturais são bastante diversas. No geral, variaram entre a apresentação de uma reza, uma dança, um canto, uma fala na língua nativa, entre outras possibilidades, realizados de forma individual ou coletivamente.
[xxx] Termo utilizado aos indígenas entre si como forma de se referir as demais etnias.
[xxxi] Disponível em: http://www.leetra.ufscar.br/cakephp/pages/sobre_leetra_indigena, último acesso em 18/05/2015.
[xxxii] Disponível em: http://www.blogdareitoria.ufscar.br/?p=2381, último acesso em: 18/05/2015.
[xxxiii] A taxa de inscrição variava de 90 a 160 reais de acordo com a categoria (estudante de escola ou graduação, estudante de pós-graduação, professores da educação básica e pesquisador ou docente do ensino superior).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

[xxxiv] Os Wichí são um povo indígena localizado na região do Gran Chaco, especificamente no Chaco Argentino (províncias de Salta, Chaco e Formosa) e, numa menor medida, no Chaco Boliviano (departamento de Tarija).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 8 - Año 2016. --pág. 1-140
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO INTERCULTURAL
A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA REDE DE SABERES – MS/BRASIL

INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y POSIBILIDADES DE DIÁLOGO INTERCULTURAL. LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA RED DE SABERES- MS/BRASIL

INDIGENOUS IN HIGHER EDUCATION AND INTERCULTURAL POSSIBILITIES OF DIALOGUE. THE EXPERIENCE OF THE *RED DE SABERES* PROGRAM-MS/BRAZIL

Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza [1]

Fecha de recepción: 24-06-2016
Fecha de aceptación y versión final: 24-10-2016

Resumo: O presente texto pretende aprofundar a reflexão conceitual e epistemológica acerca da possibilidade de diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos considerados "Ocidentais", a partir do impacto na vida de indígenas nas universidades públicas no Estado Mato Grosso do Sul (Brasil). Esta região possui a maior quantidade de indígenas cursando a educação superior do país, ao redor de 900 estudantes. A presença dos povos indígenas na educação superior poderia ser compreendida como una estratégia de luta para construir seus processos de autonomia? Indígenas e Universidades, uma relação de colonialidade ou possibilidade de construção de autodeterminação destes povos?

Este texto é fruto de pesquisa em andamento com os seguintes procedimentos metodológicos: inicialmente a investigação documental e bibliográfica, na tentativa de ler as experiências indígenas à luz de alguns autores e teóricos como Hall (2000), Bhabha (2003), Mignolo (2003), Freire (1970; 1992), Quijano (1992), Mato (2008; 2014; 2015), Aguilera Urquiza e Nascimento (2013) seguida pela experiência de trabalho de campo, realizada através de entrevistas semiestruturadas com estudantes indígenas participantes do "Programa Rede de Saberes – permanência de indígenas na educação superior", especialmente com os egressos, aqueles que já terminaram a graduação.

Palavras-chave: colonialidade; indígenas e educação superior; interculturalidade; diálogo de conhecimentos.

Resumen: El presente texto pretende profundizar una reflexión conceptual y epistemológica acerca de la posibilidad de diálogo entre los conocimientos tradicionales y los conocimientos considerados "Occidentales", a partir del impacto en la trayectoria de vida de indígenas que estudian en las universidades públicas del Estado Mato Grosso do Sul (Brasil). Esta región posee la mayor cantidad de indígenas cursando educación superior del país, alrededor de 900 estudiantes. ¿La presencia de pueblos indígenas en la educación superior puede ser comprendida como una estrategia de lucha para construir

[1]Doctor en Antropología por la Universidad de Salamanca (España). Profesor Adjunto de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul y del Programa de Posgrado en Derechos Humanos (FADIR/UFMS). Coordinador del Programa Red de Saberes desde 2012.Correo electrónico: *hilarioaguilera@gmail.com*

sus procesos de autonomía? ¿Indígenas y Universidades, una relación de colonialidad o posibilidad de construcción de autodeterminación de estos pueblos?

Este texto es fruto de una investigación en curso con los siguientes procedimientos metodológicos: inicialmente, documental e bibliográfica, con la intención de entender las experiencias indígenas a la luz de algunos autores y teóricos como Hall (2000), Bhabha (2003), Mignolo (2003), Freire (1970; 1992), Quijano (1992), Mato (2008; 2014; 2015), Aguilera Urquiza e Nascimento (2013); seguido por la experiencia de trabajo de campo, realizado a través de entrevistas semiestructuradas con estudiantes indígenas participantes del "Programa Red de Saberes – permanencia de indígenas en la educación superior", especialmente con los egresados.

Palabras-clave: colonialidad; indígenas y educación superior; interculturalidad; diálogo de conocimientos

Abstract: This paper aims to deepen the conceptual and epistemological reflection about the dialogue between traditional knowledge and knowledge considered "Western", in the context of indigenous in public universities in the state Mato Grosso do Sul (Brazil). This area has the largest number of indigenous pursuing higher education of the country, around 900 students. Could be the frequency of indigenous in higher education be understood as a strategy of struggle to build their autonomy processes? Could be understood indigenous and universities relation as a coloniality relationship or the possibility of building self-determination of these people?

This paper is the result of a research in progress, with the following methodological procedures: first, the documentary and bibliographic research, intending to read the student experiences by some authors and theorists such as Hall (2000), Bhabha (2003), Mignolo (2003), Freire (1970; 1992), Quijano (1992), Mato (2008; 2014; 2015), Aguilera Urquiza e Nascimento (2013), followed by fieldwork experience, performed by semi-structured interviews with indigenous students who compose the "Programa Rede de Saberes- permanência de indígenas na educação superior", in particular those who have completed graduation.

Key words: coloniality; indigenous and higher education; interculturalism; dialogue of knowledge.

Considerações iniciais

Este texto é fruto da experiência do autor na convivência com indígenas no ensino superior em especial, na implantação e posterior coordenação do programa Rede de Saberes[i] – permanência de indígenas no ensino superior, um projeto apoiado financeiramente pela Fundação Ford. A partir desta experiência pretende aprofundar a reflexão conceitual e epistemológica acerca da possibilidade de diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos considerados "Ocidentais", a partir do impacto na vida de indígenas nas universidades públicas no Estado Mato Grosso do Sul (Brasil), marcada atualmente por alto nível de conflito entre indígenas e proprietários rurais, pela posse da terra.

Como sabemos, esta região possui a maior população indígena do Brasil[ii] e, por circunstâncias do contato e proximidade dos centros urbanos, conta atualmente com a maior quantidade de indígenas cursando a educação superior do país, ao redor de 900 estudantes. A tendência é que a cada ano aumente este quantitativo de acesso de indígenas nas universidades, situação que provoca muitas reflexões e questionamentos. A presença dos povos indígenas na educação superior poderia ser compreendida como una estratégia de luta para construir seus processos de autonomia? Como entender ou detectar sinais de diálogos epistêmicos, entre formas diferentes de conhecimentos? Este diálogo é possível?

Ainda podemos perguntar se a relação entre Indígenas e Universidades, configura-se como uma relação de colonialidade ou possibilidade de construção de autodeterminação destes povos. A partir destes questionamentos e do contexto regional de Mato Grosso do Sul, este texto foi construído como fruto de pesquisa em andamento com os seguintes procedimentos metodológicos: inicialmente a investigação documental e bibliográfica, na tentativa de ler as experiências indígenas à luz de alguns autores e teóricos como Hall (2000), Bhabha (2003), Mignolo (2003), Freire (1970; 1992), Quijano (1992), Mato (2008; 2014; 2015), Aguilera Urquiza e Nascimento (2013) seguida pela experiência de trabalho de campo, realizada através de entrevistas semiestruturadas com estudantes indígenas participantes do "Programa Rede de Saberes – permanência de indígenas na educação superior", especialmente com os egressos, aqueles que já terminaram a graduação.

Pretendemos, na sequência, apresentar a experiência de dez anos desse Programa, seus avanços e questionamentos e, também, a reflexão epistêmica acerca da possibilidade e efetividade do diálogo entre diversas formas de conhecimento e saberes.

1. O Programa Rede de Saberes e o contexto regional[iii]

Esses jovens indígenas que cada vez mais demandam por acesso às universidades são originários de povos que, em geral, enfrentaram e enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito, fato que marca a sua relação com o entorno regional. É nesse contexto que iremos refletir sobre os indígenas e o ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul: as lutas por autonomia, os processos de adaptação, a construção de políticas de sustentabilidade e as relações interétnicas no interior desses novos espaços.

As Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado também refletem e têm contribuído para a reprodução de um quadro regional de exclusão e discriminação dos indígenas. Por outro lado, nessas mesmas instituições existem projetos e atividades, como as Licenciaturas Indígenas[iv] e o Programa Rede de Saberes, que tem contribuído para respostas parciais a algumas demandas importantes dos acadêmicos indígenas nos últimos anos. Esses apoios, embora limitados, são percebidos pelos próprios acadêmicos indígenas como de grande relevância política porque, somados ao seu empenho pessoal e coletivo, têm permitido resultados significativos.

Tendo em vista que no Brasil ainda são incipientes as políticas públicas destinadas a atender aos anseios de autonomia dos indígenas, as comunidades destes passam a considerar as universidades que as acolhem (que buscam fazer o exercício de acolher a diferença) como um "terceiro espaço", ou seja, ambiente de negociações e reafirmações identitárias, de discussão de projetos de autonomia e, inclusive, de maior visibilidade. As universidades tornam-se, nesse cenário, a possibilidade real de aliados, seja na busca de novas alternativas para a gestão de seus territórios, ou mesmo para a implementação da educação indígena desejada por cada povo.

Muitos/as são os/as indígenas, na atualidade, que passaram pelas universidades, contaram com o apoio do Programa Rede de Saberes, e após terminarem a graduação voltaram para suas aldeias/comunidades e desempenham importantes

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

papeis. Éder Terena foi da primeira turma de acadêmicos atendidos pelo Programa na UCDB; voltou para a aldeia Buriti como professor, fez mestrado em História e hoje, atua como liderança e vereador, representando os interesses da comunidade no município de Dois Irmãos do Buriti/MS. Maria de Lourdes, Celinho, Paulo Baltasar e Celma Fialho, todos do povo Terena, receberam apoio do Programa Rede de Saberes, fizeram mestrado e atualmente são importantes líderes da educação indígena em suas aldeias: Paulo Baltasar e Celma Fialho fazem parte da equipe de coordenação da Licenciatura que forma professores indígenas, na UFMS de Aquidauana/MS, enquanto Maria de Lourdes e Celinho são os coordenadores da Educação Indígena da Aldeia Cachoeirinha (Miranda/MS). Poderíamos citar, aqui, vários outros exemplos, de indígenas das etnias Ñandeva, Kaiowá (ambos Guarani), Terena, Kadiwéu, Kiniquinau e, inclusive, Bororo e Xavante, que são de Mato Grosso, que passaram pelas universidades e ao voltarem para suas comunidades de origem exercem importantes papeis de lideranças.

Na percepção de muitas lideranças indígenas do Estado, as universidades podem ser espaços privilegiados para o diálogo e o encontro de culturas, deixando de lado o período em que essas mesmas instituições eram consideradas âmbitos de reprodução da exclusão e do preconceito contra os povos indígenas. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior pode servir como ferramenta para superar as tentativas/tendências do Estado brasileiro para a homogeneização das práticas culturais, visando, assim, incentivar processos de autonomia regional e políticas de sustentabilidade dos povos indígenas.

Nesse sentido podemos dizer, conforme Brand e Nascimento (2008, p. 127), que:

> Sob a ótica dos povos indígenas, as experiências em andamento confirmam que a educação superior pode contribuir, significativamente, para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia das populações indígenas no Brasil. Exige, porém, das Universidades, repensarem suas metodologias de ensino e questionamento do saber historicamente sedimentado, a partir da visão de mundo ocidental.

Ao ampliar e fortalecer a presença dos acadêmicos indígenas em cada instituição universitária, estimulando a sua participação em todas as atividades acadêmicas e de extensão, desenvolvidas no âmbito das mesmas instituições, esses projetos e ações abrem brechas importantes, especialmente na perspectiva do diálogo de saberes, superando e indo além, inclusive, da limitada, embora socialmente relevante, perspectiva da inclusão, sinalizado pelas políticas de cotas (Brand; Nascimento, 2008, p. 127).

Em uma perspectiva histórico-processual, podemos afirmar que em todo o Centro-Oeste, mas de modo particular no Estado de Mato Grosso do Sul, os povos indígenas estiveram e estão *no meio do caminho* da política expansionista do Estado Brasileiro, que se concretizou, inicialmente, através da violenta expansão da frente de colonização, conhecida como “marcha para o oeste”[v].

Nestes anos recentes foi muito violento o processo de avanço das frentes de colonização, tendo como consequência imediata a perda, por parte dos povos indígenas, de seus territórios tradicionais. Foram várias ondas de ocupação desta região, incentivados pelo governo federal: após a Guerra da Tríplice Aliança

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

(conhecida como Guerra do Paraguai) veio a instalação da Cia Matte Laranjeira, ocupando o território do povo Guarani e utilizando sua mão de obra de forma compulsória na exploração da erva mate; em seguida, na primeira metade do século XX, com a criação da CAND (Colônia Agrícola de Dourados) em 1943, a repartição e venda (titulação) de parte das terras indígenas para os colonos, com predomínio da agricultura e pecuária; na segunda metade do século XX, a invasão das monoculturas para exportação: inicialmente a soja e depois a cana, para a produção de álcool e açúcar.

Já mais recentemente, na década de 1970, os povos indígenas se confrontaram com a monocultura da soja e consequente mecanização da atividade agrícola. E, nesse momento, com a expansão dos canaviais, que vão cercando aldeias e casas. Nesse processo, o comprometimento dos recursos naturais, resultante da perda da terra, retirou as condições necessárias para o exercício da economia tradicional, impondo aos homens indígenas o assalariamento. Provocou a rápida passagem de alternativas variadas de subsistência - agricultura, caça, pesca e coleta - para uma única alternativa, a agricultura, e esta apoiada em poucas variedades de cultivos, e, mais recentemente, o assalariamento em usinas de álcool e açúcar, ou na coleta da maça, no sul do país[vi]; situação que tende a mudar nos próximos anos, com a mecanização do corte de cana, jogando, por outro lado, milhares de indígenas para a informalidade. No entanto, mais do que as alternativas econômicas, essa situação vai comprometendo, de forma crescente, a autonomia interna desses povos por reduzir suas possibilidades de decisão sobre essas questões, deixando cada vez um espaço mais reduzido para a negociação a partir de suas alternativas histórico-culturais.

Esta breve síntese histórica demonstra o grau da expropriação de seus territórios sofrida pelos povos indígenas no sul de Mato Grosso do Sul. Na atualidade temos um estado de grandes propriedades e os povos indígenas vivendo em pequenas parcelas de seu território tradicional, em situação de *confinamento*[vii].

Com a redução de seus territórios, tornou-se muito difícil a reprodução física e cultural destes povos. Talvez por isso, vejam a educação como uma das janelas abertas para reequilibrar as relações assimétricas com o mundo capitalista/colonizador. É nesse contexto que essas populações vêm buscando, de forma crescente, o ensino escolar básico e, mais recentemente, aumenta a demanda pelo acesso ao Ensino Superior nas Universidades, como ferramenta que pode ajudá-los a enfrentar o futuro incerto. Nos últimos anos muitos jovens indígenas têm entrado nas universidades, porém, muitos também têm saído sem terminar seus cursos de graduação (e segue forte o preconceito de que “eles saem porque são incapazes”). Claro que muitos também conseguem terminar seus cursos, com muita dificuldade e alguns, inclusive, chegam a fazer a pós-graduação. No entanto, mesmo com as políticas atuais de ingresso e permanência, muitos indígenas não conseguem terminar a graduação.

O número de ingresso é crescente, mas o número de evasão dos estudantes indígenas é constante, ainda que com algumas variações, dependendo do período e da universidade. No início do século XXI, mais da metade dos estudantes indígenas deixavam a universidade sem terminar a graduação. Percebemos, que a partir da criação do Programa Rede de Saberes, esta evasão diminuiu consideravelmente, porém, permanece uma taxa de desistência acima de 35% para estudantes indígenas

que ingressam em cursos regulares. Aqueles que entram para estudar a Licenciatura específica, tem um resultado bem diferente: ao redor de 90% terminam seus cursos, o que demonstra o quanto a Universidade deve se adequar epistemologicamente às culturas e conhecimentos dos povos indígenas.

Apesar de todo este contexto histórico contrário aos povos indígenas, Mato Grosso do Sul é o estado brasileiro que mais possui jovens indígenas na educação superior, ao redor de 900 alunos, em especial, nas três universidades públicas (UFMS, UFGD e UEMS) e na católica (UCDB). Cremos que esta situação ocorre, também, porque para eles, a educação superior pode ser considerada como uma ferramenta de negociação com o mundo do "branco", e fundamental para a construção de sua autodeterminação e propostas de futuro.

Dessa forma, estudar este processo de apropriação, pelos indígenas, dos espaços da educação superior, e as formas de diálogo intercultural entre os conhecimentos tradicionais e os chamados conhecimentos "Ocidentais", tem grande relevância, sobretudo para os próprios povos indígenas e para o avanço da compreensão, na academia, de como ocorrem as tentativas de revisão epistemológica da educação superior no Brasil.

2. Rede de Saberes – autonomia e diálogo possível?

Neste contexto de rápidas mudanças sociais e políticas e após a Constituição Federal de 1988, a qual reconhece em seu artigo 231 o respeito à cultura, tradição e *territórios tradicionalmente ocupados*, as universidades começam a receber mais e mais indígenas. Em 2004, com o apoio do LACED (Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento) da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e apoio financeiro da Fundação Ford, começam as negociações para a construção do Programa Rede de Saberes. Inicialmente as tratativas ocorrem entre duas universidades: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – comunitária-particular; e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – pública-estadual. Logo depois, a partir de 2007, juntaram-se outras duas públicas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Entendemos que o que se busca, na verdade, com o acesso à educação superior, é a questão da autonomia dos povos indígenas, e a educação mostra-se como uma das possibilidades dessa conquista. Por outro lado, é importante ressaltar que esse dinâmico e às vezes contraditório processo de busca de autonomia, presente nas lutas e ações coletivas, é protagonizado por povos que eram, historicamente, autônomos, desenvolvendo para isso complexas e variadas relações de troca, de aliança ou mesmo de guerra com os outros povos. No presente, a afirmação da autonomia de cada povo continua relacionada diretamente às possibilidades (e a dos povos indígenas em geral) em alterar as relações, historicamente e estabelecidas com o entorno regional. E, nesse sentido, essa população segue recorrendo a complexas e variadas relações de negociação e tradução[viii], processos nem sempre perceptíveis aos atores sociais. E aí, o espaço escolar/universitário vem se constituindo como lugar privilegiado para a dinamização e compreensão desses processos.

É sob o prisma da autonomia que se articulam e criam sentido, de um lado, as grandes lutas pela necessária ampliação territorial e, de outro, as demandas por um

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

ensino específico e de qualidade, incluindo o acesso à Universidade, a busca de participação nos espaços de representação e decisão da sociedade não indígena, como os poderes legislativos e executivos, entre outros (Brand, 2006).

Nesse sentido, a educação vem se constituindo em demanda importante na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil e, em particular, no Mato Grosso do Sul. A partir das práticas concretas de educação indígena nas últimas décadas, já é possível perceber a influência da visão culturalmente diferenciada desses povos, a força que suas práticas rituais e míticas exercem, influenciando, de certo modo, até mesmo as propostas curriculares das escolas nas aldeias e, inclusive experiências incipientes em algumas universidades, como ocorre, por exemplo, nas licenciaturas específicas (UFGD e UFMS) e até mesmo na pós-graduação em Educação da UCDB, com marcante presença de indígenas. Assim, o respeito às formas de pedagogia endógenas (processos próprios de aprendizagem), o uso dos seus idiomas, a formação e capacitação de professores indígenas e até mesmo a elaboração de materiais didáticos culturalmente aceitáveis, são algumas das bandeiras dos estudantes e organizações indígenas para as universidades.

Entretanto, estar na universidade, faz surgir alguns problemas, ou desafios, como por exemplo, as dificuldades em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados. Nesse sentido, podemos elencar as questões relacionadas a práticas de discriminação (funcionários, colegas que evitam participar de grupos de estudos/trabalhos com acadêmicos indígenas), dificuldades de compreensão dos códigos acadêmicos (linguagem, leitura e compreensão de textos, expressão oral), burocracia acadêmica (documentos, prazos), entre outros.

Dessa forma, quando chegam ao espaço da educação superior, estes mesmos indígenas, em sua quase totalidade, oriundos de aldeias tradicionais, encontram uma barreira epistémica quase intransponível, sobretudo pela dificuldade do reconhecimento de seus conhecimentos (cf. AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013). As universidades, em seus currículos e nas próprias metodologias de ensino não reconhecem, ou desvalorizam completamente o que chamamos de conhecimentos tradicionais. Assim, a partir deste contexto, que é a chegada massiva de indígenas na Educação Superior, queremos aprofundar a discussão teórico-prática das experiências do programa Rede de Saberes e a possibilidade de diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os chamados “conhecimentos Ocidentais”. Em outras palavras, uma reflexão teórica acerca da possibilidade de um diálogo intercultural no contexto das universidades dos povos indígenas.

Para além das propostas do multiculturalismo, as características que assume atualmente a educação intercultural entendida tanto a nível normativo e de políticas educativas, assim como modalidade particular e diferenciada dentro dos sistemas educativos nacionais, impulsionam para praticas formativas e conhecimentos produzidos em diferentes âmbitos da vida social e familiar dos povos tradicionais, em especial entre os povos indígenas. Como sabemos, os conhecimentos indígenas vêm se desenvolvendo ao longo do tempo em sucessivas gerações, e nos tempos atuais se relacionam, de certa maneira, com a constituição e extensão dos sistemas públicos de instrução nas universidades. Acreditamos, assim, que optar pela proposta de uma educação intercultural tem a ver com a luta pelo direito à diferença, na convivência

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

social, pois no caso dos indígenas, são povos oriundos de outra tradição/matriz cultural que não a eurocêntrica, Ocidental, e por isso, buscam o "reconhecimento de seus conhecimentos tradicionais", também no âmbito da universidade.

Por outro lado, atentos ao fato de que estas modalidades de educação intercultural estão atravessadas pela tensão entre ser resposta à demanda de reconhecimento da diversidade e contribuir para a fragmentação e a desigualdade educativa, questionamos os alcances e limites das propostas de inclusão social nas universidades em sua articulação com o reconhecimento dos particularismos étnico-nacionais. Não basta para estes povos tradicionais chegar à universidade, pois este pode tornar-se – se já não o é – um espaço de epistemicídio, conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2010).

Atualmente, no Brasil, há políticas de reservas de vagas para indígenas nas universidades federais, assim como há políticas de bolsas especiais para estudantes indígenas na educação superior. No entanto, não se toca no eixo duro das concepções epistemológicas dos conhecimentos chamados de "universal", eurocêntrico, hegemônico em grande parte destas instituições. Nos últimos anos, por força de um ordenamento jurídico favorável, as universidades têm buscado adaptarem-se a estes novos atores sociais, porém, de maneira geral, com mudanças superficiais, como por exemplo, providenciar acessibilidade aos que andam com cadeiras de roda. Muito poucas, porém, querem mudar as concepções hegemônicas das universidades. Neste sentido, algumas universidades de Mato Grosso do Sul, conforme afirmado anteriormente, no âmbito do Programa Rede de Saberes, tentam ensaiar a discussão do "diálogo de saberes", ou seja, ir além da inclusão de indígenas, mas procurando abrir espaços para seus conhecimentos tradicionais.

Para compreender esta relação entre distintas matrizes de conhecimento, a partir e um contexto de colonialidade, se faz necessário desenvolver uma análise crítica, epistemológica e intercultural, e para isso, torna-se fundamental propor o reconhecimento das culturas e conhecimentos tradicionais, assim como reconhecer a autodeterminação dos povos indígenas, conforme assegurado no atual ordenamento jurídico internacional (Convenção 169 da OIT). Mesmo assim, sabemos das ambivalências e desafios postos a esta questão. Entendemos ambivalência na perspectiva de Bhabha (2003), quando se refere ao mito da unidade cultural, a quem chama de "mito progressista da modernidade", ou "mitos totalizadores". A proposta do conceito de "ambivalência" é distinta de duplicidade. Para Bhabha (2003, p.144), as pessoas ambivalentes "olham em duas direções sem precisar ter duas caras".

Seguindo Quijano (1992) e Mignolo (2003), propomos inicialmente uma crítica cultural às configurações históricas do imaginário do sistema colonial/moderno, fundamentado na colonialidade do poder e do saber, e na diferença colonial que historicamente produz una geopolítica do conhecimento que torna subalternos os conhecimentos e culturas dos povos tradicionais, em especial os indígenas. Dentro desta perspectiva, uma proposta de investigação mais abrangente poderá identificar os processos de subalternização das diferentes formas de conhecimentos, memórias, línguas e histórias locais, suprimidas e silenciadas pela colonialidade do poder no imaginário moderno e colonial destes estudantes indígenas.

Ao chegarem aos espaços da chamada "academia", muitos destes indígenas carregam consigo séculos de opressão e negação de suas culturas e de suas formas

próprias de conhecimentos e saberes. Muitos, inclusive – fruto deste movimento colonial e que segue gerando colonialidade – chegam a almejar os conhecimentos que chamam "do branco", negando em movimento ambivalente, aos seus próprios conhecimentos oriundos de seus ancestrais.

Dessa forma, além da questão das representações sobre os povos indígenas, é necessário ampliar a reflexão acerca dos conhecimentos que estes povos trazem para as universidades, na tentativa de quebrar a hegemonia de uma única episteme. É importante, ainda, pensar sobre qual lugar estes conhecimentos tradicionais indígenas encontram no diálogo entre conhecimentos institucionalizados no interior das universidades, se é que ocupam algum lugar.

Os escritos de alguns autores chamados pós-coloniais[ix], como Quijano (1992), Bhabha (2003) e Mignolo (2003) são caracterizados por reflexões acerca da possibilidade de análise sobre nossas lógicas epistêmicas e possuem como uma de suas preocupações centrais a história dos povos colonizados. Criticam os processos e os discursos que (re) produzem representações desses povos com o objetivo de deslocar a visão etnocêntrica que herdamos com a colonização. Como sabemos, o prefixo "pós" na expressão pós-colonial não indica simplesmente um "depois" no sentido cronológico linear; trata- se de uma operação de reconfiguração do campo discursivo, no qual as relações hierárquicas ganham significado. Colonial, por sua vez, vai além do colonialismo e alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais (COSTA, 2006, p. 117-118).

Retomamos aqui a questão apresentada no início: A presença dos povos indígenas na educação superior poderia ser compreendida como una estratégia de luta para construir seus processos de autodeterminação? A resposta a esta importante questão, seria, de certo modo, a hipótese de nossa pesquisa, afinal, a Universidade, da forma como a conhecemos, é uma "invenção" do Ocidente eurocêntrico e está sendo assumida e ressignificada pelos povos indígenas no Brasil e na América Latina. A partir do conceito de cultura de Hall (1997, 2003) e, sobretudo, considerando os estudos de Freire (1970, 1992), podemos dizer que a Universidade historicamente representou a "cultura dominante", hegemônica e que os empobrecidos sempre tiveram muitas dificuldades em acessá-la.

Entretanto, a partir de conversas preliminares (entrevistas e observações) e a partir da convivência e experiência de mais de dez anos com o Programa Rede de Saberes, é possível afirmar que a universidade, sobretudo e há mais tempo para o povo Terena, tem sido compreendida como uma estratégia de empoderamento, de adquirir/dominar as "ferramentas do branco", como dizem, assim como ocorre com a maior parte, que volta para a aldeia para formar as novas gerações. No início os cursos de graduação mais procurados eram as licenciaturas (pedagogia, história, matemática, etc.), com foco na formação de professores. Na atualidade aumenta a procura por outros cursos: direito, agronomia, enfermagem, dentre outros; profissões que poderão contribuir ainda mais para a autonomia destes povos.

A "cultura" do "oprimido" quase nunca teve lugar nos currículos e espaços universitários. Neste contexto, retomamos os estudos de Mato (2008, 2009, 2010), acerca da presença de indígenas nas universidades latino-americanas, nas quais vemos vários modelos de presença: universidades tradicionais, universidades interculturais e as universidades indígenas. Explicita, ainda, o autor, o conceito de

interculturalidade com equidade (Mato, 2011), ou seja, o respeito à diversidade sociocultural e a possibilidade do diálogo epistemológico, quando tratamos dos conhecimentos. Segundo Mato (2011, p. 65), estes povos lutam por:

> Reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan a hacer posible la materialización de esa consigna, comenzando por lograr el reconocimiento del carácter pluriétnico de los respectivos Estados nacionales, así como la existencia de formas de ciudadanía culturalmente diferenciadas, que algunos denominan "ciudadanía cultural", que pienso que también podríamos denominar de "ciudadanía con equidad".

Dessa forma, podemos afirmar que os povos indígenas lutam não apenas por uma universidade intercultural, que reconheça os conhecimentos tradicionais, mas lutam também por um Estado Nacional que se reconheça multiétnico seguido da exigência do que chamamos de uma *cidadania cultural com equidade* e, em especial, a luta pela autonomia de suas comunidades e gestão de seus territórios tradicionais. Todos estes elementos podem ser compreendidos como uma estratégia de luta para construir seus processos de autodeterminação, sendo o acesso à universidade um destes elementos, talvez a porta privilegiada que ajuda a abrir outros caminhos para quebrar a assimetria nas relações de poder nas sociedades atuais.

Considerações Finais

As demandas dos povos indígenas por ensino superior refletem, claramente, as contingências da experiência histórica vivida. Buscam fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e, ao mesmo tempo, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos universais, considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional, e relevante para os seus projetos de autonomia.

O risco é que as Universidades, em seus projetos de ensino superior para os povos indígenas, sigam passando ao largo dos processos mais amplos de busca de autonomia das populações indígenas e centrem sua preocupação apenas em permitir o acesso dos índios aos seus ambientes acadêmicos, o que é, certamente, muito pouco[x]. Dessa forma, destacamos o conceito de autonomia, entendido, aqui, conforme Brand (1999), no contexto da Constituição de 1988, na qual se encontra uma série de dispositivos relacionados ao reconhecimento desse direito. Destacam-se, entre esses dispositivos, o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e direitos originários sobre as terras que tradicionalmente são ocupadas pelos povos indígenas. Ao reconhecer e determinar o respeito à organização social e às terras de cada povo, o texto constitucional restringe a ação do Estado à garantia desses direitos.

Nesse contexto se encontram, também, os limites legais da autonomia dos povos indígenas. Evidentemente que cada povo interpretará e atribuirá dimensões específicas ao termo em epígrafe, em função de sua cultura e de sua experiência histórica de enfrentamento do entorno regional, donde decorrem em grande parte, hoje, suas expectativas de futuro. Entendemos, assim, por entorno regional, aqueles

setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades. Incluem-se aqui órgãos públicos, igrejas, mídia, proprietários residentes nesse entorno e outros.

Não se trata, portanto, de um conceito geográfico, mas relacional. O conceito de autonomia é, hoje, para os povos indígenas, um conceito em construção e diretamente relacionado à luta de cada um deles. A sua abrangência concreta depende exatamente da ampliação das perspectivas históricas de luta de cada povo. Por isso a compreensão do conceito nos remete para o necessário estudo de sua cultura, de sua história e das perspectivas frente ao entorno regional.

É importante salientar que esse processo de construção de autonomia passa, inevitavelmente, pela questão dos territórios, entendidos como construção resultante do "esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar" com determinada parcela do ambiente físico. Remete, portanto, para as situações e "contingências históricas", vivenciadas pelos povos indígenas.

É nesse contexto que se insere o acesso dos povos indígenas ao ensino superior. Como, no entanto, ir além desse simples acesso às universidades, reconhecendo que se trata de povos situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados? Como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e à reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Podemos afirmar, neste sentido, que após mais de dez anos de atividades, o Programa Rede de Saberes adquiriu bastante bagagem e experiências interessantes que podem responder a esses questionamentos: a maior parte destes egressos indígenas retornou a suas respectivas aldeias, atuando como professores ou em outras funções importantes: ex-alunos na política, como o vereador Eder Alcântara Oliveira; pedagogas como a mestra em Educação Karina, de mãe Kadiwéu; advogado como o Luis Eloy Amado, Terena, que advoga a favor dos povos indígenas do estado; outros tantos continuaram seus estudos, cursando o mestrado e alguns até mesmo o doutorado. Todos eles demonstram que responderam às oportunidades e que mesmo a partir de ações pontuais favoráveis aos indígenas nas universidades, foi o suficiente para dar respostas positivas. No entanto, essas respostas não evitam a tendência hegemônica de desrespeito às diferenças culturais e indiferença aos conhecimentos indígenas no ensino superior.

Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de trânsito, troca e articulação de saberes e alternativas em uma população que se confronta com inúmeros desafios novos?

Bibliografía

Aguilera Urquiza, A. H.; Nascimento. *REDE DE SABERES - Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. 01. ed. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. v. 01. 86p.

_____; Landa, B. S; Ferreira, E. M. L; Vianna, F. L. B. *Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul*. 01. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2014. v. 01. 192p.

Aguilera Urquiza, A. H; Nascimento, A. C; Espíndola, M. A. J. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. *Tellus*, ano 11, n. 20, jan./jun. 2011.

Bhabha, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Brand, Antônio J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Tese de doutorado, História da PUC/RS, 1997, 382 p.

_____. Formação de professores indígenas em nível superior. In: Quaestio – Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP, v. 8, n. 1, p. 73-82, maio 2006.

_____; Nascimento, Adir C. Os povos indígenas nas instituições de educação superior e os desafios da sustentabilidade e da autonomia. In: Galvão, A. C. T.; Santos, G. L. (Orgs.). *Educação: tendências e desafios de um campo em movimento*. Brasília, DF: Liber Editora/ANPED, 2008. v. 2.

Costa, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 60, n. 21, p. 117-134, 2006.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

Hall, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Revista *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, jul./dez.1997.

_____. Quem precisa da identidade. In: Silva, T.T.; Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. Org. *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Mato, Daniel. (Org.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. 2008.

_____. I*nstituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

_____. *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO. 2010.

_____. (Org.) *Educación superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Buenos Aires: UNTREF. 2014.

Mignolo, W. *Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2003.

Quijano, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In H. Bonilla (Org.) *Los Conquistados. 1942 y la población indígena de las Américas*. Quito, Libri Mundi / tercer Mundo Editores. 1992.

Santos, Boaventura de S. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En: Cairo, H. y Grosfoguel, R. (Org.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa*. Madrid: IEPALA, 2010.

Notas:

[i] REDE DE SABERES – permanência de indígenas no ensino superior. Trata-se de um programa financiado pela Fundação Ford (em nível nacional, inicialmente chamou-se TRILHAS DO CONHECIMENTO, coordenado pelo LACED/Universidade Federal de Rio de Janeiro), e que reúne uma parceria entre as quatro maiores universidades do estado (UCDB, UEMS, UFGD e UFMS), vigente desde final de 2005.

[ii] Mato Grosso do Sul possui ao redor de 85 mil indígenas (SESAI, 2015), distribuídos em 9 etnias. Os Kaiowá e Ñandeva (dois grupos pertencentes à língua Guarani) com aproximadamente 50 mil pessoas, seguidos pelo povo Terena com cerca de 30 mil e o povo Kadiwéu com 2 mil pessoas. As demais etnias (Atikum, Guató, Ofaié, Kiniquinau e Camba), não chegam a 500 pessoas, com sérias dificuldades de manutenção da língua e sem os territórios tradicionais.

[iii] Item baseado originalmente em texto publicado de: AGUILERA URQUIZA, A. H; NASCIMENTO, A. C; Espíndola, M. A. J. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade**.** *Tellus*, ano 11, n. 20, jan./jun. 2011.

[iv] Trata-se, inicialmente, da Licenciatura Guarani (TEKO ARANDU), construída por equipe multidisciplinar e interinstitucional ao longo de vários anos e, tendo como protagonistas do processo, um grupo de representantes dos professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, juntamente com a UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) e a UCDB (Universidade Católica Dom Bosco). Mais recentemente, temos a Licenciatura Povos do pantanal que congrega os demais povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

[v] Trata-se de uma política levada a cabo pelo estado brasileiro nas décadas de 1930 e 1940, durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, a qual preconizava a ocupação de "espaços vazios" do território nacional, como uma estratégia geopolítica de garantir as fronteiras brasileiras. Para este fim, o governo desconsidera a presença indígena e passa a incentivar a migração massiva de colonos do sul do país (especialmente gaúchos), do Sudeste (Minas Gerais e São Paulo) e do Nordeste.

[vi] Ao redor de 400 homens, da Área Indígena Te'ýikue de Caarapó, por exemplo, trabalham a maior parte dos meses do ano nas usinas de produção de açúcar e álcool da região, através de contratos de trabalho de 60 dias ou mais, ou mais recentemente, viajando para o sul do Brasil para a coleta de maçã.

[vii] Confinamento seria o processo histórico de ocupação do território por frentes não-indígenas, que se seguiu à demarcação das reservas indígenas pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio, criado em 1910, como a primeira agência do estado brasileiro destinada a gerir políticas para os povos indígenas), forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado como posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização de sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, definidos tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais (BRAND, 1997).

[viii] Ao analisar os processos pós-coloniais, Bhabha (1998) recorre ao conceito de *negociação* para buscar superar as visões dualistas, que opõem, simplesmente, dominador e dominado, centro-periferia, rico-pobre, branco-negro, entre outros, chamando a atenção para as estruturas de interação, presentes entre os dois, buscando articular elementos antagônicos e opostos, porém, sem a pretensão da sua superação dialética. A negociação sinaliza para um processo que não se identifica com nenhum dos dois polos, mas algo mais que contesta e vai além de ambos.

[ix] Os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica única, mas apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade. Iniciada por aqueles autores qualificados como intelectuais da diáspora negra ou migratória a perspectiva pós-colonial teve, primeiro na crítica literária, sobretudo na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir dos anos de 1980, suas áreas pioneiras de difusão. Depois disso, expande-se geograficamente e para outras disciplinas, fazendo dos trabalhos de autores como Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri C. Spivak ou Stuart Hall e Paul Gilroy referências recorrentes em outros países dentro e fora da Europa (COSTA 2006, p. 117).

[x] A UnB (Universidade de Brasília),pode ser citada como um exemplo de Universidade que tem apostado em abrir possibilidades de formação para a autonomia e a sustentabilidade. Em 2010 foi criado o Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, como uma nova área de concentração intitulada "Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais" do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável do Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Antes do Mestrado Profissional, o CDS ofereceu, em 2008, curso de Especialização em Indigenismo e Desenvolvimento Sustentável. (Http://www.mespt.unb.br/historico.html)

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 8 - Año 2016. --pág. 1-140
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

PROCESSO SELETIVO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA - *TEKO ARANDU*: AVALIANDO A ENTRADA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA EM UM CURSO PARA OS GUARANI E KAIOWÁ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD[i]

PROCESO DE SELECCIÓN DE LA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA - TEKO ARANDU:UN ANÁLISIS DEL INGRESO ESPECÍFICO Y DIFERENCIADO EN UN CURSO PARA LOS GUARANÍ Y KAIOWÁ EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD

SELECTIVE PROCESS OF THE *LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA -TEKO ARANDU*: EVALUATING THE DIFFERENTIATED ACCESS TO A SPECIFIC COURSE FOR THE GUARANI AND KAIOWÁ IN THE FEDERAL UNIVERSITY OF GRANDE DOURADOS - UFGD

Cássio Knapp[1] - Andérbio Márcio Silva Martins[2]

Fecha de recepción: 24-06-2016
Fecha de aceptación y versión final: 14-09-2016

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentarmos o Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - PSLIN, pondo em relevo as políticas de valorização e fortalecimento da língua materna dos candidatos a partir da avaliação das competências orais (falar e entender) e escritas (ler e escrever) que devem ser demonstradas nas fases da avaliação (Martins e Sales, 2012). Assim, o objetivo do texto é também ressaltar o ineditismo desse modelo de seleção em Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil, visando também contribuir para as reflexões sobre o ingresso de indígenas em cursos específicos. Essa análise é realizada a partir da experiência dos autores, enquanto docentes dessa Licenciatura e a partir dos documentos que compõe o PSLIN, como: material de divulgação, edital e os critérios de avaliação. No que diz respeito ao ingresso nessa Licenciatura, os candidatos são submetidos a uma série de avaliações que se divide em quatro momentos: uma prova objetiva de diversas áreas do conhecimento, escrita em língua portuguesa; prova de redação para avaliar o domínio de escrita em língua portuguesa; prova de redação para avaliar o domínio de escrita em língua guarani; e uma

[1]Possui graduação em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2007). Mestrado em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (2011), com Doutorado em andamento pela mesma instituição. Atualmente é Professor Assistente na Universidade Federal da Grande Dourados onde é professor do curso de graduação em Licenciatura Intercultural -*Teko Arandu* voltado, especificamente, às comunidades Guarani e Kaiowá, sendo coordenador da área de Fundamentos de Educação do Curso. FAIND/UFGD. Endereço: Rua Tekeo Takimoto, nº240, Bairro: Altos do Indaiá, Cidade: Dourados, Estado: Mato Grosso do Sul, País: Brasil. CEP:79823-620. Telefones: 55 (67) 3426-6097 / 55 (67) 8144-1702. E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br

[2] Possui Graduação em Letras (UnB, 2004), Mestrado (UnB, 2007) e Doutorado (UnB, 2011) em Linguística. Pesquisador associado ao Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas - LALLI/UnB. Professor Adjunto III da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (PPGL/FACALE/UFGD) e no Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, lotado na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD), sendo o atual responsável pela Área de Linguagens. FAIND/UFGD. ndereço: Rua Allan Kardec, nº 620, Bairro: Panambi Vera, Cidade: Dourados, Estado: Mato Grosso do Sul, País: Brasil. CEP: 79822-180. Telefones: 55 (67) 3422-6176 / 55 (67) 8103-1291. E-mail: anderbiomartins@ufgd.edu.br

avaliação oral em língua guarani para identificar o nível de fluência que cada candidato possui. Partimos do pressuposto de que é responsabilidade da Universidade contribuir com o processo de valorização da língua guarani: oralidade, leitura e escrita, uma vez que a língua, ao se tornar objeto de avaliação, passou a ter um lugar de prestígio ainda não alcançado em outros contextos (Martins e Knapp, 2015). Entretanto, alguns desafios para a manutenção e qualidade desse processo são aqui considerados: divulgação do processo, inscrição, elaboração e aplicação das provas, correção das redações, avaliação da competência oral, variação linguística, divulgação dos resultados e matrícula. Diante disso, realizamos uma reflexão crítica sobre a entrada diferenciada dos Guarani e Kaiowá em um curso específico da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

Palavras-chave: Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*; Processo Seletivo; Guarani; Kaiowá; Políticas Linguísticas.

Resumen: En este artículo presentaremos el Proceso de Selección de la Licenciatura Intercultural Indígena – PSLIN, vamos considerar las políticas de valorización y fortalecimiento de la lengua original de los candidatos a partir de la evaluación de las competencias orales (hablar y entender) y escritas (leer y escribir) que tendrán que ser demostradas en las etapas de la evaluación (Martins y Sales, 2012). El objetivo del texto es también destacar la singularidad de este modelo de selección de Licenciatura Indígena Intercultural en Brasil y contribuir a la reflexión sobre los procedimientos para el ingreso de estudiantes indígenas en cursos específicos.

Este análisis se realiza a partir de la experiencia de los autores como maestros de este grado y de los documentos que conforman el PSLIN, como material de publicidad, convocatoria y los criterios de evaluación. Para el ingreso en esta Licenciatura, los candidatos son sometidos a una serie de evaluaciones que son divididas en cuatro etapas: un examen objetivo de diversas áreas del conocimiento escrita en lengua portuguesa, examen de redacción para evaluar el dominio de la lengua portuguesa, examen de redacción para evaluar el dominio de la lengua materna, una evaluación oral de lengua materna para identificar el nivel de fluencia que cada candidato tiene. De inicio creemos que es responsabilidad de la universidad contribuir con el proceso de valoración de la lengua guaraní: oralidad, lectura y escrita, teniendo en cuenta que esta lengua, después que se tornó objeto de evaluación, pasó a tener un lugar de gran importancia que todavía no alcanzó en otros contextos (Martins y Knapp, 2015). Sin embargo, son considerados aquí algunos desafíos para mejorar la calidad del PSLIN: divulgación del proceso, inscripción, elaboración y aplicación de los exámenes, corrección de las redacciones, divulgación de los resultados y posterior inscripción. En este contexto, realizaremos una reflexión crítica sobre el ingreso de los Guarani y Kaiowá en la carrera específica en la Universidad Federal da Grande Dourados – UFGD.

Palabras clave: Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*; Proceso de selección; Guaraní; Kaiowá; Políticas Lingüísticas

Abstract: In this article we present the Selective Process of the *Licenciatura Intercultural Indígena* - PSLIN, highlighting the policies of valorization and strengthening of the candidates' mother tongue, considering the evaluation of oral competences (speaking and understanding) and writing competences (reading and writing) which must be demonstrated during the evaluation sections (Martins e Sales, 2012). The objective of the text is also to highlight the uniqueness of this selection model in Undergraduate Intercultural Indigenous in Brazil to also contribute to the reflections on the entry of Indians in specific courses.

This analysis is done from the authors' experience as teachers of this degree and from the documents that make up the PSLIN, such as publicity material, announcement and the evaluation criteria.Concerning the access of indigenous students in that *Licenciatura*, the candidates are submitted to a series of evaluations divided into four modalities.An objective examination of candidates' abilities in

different areas of knowledge, writing in Portuguese language, an essay in order to evaluate the writing skills in Portuguese as well as in Guarani; and an oral examination in Guarani in order to identify the proficiency level of each candidate. In our view, the university has the responsibility to contribute to the process of valorization of the Kaiowá and Guarani languages (speaking, reading and writing), since even though the language has become an object of evaluation, it has not still achieved sufficient prestige in other contexts (Martins e Knapp, 2015). However, some challenges related to the maintenance and quality of this process are considered here: popularization of the process, inscription, elaboration and application of tests, evaluation of oral competence, linguistic variation, announcement of results, and registration. In view of this, we proceed with a critical reflection about the differentiated access of Guarani and Kaiowá candidates in a certain course of the Federal University of Grande Dourados - UFGD.

Key word: Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*; Selective Process; Guarani; Kaiowá; Linguistic Policies.

Considerações Iniciais

Os Guarani e Kaiowá compõem dois grupos étnicos distintos. Os primeiros são conhecidos como Guarani Ñandéva, mas se autodesignam como Guarani. Em respeito às autodenominações, neste trabalho mantemos assim a distinção. Da mesma forma, linguisticamente, cada grupo possui uma língua materna, Guarani e Kaiowá, conforme Rodrigues (1985). Contudo, como boa parte das áreas indígenas por eles ocupadas estão em região de fronteira, conhecem e são influenciados pelo Guarani Paraguaio, língua oficial no Paraguai desde 1992, além de sofrerem influência das línguas românicas português e espanhol.

Cabe ressaltar que cada grupo possui uma escrita própria, os Kaiowá se utilizam do sistema de escrita elaborado pelos linguistas/missionários da Missão Caiuá na década de 1960, com o propósito de tradução da Bíblia, cuja finalização se deu em 2013. Os Guarani adotaram como escrita prática o mesmo sistema já utilizado no Paraguai. É nesse contexto de diversidade étnica e linguística que a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* está inserida.

O Curso é oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e tem o objetivo de formar professores indígenas bilíngües para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As áreas de habilitação contempladas pelo Curso são Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens. A Licenciatura tem uma duração de quatro anos e meio e se desenvolve pela metodologia da alternância. O público alvo é indígena, das etnias Guarani e Kaiowá, bilíngues e, preferencialmente, professores nas escolas indígenas das comunidades localizadas no Território Etnoeducacional Cone Sul, que abrange a região sul do estado de Mato Grosso do Sul (PPC, 2013).



Figura I - Mapa do Brasil. A parte em vermelho representa o estado de Mato Grosso do Sul.
Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/78/Mato_Grosso_do_Sul_in_Brazil.svg/250px-Mato_Grosso_do_Sul_in_Brazil.svg.png

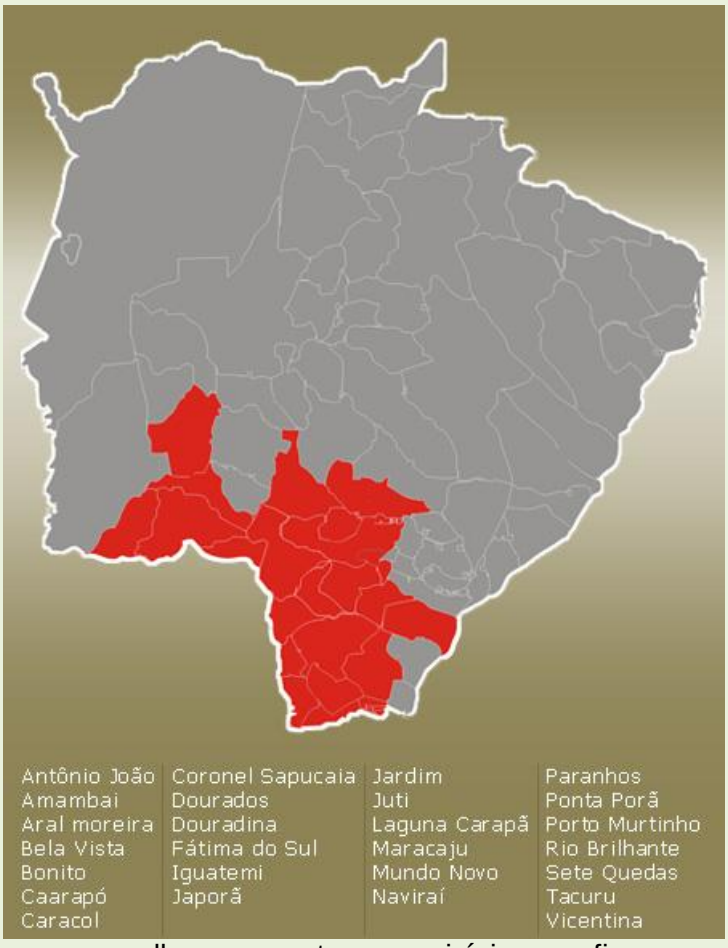


Figura II –Parte em vermelho representa os municípios que ficam no estado de Mato Grosso do Sul com presença da população indígena Guarani e kaiowá.
Disponível em: http://pib.socioambiental.org/fotos/1902_20090623_161057.jpg

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

O *Teko Arandu* foi implantado no mesmo ano em que o antigo Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Dourados, tornou-se a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Isso se deu em 06 de janeiro de 2006. Cabe destacar que o *Teko Arandu*, enquanto proposta, projeto, implantação e desenvolvimento, contou (e ainda conta) com o protagonismo do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, já que foram indígenas dessas etnias que levaram a proposta para a UFGD que, por sua vez, acatou-a e assumiu a responsabilidade de conduzir o Curso (Martins e Knapp, 2015).

Ainda, conforme Martins & Knapp (2015), para a consolidação da Licenciatura na Universidade, foi necessário o apoio político, econômico e pedagógico de instituições parceiras como, por exemplo, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), através do Curso em Nível Médio – Formação de Professores Guarani e Kaiowá - *Ára Verá*; as Secretarias Municipais de Educação de alguns municípios em que havia candidatos ao Curso (Dourados, Douradina, Caarapó, Amambai, Juti, Tacuru, Paranhos, Eldorado, Japorã, Bela Vista, Antônio João, Ponta Porã, Laguna Carapã, Maracaju, Aral Moreira e Rio Brilhante); e a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Até há pouco tempo, o curso ainda contava com apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o deslocamento dos estudantes de suas aldeias até o município de Dourados.

Conforme Martins & Knapp (2014b), a Licenciatura Intercultural Indígena foi pensada como um Curso que se desenvolveria na perspectiva da alternância que consiste numa formação que ocorre em tempos e espaços distintos (Universidade/Comunidade, Presencial/Não-Presencial) num movimento de idas e vindas, o que facilita um trabalho de intervenção pedagógica e social nas comunidades das quais os acadêmicos fazem parte. Por essa razão, o curso é constituído de Tempos Universidade e Tempos Comunidade.

A partir da reestruturação do Projeto Político Curricular do Curso - PPC, atividade iniciada no ano de 2011, o Processo Seletivo para a entrada de acadêmicos passa também a ser modificado e aprimorado (Martins, 2014). O propósito deste artigo, portanto, é apresentar o Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - PSLIN, ressaltando que a Licenciatura sempre teve um processo seletivo diferenciado do restante da Universidade, embora, a partir da entrada da terceira turma, em 2010, com o aumento da demanda de candidatos, o PSLIN passa a exigir cada vez mais o conhecimento de competências linguísticas da língua materna como critério para a entrada no curso. Nesse sentido, a proposta aqui apresentada é inédita e tem também por objetivo contribuir para as reflexões sobre o ingresso de indígenas em cursos específicos.

Metodologicamente a análise do Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena ocorre a partir da reflexão das fontes documentais que compõem o processo seletivo e que fazem referência as especificidades linguísticas e sócioterritorial das comunidades Guarani e Kaiowá. Assim, apresentamos desde os materiais de divulgação, passando pelo edital do próprio processo seletivo, observando as particularidades da inscrição dos candidatos. Por fim, expomos as fases de avaliação dessa seleção, apontando quais conteúdos são cobrados na prova objetiva, quais elementos são observados no momento da correção das redações escritas em língua

guarani ou kaiowá e em língua portuguesa, e ainda quais critérios são analisados no momento da prova oral em língua guarani ou kaiowá.

Para além da análise documental do PSLIN, cabe ressaltar que os autores do texto são docentes da Licenciatura Intercultural e têm contribuído no processo seletivo desde a ampliação da demanda, sendo também uns dos responsáveis pelo aprimoramento dessa seleção. Assim, observamos que as análises realizadas aqui são *de dentro* do curso e do desenvolvimento do PSLIN.

No que diz respeito ao ingresso no *Teko Arandu,* os candidatos são submetidos a uma série de avaliações que se divide em quatro momentos: uma prova objetiva de diversas áreas do conhecimento, escrita em língua portuguesa; prova de redação para avaliar o domínio de escrita em língua portuguesa; prova de redação para avaliar o domínio de escrita em língua guarani ou kaiowá; e uma avaliação oral em língua guarani ou kaiowá para identificar o nível de fluência que cada candidato possui.

Partimos do pressuposto de que é responsabilidade da UFGD contribuir com o processo de valorização das línguas guarani e kaiowá (oralidade, leitura e escrita), uma vez que as mesmas, ao se tornarem objetos de avaliação, passaram a ter um lugar de prestígio ainda não alcançado em outros contextos (Martins e Knapp, 2015). Entretanto, alguns desafios para a manutenção e qualidade desse processo precisam ser considerados: divulgação do processo, inscrição, elaboração das provas, correção das redações, avaliação da competência oral, variação linguística e divulgação dos resultados. Diante disso, realizamos uma reflexão crítica sobre a entrada específica e diferenciada dos Guarani e Kaiowá na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*.

1. O Processo Seletivo Licenciatura Intercultural - PSLIN *Teko Arandu:* em busca de um vestibular diferenciado como proposta de Política Linguística

Como havíamos informado, a Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* atende as populações guarani e kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. O início da primeira turma ocorreu no segundo semestre de 2006 e, em 2015, tivemos a entrada da sexta turma. Até o dado momento, das seis turmas ingressantes, três delas já concluíram a formação (turmas 2006, 2008 e 2010). Vale lembrar que, como elemento que fundamenta um curso específico, o *Teko Arandu* sempre adotou um processo seletivo diferenciado para o acesso dos acadêmicos. Nesta seção, apresentamos e discutimos de que forma ocorre esse processo, destacando as diferentes fases que compõem o vestibular diferenciado; as dificuldades de cada momento, assim como a forma que temos avaliado o processo, ressaltando a sua importância enquanto ferramenta na construção de uma política linguística que visa à valorização da língua materna dos Guaraní e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

Primeiramente, é preciso destacar que, conforme o curso foi amadurecendo, e novas turmas entrando, houve um aprimoramento na construção do processo seletivo. Reconhecemos que as duas primeiras turmas passaram por um vestibular simplificado, pois se constituía unicamente de entrevista, sendo público alvo ainda muito restrito, visto que foi limitada a seleção apenas aos Guarani e Kaiowá que já eram professores em suas comunidades. Verificamos que essa também foi uma forma

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

de privilegiar os indígenas que já haviam passado pela formação do curso de magistério *Ára Vera*, ofertado pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul – SED/MS.

Somente a partir do vestibular para a terceira turma, no ano de 2010, foi retirado o critério que excluía do processo quem ainda não era docente. No entanto, esse critério ainda é mantido como um fator de desempate. Cabe destacar que a exclusão desse critério contribuiu para a ampliação do número de inscritos no PSLIN. Naquele mesmo ano, foi ampliado o número de vagas oferecidas, passando de 60 para 70.

A ampliação da demanda nos últimos anos foi um dos fatores que levou a equipe de docentes do Curso a repensar a forma do ingresso de estudantes, visando à qualidade e à transparência dessa seleção, mas também à promoção de uma política linguística de valorização das línguas guarani e kaiowá. Assim, a partir de uma nova experiência de um processo diferenciado no ano de 2010, a seleção foi obtendo um formato melhor definido.

O processo seletivo diferenciado, assim como foi definido, é compreendido como diferenciado em todo seu aspecto. Nesse sentido, mesmo que a Universidade possua um setor responsável por processos seletivos, cabe aos professores do curso e a Faculdade Intercultural Indígena auxiliarem em todos os elementos que compõem o PSLIN: logística, elaboração de provas, divulgação, recolhimento das inscrições, correção das redações em ambas as línguas e participação das bancas de avaliação oral. Para aquilo que gera custos, a Faculdade Intercultural Indígena contribui com o financiamento via Prolind[ii].

Essa, na verdade, acaba sendo uma situação vivenciada por muitas Licenciaturas Interculturais no Brasil, tendo em vista que esse tipo de curso não possui uma forma de financiamento próprio para a realização dos processos seletivos. Dessa forma, os processos de seleção específicos sempre dependem das manobras e boa vontade dos gestores das universidades. Por

conta disso, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI vem discutindo, nos últimos anos, uma forma de financiar os processos diferenciados de seleção para resolver esse problema.

2.1 Sobre a divulgação

Assim como as outras etapas que compõem o processo seletivo, cabe principalmente à equipe de professores do Curso empenhar-se na divulgação dele, percorrendo as áreas indígenas e conversando com a comunidade. Fundamental é destacar o papel que o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá tem assumido na difusão dos prazos e das etapas que constituem a inscrição do vestibular, assim como o desempenho de discentes e egressos do curso. Nesse aspecto, a Licenciatura ainda conta com algumas parcerias: Conselho Indígena Missionário - CIMI; Fundação Nacional do Índio - FUNAI; Secretária Especial de Saúde Indígena - SESAI; e algumas Secretarias Municipais de Educação.

Para atingir um número maior de indígenas, a equipe de professores do curso grava pequenas esquetes para publicidade nas rádios da região. Consideramos que o rádio ainda é um dos principais meios de comunicação dos quais os indígenas guarani e kaiowá têm acesso nas áreas indígenas. Nesse sentido, é importante destacar que

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

essas gravações são realizadas na língua portuguesa e na língua materna dos candidatos em potencial. Isso é uma forma de prestigiar a língua Guarani em um sistema de comunicação oral que tem maior alcance nas comunidades indígenas, mas também por avaliar que, dessa forma, conseguimos mostrar, de uma maneira mais clara, as informações com relação ao Curso e ao próprio PSLIN.

Da mesma forma, são elaborados cartazes em língua Guarani e em língua portuguesa para afixar em pontos estratégicos das comunidades indígenas como: escolas, postos de saúde, igrejas e outros. Destaca-se que a escrita adotada nos cartazes na língua indígena é a do Guarani Paraguaio, que é a mesma adotada pelos Guarani do sul de Mato Grosso do Sul. Embora os Kaiowá não a utilizem, preferindo adotar a escrita proposta pela Missão Caiuá, eles a reconhecem e a compreendem. Apresentamos a seguir trechos extraídos do cartaz do PSLIN 2012:

Oiko terahaípe 06 jasypakõi peve (Inscrições até 06 de julho)

(1) Mba'épa Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* (O que é a Licenciatura Teko Arandu?)

- Ha'e peteĩ mbo'e syry iñambuéva ha ha'eñova ñembo'e ñe'ẽte kuaáva, mbosako'i mbo'ehára kuéra omba'apo haguã mbo'ehao tekoha ha ambue tetãgui, Ciências da Naturezape, Ciências Humanas, Matemática ha Linguagens.

(2) Mávapa ikatu ojapo herahaípe (Quem pode fazer a inscrição?)

- Umi oguerekóva peteĩ Certificado de Conclusão do Ensino Médiope terã ambue ha'etéva, Guarani terã Kaiowá rehe, oikóma yvýpe Etnoeducacional do Cone Sul.

(3) Mba'éichapa ojejapo herahaípe *(Como fazer a Inscrição*?)

- **Mamorandúva pumbyry rehe** (mais informações pelo fone 67 3410 – 2620)

Iporãvéva Mbo'ehavusu MS pegua

(A Melhor Universidade de MS)

Figura I - Dados contidos do cartaz de divulgação do PLSIN de 2012

Atualmente, o desafio com relação à divulgação é conseguir institucionalizar um período para as provas. Primeiramente havia a percepção de que o Curso teria entrada a cada um ano e meio; contudo, entre as turmas quatro e cinco, esse período não foi respeitado, descaracterizando a periodicidade pré-definida. Em se institucionalizando momentos periódicos para o PSLIN, além de as comunidades poderem registrar em seus calendários sempre as mesmas datas, torna-se mais fácil propormos projetos de extensão[iii], visando divulgar o vestibular e preparar melhor candidatos em potencial para concorrer as vagas disponíveis.

2.2 Sobre a inscrição

Entendendo todos os passos do PSLIN - *Teko Arandu* como diferenciados, existem documentos específicos necessários para a inscrição desse vestibular.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Primeiramente, é necessário destacar duas coisas. A primeira é que ainda temos encontrado problemas com relação a alguns indígenas que não possuem a documentação exigida. É preciso considerar que, ainda em Mato Grosso do Sul, as populações indígenas têm encontrado dificuldades para adquirir alguns documentos. Com relação a isso, Cavalcante (2013) traz uma importante análise ao observar que existem setores da sociedade que pretendem criar um argumento de nacionalidade em oposição à identidade étnica. Isto é, como muitos dos Guarani e Kaiowá residem em uma zona de fronteira entre o Brasil e o Paraguai, somado ao fato de que por muito tempo os indígenas tiveram dificuldades em retirar a documentação, hoje são acusados de serem paraguaios, por conta de sua língua. Todavia, acreditamos que perverter a garantia de direitos diferenciados que os povos indígenas possuem por conta de argumentos de nacionalidade em oposição à identidade étnica significa desconhecer que os indígenas possuem direitos diferenciados exatamente por se reconhecerem como tal e não por partilharem alguma nacionalidade.

O segundo elemento que temos que destacar é que ainda encontramos dificuldades em fugir de um rol de documentos que a Universidade exige (não apenas para a inscrição, mas também para a matrícula) como o Cadastro de Pessoa Física – CPF na hora da inscrição, um documento com fotografia para a realização da matrícula no curso, além de um laborioso questionário socioeconômico também realizado no momento da matrícula.

Ainda assim, temos conseguido subverter algumas amarras da burocracia institucional. A primeira coisa que temos realizado é garantir uma flexibilização na documentação exigida para a inscrição no PSLIN. Dessa forma, é reconhecido o Registro Administrativo de Nascimento de Indígenas - RANI e, somente após a aprovação dos indígenas no processo seletivo, é solicitado outro documento de identificação com fotografia. Ainda que isso pareça um aspecto pequeno, é preciso considerar que muitos indígenas candidatos ao processo seletivo não dispõem de documento com foto. Por conta disso, muitos indígenas desistem da inscrição no vestibular. Contudo, quando a universidade passa a solicitar o documento com fotografia apenas no ato da matrícula no curso, o que ocorre é uma dilação no prazo para que o indivíduo consiga providenciar a documentação exigida pela Universidade.

De outra sorte, é preciso reconhecer que, nos últimos anos, tem sido ponto de debate a questão da identidade étnica para acesso às políticas afirmativas, e, nesse sentido, diferentes proposições têm sido feitas. Assim, o PSLIN, por alguns anos, requisitou dos interessados uma carta de reconhecimento da identidade étnica assinada por uma liderança local. Contudo, isso fez com que, em alguns locais, algumas lideranças privilegiassem os membros de sua família e não assinassem a carta para os demais. Por conta disso, a partir do PSLIN de 2013, passou-se a aceitar o próprio RANI como documento que garante a identidade étnica a qual a pessoa do grupo pertence.

Outra mudança promovida no ano de 2013 foi uma simplificação no número de fichas e na quantidade de papel que o aspirante ao *Teko Arandu* precisava responder e assinar. Contudo, o indígena ainda pode fazer sua inscrição preenchendo uma declaração assinada por uma liderança indígena, ou mesmo por um representante da Fundação Nacional do Índio. Segue o modelo:

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

DECLARAÇÃO DE ETNIA INDÍGENA

A liderança Indígena da Aldeia _____ e/ou representante da FUNAI de _____ declara, para os devidos fins de participação na seleção do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul- SED, Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Prefeituras Municipais e o Movimento dos professores Guarani e Kaiowá na melhor forma de direito que

o(a) Sr(a) _____ é indígena Guarani, ou Kaiowá.

Por ser verdade, firmamos a presente

Local : _____ Data: _____

_____
Assinatura
Liderança Indígena e ou Representante da FUNAI

_____
Assinatura
Indígena Requerente

Figura II – Ficha de declaração de identidade étnica

Os documentos exigidos para a inscrição do processo seletivo são:

- fotocópia do CPF;
- ficha de inscrição preenchida e assinada concordando com os termos deste Edital;
- documento que ateste a etnia a qual pertence;
- documento de identificação[iv].

2.3 Sobre as fases de avaliação

O PSLIN, como já havíamos afirmado, é composto por quatro fases: prova objetiva; prova de redação em português; prova de redação em guarani; prova oral na língua indígena. Todo o processo tem duração de dois dias e acontece simultaneamente em duas cidades: Dourados e Amambai, visando atender melhor o deslocamento das comunidades guarani e kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Nossa proposta é que em todas as fases sejam adotados critérios específicos e objetivos para a avaliação. Todas as fases são classificatórias, sendo que a prova objetiva vale 25% da nota final; a prova de redação em guarani 20%; a prova de redação em português 20%; e a prova oral 35%. A supervalorização da prova oral se justifica para destacar a modalidade da língua que é mais funcional para a população alvo do curso.

Etapas	Provas	Quantidade de Questões	Total de pontos por Prova
Redação	Língua Portuguesa	-	20

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

	Língua Guarani	-	20
Prova Objetiva	Ciências Humanas	6	6
	Legislação Indigenista	7	7
	Matemática	6	6
	Ciências da Natureza	6	6
Prova Oral em Guarani	-	-	35
TOTAL DE PONTOS			**100**

Quadro I - Distribuição das etapas de avaliação do PSLIN - *Teko Arandu*

A seguir, transcrevemos cada etapa, conforme último edital do PSLIN[v].

Prova Objetiva

É a primeira fase pela qual os inscritos passam. A prova objetiva é composta por questões de múltipla escolha, com cinco alternativas. Na construção de cada questão, busca-se fazer uso de uma linguagem mais acessível e que discuta a realidade socioambiental da população guarani e kaiowá. Essa prova abarca quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas (seis questões); Matemática (seis questões); Ciências da Natureza (seis questões) e Legislação indigenista (sete questões). Neste último caso, a ideia é valorizar aquele aluno mais consciente do meio político do qual faz parte. O conteúdo programático para cada área do conhecimento é dado a seguir:

> CIÊNCIAS DA NATUREZA Células animais e vegetais. Ecologia. O equilíbrio dinâmico dos ecossistemas terrestres, fatores de equilíbrio, ciclos biogeoquímicos de carbono, oxigênio, nitrogênio e água. A proporcionalidade dos gases na atmosfera. Cadeia alimentar. Sistemas tradicionais e não tradicionais de classificação dos animais. Animais herbívoros e carnívoros. Seres autótrofos e heterótrofos. Dispersão de sementes: dispersores, vento, água e animais. Diferentes fases do desenvolvimento humano e seus aspectos biológicos e psicológicos: fecundação, desenvolvimento embrionário e fetal, nascimento, infância, adolescência, adulto, velhice. Gravidez e diferentes tipos de parto. Cuidados com o recém-nascido. Fases do desenvolvimento humano na cultura Guarani Kaiowá. Doença e saúde: conceitos tradicionais e não tradicionais. Drogas e Doenças Sexualmente Transmissíveis. Doenças provocadas por agentes infecciosos de ação parasitária. O ensino de parasitologia nas escolas, limites e possibilidades dos conteúdos dos livros didáticos. As serpentes de nossa região: peçonhentas e não peçonhentas mais comuns do cerrado, biologia e comportamento. Prevenção e tratamentos tradicionais e não tradicionais em caso de acidentes com animais peçonhentos. Implicações para o ensino-aprendizagem: níveis de raciocínio e potenciais de aprendizagem. O Ensino das Ciências no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas.
> CIÊNCIAS SOCIAIS Relevância do estudo da História. His. Movimento Indígena e Indigenista no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Processo de ocupação não-indígena e colonização do estado de Mato Grosso. Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul. Ocupação territorial pelo Guarani e Kaiowá. Movimento de reocupação e recuperação dos territórios indígenas Guarani e Kaiowá. Formas de organização social e espacial dos Guarani e Kaiowá – territórios, economia, cultura. Mito e História. Dinâmica

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> Cultural. Análise do espaço geográfico, relação natureza e sociedade, relações sócio-espaciais, domínio-poder, relações culturais, relações de produção e divisão do trabalho. Territórios e etnias indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul.
> MATEMÁTICA Espaço e forma: localização, formas geométricas planas (quadriláteros, triângulos, círculo e circunferência) e espaciais (prismas, pirâmides e corpos redondos). Números e operações: números naturais, inteiros e racionais e reais; operações com número naturais e racionais. Grandezas e medidas: medidas convencionais e não convencionais (aquelas praticadas na comunidade) de comprimento, de área, de tempo, de massa e de capacidade e sistema monetário brasileiro. Porcentagem. Funções. O estudo da matemática no Referencial Curricular para as escolas indígenas. LEGISLAÇÃO INDIGENISTA Política e Legislação Indigenista. Direitos indígenas na Constituição Federal (Edital de Abertura CCS Nº. 02, de 23 de janeiro de 2015, Anexo I p. 8).

Dito isso, cabe ressaltar que o desafio dessa etapa do processo seletivo é aproximar a linguagem utilizada na elaboração das questões à vida da população indígena guarani e kaiowá, assim como o conteúdo que cada questão apresenta. De outra forma, ainda é preciso que cada vez mais haja uma preocupação interdisciplinar na elaboração das questões, valorizando, assim, uma formação ampla, que é o modelo adotado no andamento do Curso.

Prova de redação em Português

A prova de redação em língua portuguesa é outra etapa do PSLIN. Importante aqui é informar que, nessa fase, é considerada a língua portuguesa como segunda língua da comunidade com a qual trabalhamos. Dessa forma, na hora de avaliar a competência escrita dos vestibulandos, isso passa a ser considerado. Contudo, é exatamente nesse sentido que reside a nossa maior dificuldade, isto é, encontrar pessoas capacitadas que possam avaliar, de fato, o português como uma segunda língua. O Curso, neste momento, necessita de um especialista em estudos linguísticos que aborda o ensino de português como segunda língua. Em todo caso, cabe lembrar que, assim como a prova de redação em língua Guarani, a prova de redação em língua portuguesa prevê dois corretores que a avaliam, baseando-se em critérios estabelecidos pelo professor responsável pela área de Linguagens do Curso[vi]. A ficha de avaliação a que o corretor tem acesso para servir de guia contempla os seguintes itens: desenvolvimento do tema, leitura do texto motivador, conhecimento do gênero textual, domínio da modalidade escrita da língua e capacidade de produção de texto coeso e coerente, como pode ser observado no Quadro II.

Os corretores, antes de iniciar o trabalho de correção, passam por uma formação a fim de que consigam realizar as correções e avaliar as produções escritas com o menor nível de discrepância.

COMPETÊNCIA	DESEMPENHO	CRITÉRIOS	NOTA
	Insuficiente	- Articulação mínima das ideias em relação ao desenvolvimento do	2,5

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Desenvolvimento do tema		tema. - Uso inapropriado das informações textuais ou extratextuais.	
	Regular	- Articulação limitada das ideias em relação ao desenvolvimento do tema. - Indícios de autoria. - Uso limitado das informações textuais ou extratextuais.	5,0
	Bom	- Considerações satisfatórias: (a) exploração de algumas possibilidades de ideias entre as várias que o tema favorece; (b) uso satisfatório das informações textuais ou extratextuais; (c) marcas de autoria (capacidade de organizar e mobilizar diferentes vozes e pontos de vista na construção do texto).	7,5
	Excelente	- Reflexões que levem à exploração das variadas possibilidades de ideias que o tema favorece. - Uso crítico das informações textuais e extratextuais. - Extrapolação do recorte temático. - Evidência de autoria (capacidade de organizar e mobilizar diferentes vozes e pontos de vista na construção do texto).	10,0
Leitura do texto motivador	**Insuficiente**	- Uso mínimo e/ou inapropriado das informações do texto motivador. - Emprego excessivo de elementos transcritos do texto motivador.	2,5
	Regular	- Uso limitado das informações do texto motivador (parcial e superficial). - Uso de transcrição e/ou de paráfrases que comprometam o desenvolvimento do projeto de texto. - Leitura ingênua (não	5,0

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

		identificação de pontos de vista presentes no texto motivador).	
	Bom	- Uso apropriado das informações do texto motivador. - Percepção de pressupostos e subentendidos. - Citação direta e indireta (paráfrase) consistente com o projeto de texto. - Leitura que demonstre a identificação de pontos de vista presentes no texto motivador. - Indícios de intertextualidade.	7,5
	Excelente	- Extrapolação do texto motivador: relação entre as informações do texto motivador e outras fontes de referência (intertextualidade e interdiscursividade). - Uso de citação direta e indireta (paráfrase) de modo a valorizar o projeto de texto. - Percepção e exploração de pressupostos e subentendidos. - Leitura crítica (relação entre informações e pontos de vista).	10,0
Conhecimento do Gênero textual	**Insuficiente**	- Ausência de projeto de texto. - Listagem de comentários sem articulação entre si. - Ausência das marcas de argumentação, de recursos persuasivos e de sustentação do ponto de vista. - Afirmações sem sustentação lógica ou factual.	2,5
	Regular	- Indício de projeto de texto. - Articulação em torno de uma ideia central. - Afirmações convergentes com sustentação lógica ou factual. - Exposição limitada dos fatos a partir do texto motivador. - Uso limitado dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação,	5,0

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

		negação, comparação etc.) e de sustentação do ponto de vista.	
	Bom	- Projeto de texto definido. - Apresentação e sustentação de diferentes pontos de vista. - Afirmações convergentes e divergentes com sustentação lógica ou factual. - Exposição adequada dos fatos motivadores do texto dissertativo-argumentativo. - Uso adequado dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação, depoimentos, dados, retrospectivas históricas etc.), a serviço do projeto de texto.	7,5
	Excelente	- Projeto de texto excelente. - Discussão e reflexão sobre diferentes pontos de vista. - Uso crítico dos argumentos e contra-argumentos a serviço do projeto de texto. - Exposição excelente dos fatos motivadores do texto dissertativo-argumentativo. - Exploração evidente dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação, depoimentos, dados, retrospectivas históricas etc.), com vistas ao enriquecimento do projeto de texto.	10,0
	Insuficiente	- Desvios recorrentes das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância à convenção ortográfica). - Predominância indevida da oralidade. - Uso inapropriado de recursos iconográficos, tabelas, gráficos etc.	2,5
Domínio da		- Desvios esporádicos das	

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

modalidade escrita da língua	**Regular**	regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância à convenção ortográfica). - Interferência indevida da oralidade na escrita. - Inadequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.	5,0
	Bom	- Uso satisfatório dos recursos linguísticos, apresentando desvios eventuais (domínios morfológico, sintático e semântico e observância à convenção ortográfica) - Uso adequado das estruturas da oralidade na escrita. - Adequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.	7,5
	Excelente	- Uso excelente dos recursos linguísticos (domínios morfológico, sintático e semântico e a observância à convenção ortográfica), demonstrando competência no uso da modalidade escrita. - Exploração dos níveis de linguagem a serviço do projeto de texto. - Uso consciente da linguagem para valorizar a construção textual conforme o gênero proposto.	10,0
Capacidade de produção de texto coeso e coerente	**Insuficiente**	- Texto com problemas recorrentes de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical, constituindo uma sequência de frases desarticuladas. - Uso inapropriado da pontuação e dos elementos de articulação textual. - Problemas lógico-semânticos: tautologia, contradição, ambiguidade.	2,5
		- Texto com problemas acidentais de predicação, de	

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

	Regular	construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso assistemático da pontuação e dos elementos de articulação textual. - Problemas lógico-semânticos não recorrentes como tautologia, contradição, generalização indevida, ambiguidade não-intencional.	5,0
	Bom	- Texto que evidencia domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso apropriado do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual. - Uso apropriado de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, generalização pertinente etc.	7,5
	Excelente	- Texto que revela excelente domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso figurativo-estilístico das variedades linguísticas. - Domínio do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual. - Uso excelente de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, generalização pertinente etc.	10,0

Quadro II - Ficha de avaliação da prova de redação em língua Portuguesa

Prova de redação em Guarani ou em Kaiowá

Outra fase do PSLIN é a realização de uma prova de redação escrita em língua guarani ou kaiowá. Esse é um aspecto relevante adotado pelo curso que apresenta, como temos colocado, a língua materna de nossos alunos em um local de excelência. Essa é uma maneira de ampliar o uso da modalidade escrita para além da escola. Importante ressaltar que essa é também uma forma de dar prestígio para a língua, fato que temos percebido como positivo, pois as escolas de Ensino Médio que se localizam em áreas indígenas passaram a rever a forma como adotam as línguas guarani e

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

kaiowá em seu currículo, por conta, justamente, de como elas vêm sendo prestigiadas no processo seletivo do *Teko Arandu*.

Ao avaliar a habilidade escrita da língua indígena, pretendemos ajudar a torná-la mais funcional. Contudo, o desafio nesse aspecto também é o de encontrar uma banca que tenha condições de avaliar esse processo com qualidade a partir dos critérios que temos definido para isso. Reproduzimos, a seguir, a ficha de avaliação que é colocada à disposição dos corretores[vii]. Vale lembrar que a prova de redação em língua guarani não é uma tradução da prova de redação da língua portuguesa. Em português, é exigido que o candidato escreva uma dissertação-argumentativa; em guarani, exige-se que o candidato dê continuidade a uma narrativa a partir de um trecho já inserido na própria prova.

COMPETÊNCIA	**DESEMPENHO**	**CRITÉRIOS**	**NOTA**
Constituição da narrativa e do enredo	**Insuficiente**	- Ausência de elementos que constituem uma narrativa a ponto de comprometer drasticamente o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicações de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador. - Enredo seriamente comprometido devido à falta de elementos que o constitui como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.	2,5
	Regular	- Uso limitado de elementos que constituem uma narrativa, comprometendo parcialmente o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicações de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador. - Enredo parcialmente comprometido devido à ausência de elementos que o constitui como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.	5,0
	Bom	- Uso apropriado de elementos que constituem uma narrativa, facilitando o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicação de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador. No entanto, em alguns momentos, informações necessárias para a compreensão dos fatos relatados	7,5

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

		são omitidas, prejudicando a relação do texto com o seu contexto imediato. - Enredo construído a partir de elementos que dão dinamicidade à narração como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.	
	Excelente	- Excelente uso dos elementos que constituem uma narrativa, facilitando o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicações de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador. - Enredo construído a partir dos elementos que dão dinamicidade à narração como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.	10,0
Leitura do texto motivador	**Insuficiente**	- Uso mínimo e/ou inapropriado das informações do texto motivador. - Emprego excessivo de elementos transcritos do texto motivador.	2,5
	Regular	- Uso limitado das informações do texto motivador (parcial e superficial). - Uso de transcrição e/ou de paráfrases que comprometam o desenvolvimento do projeto de texto. - Leitura ingênua (não identificação de elementos do texto motivador para o desencadeamento da narrativa).	5,0
	Bom	- Uso apropriado das informações do texto motivador. - Percepção de pressupostos e subentendidos. - Leitura que demonstre a identificação de elementos do texto motivador para o desencadeamento da narrativa. - Indícios de intertextualidade.	7,5
	Excelente	- Extrapolação do texto motivador: relação entre as informações do texto motivador e outras fontes de referência (intertextualidade e interdiscursividade). - Percepção e exploração de pressupostos e subentendidos. - Leitura que demonstre a identificação de elementos do texto	10,0

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

		motivador para o desencadeamento da narrativa.	
Conhecimento do Gênero textual	**Insuficiente**	- Ausência de projeto de texto. - Relato fragmentado dos acontecimentos. - Uso precário de elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas.	2,5
	Regular	- Indícios de projeto de texto. - Indícios de elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas (operação com narrador, personagens, situações, etc.). - Indícios de relato dos acontecimentos. - Indícios de progressão temporal entre os acontecimentos relatados.	5,0
	Bom	- Projeto de texto definido. - Uso adequado de elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas (operação com narrador, personagens, figuratividade, situações, etc.). - Relato apropriado dos acontecimentos. - Mobilização apropriada das diferentes vozes enunciativas (narrador, personagens) em discursos direto e indireto. - Marcas de progressão temporal entre os acontecimentos relatados.	7,5
	Excelente	- Projeto de texto excelente. - Trabalho evidente com elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas (operação com narrador, personagens, figuratividade, situações, etc.). - Relato dos acontecimentos, oferecendo uma interpretação que revela ao leitor algo que não é percebido pelo senso comum. - Extrapolação na mobilização das diferentes vozes enunciativas (narrador, personagens) em discursos direto e indireto.	10,0

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

		- Organização evidente da progressão temporal, indicando posterioridade, concomitância e anterioridade entre os episódios relatados.	
Uso da modalidade escrita da língua	**Insuficiente**	- Desvios recorrentes das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância aos sistemas de escrita disponíveis). - Predominância indevida de marcas da oralidade.	2,5
	Regular	- Desvios esporádicos das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância aos sistemas de escrita disponíveis). - Interferência indevida da oralidade na escrita. - Inadequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.	5,0
	Bom	- Uso satisfatório dos recursos linguísticos, apresentando desvios eventuais (domínios morfológico, sintático e semântico e observância aos sistemas de escrita disponíveis). - Uso adequado das estruturas da oralidade na escrita. - Adequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.	7,5
	Excelente	- Uso excelente dos recursos linguísticos (domínios morfológico, sintático e semântico e a observância aos sistemas de escrita disponíveis), demonstrando competência no uso da modalidade escrita. - Exploração dos níveis de linguagem a serviço do projeto de texto. - Uso consciente da linguagem para valorizar a construção textual conforme o gênero proposto.	10,0
	Insuficiente	- Texto com problemas recorrentes de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical, constituindo uma sequência de frases	2,5

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

		desarticuladas. - Uso inapropriado da pontuação e dos elementos de articulação textual. - Problemas lógico-semânticos que dificultam a compreensão e a interpretação da narrativa.	
Capacidade de produção de texto coeso e coerente	**Regular**	- Texto com problemas acidentais de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso assistemático da pontuação e dos elementos de articulação textual. - Problemas lógico-semânticos não recorrentes que dificultam, em alguns momentos, a compreensão e a interpretação do texto.	5,0
	Bom	- Texto que evidencia domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso apropriado do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual. - Uso apropriado de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, etc.	7,5
	Excelente	- Texto que revela excelente domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso figurativo-estilístico das variedades linguísticas. - Domínio do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual. - Uso excelente de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, etc.	10,0

Quadro III - Ficha de avaliação da prova de redação em língua guarani

Prova oral

A última etapa do PSLIN para o ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* é uma prova oral. Ela constitui o aspecto mais positivo daquilo que temos definido como política linguística de valorização da língua materna dos candidatos, já que valoriza a modalidade mais funcional da língua dentro das comunidades

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

indígenas. Contudo, para evitar uma perversão do que compreendemos como prova oral, esse momento acontece obedecendo a certas regras, e é constituído de dois momentos.

O primeiro momento é uma leitura de um texto na língua do candidato. Essa fase tem duração de quinze minutos e se fundamenta como uma preparação para a segunda fase, que é a arguição do texto lido. Com relação ao assunto do texto utilizado na primeira fase da prova oral, consideramos a possibilidade de tratar de questões atuais que envolvam direta ou indiretamente as comunidades indígenas, tais como legislação indigenista, políticas públicas voltadas para a questão indígena, educação indígena, educação escolar indígena, saúde indígena, segurança indígena, lazer em áreas indígenas, aspectos culturais, sociais e linguísticos em comunidades indígenas.

O segundo momento tem uma duração, em média, de dez minutos. Cada candidato é levado a uma banca composta por dois avaliadores. Durante esse período, o candidato deve informar o que compreendeu do texto e se posicionar criticamente em relação ao assunto tratado.

Para avaliar essa etapa, foram definidos pelo professor responsável pela área de Linguagens alguns critérios que devem ser levados em consideração na avaliação da pronúncia, gramática, vocabulário, fluência e compreensão e interpretação do texto. Segue para visualização a ficha avaliativa:

Inscrição:«Inscrição»	**Candidato (a): «Nome»**	Identidade:
Cidade de Prova: «Cidade»	**Local: «Local»**	**SALA - «Sala»**

		Nota	
Pronúncia	O candidato não possui domínio dos sons característicos da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos.	0,25	
	O candidato possui razoável domínio dos sons característicos da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos.	0,50	
	O candidato possui bom domínio dos sons da língua Guarani (ou da língua Kaiowá) com leves dificuldades, ocasionadas provavelmente pela intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos.	0,75	
	O candidato possui excelente domínio dos sons característicos da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), demonstrando que, embora exista uma intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos, é possível preservar características fonéticas peculiares de sua língua materna.	1,0	
Gramática	O candidato possui minimamente domínio de regras gramaticais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos. Como consequência, faz uso de estruturas	0,25	

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

	simples e, mesmo assim, comete desvios estruturais.		
	O candidato possui razoável domínio de regras gramaticais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos. Como consequência, faz uso de estruturas simples, apresentando eventuais desvios estruturais.	0,50	
	O candidato possui bom domínio de regras gramaticais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá) com leves dificuldades, ocasionadas provavelmente pela intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos, mas com capacidade de se autocorrigir.	0,75	
	O candidato possui excelente domínio de regras gramaticais de sua língua, demonstrando que, embora exista uma intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos, é possível preservar características morfológicas e sintáticas peculiares de sua língua materna.	1,0	
Vocabulário	O candidato faz uso de um conjunto de itens lexicais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá) bastante limitado, trazendo prejuízo para a expressão de suas ideias na língua indígena. Por isso, recorre a um conjunto de palavras de outros sistemas linguísticos para ser compreendido.	0,25	
	O candidato faz uso de um conjunto razoável de itens lexicais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), apresentando, na maior parte do tempo, deficiência de vocabulário para se expressar. Nesses momentos, recorre a um conjunto de palavras de outros sistemas linguísticos para ser compreendido.	0,50	
	O candidato faz uso de um amplo conjunto de itens lexicais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), facilitando a expressão de suas ideias na língua indígena na maior parte do tempo. No entanto, recorre, mesmo com pouca frequência, a um conjunto de palavras de outros sistemas linguísticos para ser compreendido.	0,75	
	O candidato possui conhecimento de uma grande variedade lexical da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), não necessitando, portanto, buscar em outros sistemas linguísticos palavras para expressar suas ideias.	1,0	
Fluência	O candidato atingiu os objetivos da comunicação e da interação verbal, porém com algumas limitações, exibindo uma falta de fluência, pois também apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais puderam ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.	0,25	
	O candidato atingiu os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente, pois não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicar a interação verbal. E, por algumas vezes, havendo ocasiões de	0,50	

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

	incompreensão, consegue solucioná-las.		
	O candidato atingiu plenamente os objetivos da comunicação e da interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral. Além disso, não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.	0,75	
	O candidato atingiu plenamente os objetivos da comunicação e da interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral. Além disso, não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.	1,0	
Compreensão e Interpretação do texto	O candidato não entendeu o texto, pois não conseguiu falar sobre o tema proposto.	0,25	
	O candidato teve dificuldades em construir um discurso coerente, demonstrando que entendeu parcialmente o texto. Além disso, foram poucos os momentos em que se colocou criticamente diante do tema proposto.	0,50	
	O candidato construiu um discurso coerente, demonstrando haver entendido o texto. Contudo, foram poucos os momentos em que se colocou criticamente diante do tema proposto.	0,75	
	O candidato construiu um discurso coerente, demonstrando haver entendido o texto. Além disso, conseguiu se colocar criticamente diante do tema proposto.	1,0	

Assinatura do Avaliador 1 Assinatura do Avaliador 2

Quadro IV - Ficha de avaliação da prova oral em Guarani

Quando a arguição dos candidatos parte de alguma coisa concreta, que no caso do PSLIN é o texto lido, é possível aproveitar para avaliar também a capacidade de leitura e interpretação. Nosso desafio, entretanto, ainda é montar uma banca que consiga avaliar com mais qualidade, baseando-se nos critérios elaborados. Percebemos, nesse sentido, que ainda falta um espaço de formação no qual seria possível especializar pessoas para participar desse tipo de seleção. Vale ressaltar que, para essa etapa, estamos aproveitando os alunos egressos do curso, principalmente aqueles da área de Linguagens. Portanto, para diminuir os problemas ocasionados pela falta de domínio da língua a ser avaliada, a banca é sempre formada por um indígena e um professor do Curso. Cabe lembrar que essa etapa, assim como todo o processo seletivo, não tem um caráter eliminatório, salvo aqueles recorrentes em edital público, como não comparecimento ou abandono de uma das etapas.

Como já afirmamos em outro momento, optamos, conscientemente, por colocar um peso maior na etapa que foca a habilidade oral por acreditarmos que essa modalidade é a melhor desenvolvida dentre o público que estamos selecionando. Além disso, conseguimos valorizar aqueles que possuem e fazem uso dessa língua no seu dia a dia. Essa opção se justifica também pelo fato de o curso não ensinar a falar Guarani, e sim aperfeiçoar as competências comunicativas já dominadas pelos

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

acadêmicos e o desenvolvimento de outras a serem adquiridas ao longo do curso de formação, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita.

Por fim, consideramos que a metodologia que envolve toda a realização do PSLIN da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* está pautada em um modelo que privilegia a especificidade dos Guarani e Kaiowá, público alvo desse Curso. Ainda ressaltamos que esse processo corrobora com o que temos defendido em termos de uma política linguística de valorização das línguas guarani e kaiowá.

Os desafios, no entanto, de se realizar um processo seletivo têm sido imensos, desde a logística que envolve a divulgação, inscrição e a aplicação do vestibular, até a sobrecarga de serviço que deve ser realizada pelos profissionais que atuam no Curso, uma vez que os setores de seleção das universidades ainda não têm atingido um nível que lhes permita compreender as especificidades de um curso diferenciado. Contudo, é preciso que fique claro que esses desafios não impossibilitam a realização de uma entrada diferenciada para os cursos diferenciados. Assim, os desafios existem por estarmos estabelecendo critérios não adotados até então, isto é, não existem pessoas com uma formação diferenciada e que tiveram um processo diferenciado de entrada nos cursos. O que estamos querendo ressaltar, é que não é possível pensar em um curso que primeiro vai formar as pessoas em uma perspectiva diferente e que essas vão conseguir contribuir para praticarmos uma seleção diferenciada. Ao contrário, um curso que pretende formar em outra perspectiva precisa ser concebido desde o seu início numa visão diferenciada. Nesse sentido, mesmo que ainda encontremos dificuldades, percebemos que o processo seletivo de entrada de alunos para o *Teko Arandu* tem conseguido permanecer pautado em um modelo que respeite as diferenças linguísticas de nossos alunos.

3. Considerações Finais

O Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* passou por algumas alterações a fim de que fosse imprimido melhor qualidade e transparência na seleção de candidatos. Destaca-se que, das seis turmas ingressantes, apenas a partir da terceira turma (entrada em 2010) é que se estabeleceu um novo formato para o PSLIN.

Como proposta de uma política linguística de valorização e fortalecimento da língua materna dos candidatos, o PSLIN busca contemplar, na avaliação, as competências linguísticas dos candidatos, sobretudo, da língua materna, o que fica demonstrado nos quatro momentos que compõem esse processo seletivo.

De outra sorte, mesmo reconhecendo que as mudanças do PSLIN, que ocorreram a partir da entrada da quarta turma do Curso no ano de 2012, resultaram em uma melhora na qualidade do processo seletivo, no que se refere principalmente a objetividade e transparência da seleção, é preciso ressaltar que ainda existem obstáculos a serem vencidos em todos os momentos do certame, de forma geral, mas também naquilo que envolve a operacionalização do vestibular, visto que não existe uma forma de financiamento específico nem a compreensão de todas as etapas da realização da seleção por parte do setor da universidade responsável, o que acaba também resultando na sobrecarga de trabalho da equipe de professores do curso.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Entre as dificuldades específicas de cada momento do PSLIN, ressaltamos as seguintes:

- com relação à inscrição, embora seja fundamental a participação das diferentes instituições parceiras na divulgação do vestibular, o desafio é conseguir institucionalizar um período exato para a realização das provas. Isto é, definir um calendário fixo para a realização do vestibular. Acreditamos que isso facilitará a programação das escolas e comunidades indígenas, além disso, a universidade poderá propor projetos de extensão que visem preparar melhor os futuros candidatos indígenas;

- com relação à inscrição, ainda que tenhamos avançado nesse aspecto, reconhecemos que é preciso desburocratizar a quantidade de documentos exigidos para a realização da inscrição do processo seletivo, de forma que o que seja fundamental para o cadastro dos candidatos não exclua possíveis indígenas que, por residirem em um contexto desfavorável, não possuam todo o conjunto de documentos até então necessários para a realização da prova ou mesmo da matrícula no Curso;

- com relação às fases de avaliação, percebemos que, embora cada etapa demonstre uma especificidade com relação aos desafios ainda presentes; de forma geral, o que temos percebido é a necessidade da consolidação de uma equipe de avaliação, que possa ser capacitada continuamente, podendo assim desenvolver um conhecimento necessário para esse tipo de avaliação. Da mesma forma, percebemos que essa equipe (que deveria ser composta por indígenas, podendo mesmo ser os egressos do próprio curso, além das pessoas que já vem desenvolvendo esse trabalho) poderia inclusive trabalhar nas seleções das próprias prefeituras que realizam contratação e concursos específicos para os indígenas Guarani e Kaiowá.

Para cada etapa da seleção apontamos ainda:

- prova escrita: a partir do modelo de relação com as áreas de conhecimento estabelecidos no Curso, o desafio dessa etapa do PSLIN está em propor cada vez mais questões interdisciplinares. É preciso também cada vez mais aproximar a linguagem utilizada na elaboração das questões ao contexto das populações guarani e kaiowá, ampliando essa sensibilidade par a escolha do conteúdo que compõe cada questão;

- prova de redação em português: como a proposta do curso é considerar a língua portuguesa como segunda língua para os candidatos, o desafio está em ampliar e capacitar o quadro de profissionais que possam avaliar, de fato, o português como uma segunda língua;

- prova de redação em Guarani ou em Kaiowá: da mesma forma que ocorre com a redação em língua portuguesa, essa fase do processo seletivo tem como desafio a consolidação de uma equipe que tenha um conhecimento linguístico necessário para avaliação das redações, considerando as variações da língua Guarani Nhandéva, Kaiowá e Guarani Paraguaio;

- prova oral: aqui o desafio também está relacionado com a necessidade de montar as bancas de avaliação por profissionais que dominem a língua dos candidatos e que tenham competência para analisá-la conforme os critérios elaborados.

Cabe observar que, mesmo diante das dificuldades, estamos cientes dos aspectos positivos resultantes do modelo adotado para a seleção de professores Guarani e Kaiowá: a valorização da língua Guarani em suas modalidades oral e

escrita, a seleção de pessoas que se esforçaram em desenvolver competências e habilidades linguísticas envolvendo a prática de oralidade, leitura e escrita, uma vez que há, dentro do curso, um discurso por parte dos alunos guarani e kaiowá para que não coloquem, na função de líderes ou autoridades indígenas, pessoas que não falam a língua e, na escola, que os gestores sejam indígenas e que tenham uma formação pensando no ensino diferenciado.

Portanto, essas medidas adotadas no Curso, a nosso ver, funcionam como um alerta para um trabalho mais sério com a língua Guarani no contexto da educação escolar indígena guarani e kaiowá.

Bibliografía

Cavalcate, T. L. V. (2013). *Colonialismo, território e territorialidade:* a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista.

Barth, F. (2000). Os Grupos étnicos e suas Fronteiras. In. Barth, F. *O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas.* Trad. John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

Edital de abertura CCS n° 02/2015 - Processo Seletivo para o Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (PSLIN-2015/UFGD). Disponível em: http://cs.ufgd.edu.br/download/Edital_de_Abertura_PSLIN_2015.pdf. Acesso em: 24 de Julho de 2015.

Martins, A. M. S. (2014). *A alternância e a formação de professores indígenas.* Minicurso realizado no IV Encontro Internacional de Ensino e Pesquisa em Ciências da Amazônia e a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual do Amazonas, Tabatinga, 08-12 de Dezembro de 2014. Tabatinga-AM: UEA, 2014.

Martins, A. M. S. e Sales, A. O. de. (2012). *Leitura, Escrita e Oralidade no Processo Seletivo do Teko Arandu.* Trabalho apresentado no IX ELESI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, 2012, Porto Seguro-BA. Revitalização sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. Porto Seguro: IFB.

Martins, A. M. S. e Knapp, C. (2014a). *A Alternância na formação de professores indígenas:* a proposta da licenciatura intercultural indígena - Teko Arandu.Trabalho apresentado no II ENEI - Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, 2014, Campo Grande. Campo Grande: UCDB.

Martins, A. M. S. e Knapp, C. (2014b). *Formação Linguística Enquanto Política Linguística do Núcleo Comum do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu.* Trabalho apresentado no 62º seminário do GEL, Campinas, Unicamp.

Martins, A. M. S. e Knapp, C. (2015). *O Teko Arandu* e as políticas de valorização, fortalecimento e ampliação do uso da língua materna dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. In: *Anais do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade*, 07 a 08 de Nov. de 2013. Foz do Iguaçu: UNILA, p. 94-103.

Projeto Pedagógico do Curso *de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu.* (2013). Dourados: UFGD.

Rodrigues, A.D. (1985). Relações internas na família linguística Tupi-Guarani. In**:** *Revista de Antropologia, separata dos volumes XXXVII/XXVIII.* São Paulo.

Notas:

[i] No sul do estado de Mato Grosso do Sul vivem os Guarani Kaiowá e os Guarani Ñandéva. No entanto, em diversos meios sociais, incluindo a imprensa, acadêmicos e governos, o uso do termoGuarani-Kaiowa é muito comum, o que transmite uma ideia equivocada de que os Guarani Ñandeva e os Guarani Kaiowá sejam um único agrupamento étnico. Como sabemos, somente os Ñandéva é que se autodenominam Guarani, assim como a parcela Guarani Kaiowá se denomina apenas Kaiowá. Nesse sentido, concordamos com Cavalcante (2013) no que diz respeito a termos dois grupos distintos que, frequentemente, a contragosto, são tratados como se fossem um. Neste trabalho, seguindo Barth (2000), respeitamos o principal critério de determinação da etnicidade que é a autodeterminação individual e o reconhecimento do grupo de tal indivíduo como seu membro. Ainda hoje no Brasil há pelo menos três grupos étnicos que foram e continuam genericamente sendo chamados de Guarani, são eles os Kaiowá, os Ñandéva e os Mbya. Como afirma Cavalcante (2013, p. 20), "se o que configura uma etnia é sua autodeterminação, nada mais correto do que respeitar a sua autoidentificação ou etnômio, que é, por assim dizer, o verdadeiro nome da etnia". Em termos linguísticos, reconhecemos a existência de três línguas irmãs no sul de Mato Grosso do Sul: Guarani Nhandéva, Kaiowá e Guarani Paraguaio (uma das línguas oficiais do Paraguai), as quais compõem o sub-ramo I da família linguística Tupí-Guaraní, juntamente com outras sete línguas (cf. Rodrigues, 1985). Embora estejamos vivendo hoje um período de diminuição das diferenças existentes entre as três línguas supracitadas no sul de Mato Grosso do Sul, devido à intensidade do contato entre Guarani e Kaiowá e entre os falantes de Guarani Paraguaio, as diferenças nos níveis fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático reforçam ainda a distinção entre essas três línguas. Destacamos ainda que na região em que se encontram os Guarani e Kaiowá, há dois sistemas de escrita vigentes e funcionais nas escolas indígenas. Um deles foi criado pela Missão Caiuá, e o outro é o sistema de escrita já adotado no lado paraguaio, servindo, principalmente, às comunidades que vivem na zona de fronteira com o Paraguai. As comunidades sob influência da Missão Caiuá adotam a escrita proposta por ela, enquanto que as outras adotam o sistema de escrito já consolidado no Paraguai.

[ii]Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. A proposta é estimular o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, com o objetivo de formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. Trata-se de um Programa de financiamento das Licenciaturas Interculturais Indígenas (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prolind>. Acesso em: 22 de março de 2016.

[iii]Nesse caso, podemos destacar uma das ações dos bolsistas do PIBID Diversidade da área de Linguagens. Os mesmos participaram de uma oficina de como planejar e elaborar seminários. Em seguida, foi proposto a eles que planejassem e elaborassem um seminário para apresentar o PSLIN e o *Teko Arandu* nas comunidades a que pertencem. Essa ação foi importante, pois vários candidatos se sentiram melhor preparados para disputar as vagas disponíveis no último processo seletivo.

[iv]São considerados documentos de identificação: Carteira ou Cédula de Identidade, expedida pelas Secretarias de Segurança Pública, Forças Armadas, Polícias Militar, Civil e Federal; Carteira de Identidade Profissional, expedida pelos Conselhos de Fiscalização Profissional, Carteira Nacional de Habilitação (com foto), expedida conforme o Código de Trânsito, Lei nº 9602, de 21/01/98, Certificado de Reservista, Passaporte, Carteira de Trabalho e Previdência Social. Cédula de Identidade expedida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a carteira de estudante.

[v]Mesmo que o formato do PSLIN esteja em geral consolidado nos dois últimos anos, é possível que a cada nova seleção sejam modificadas algumas fases na tentativa de aprimorar o processo.

[vi]O professor Andérbio Márcio Silva Martins, desde outubro de 2010, mantém-se como responsável pela área de Linguagens. Possui graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística. Em sua trajetória acadêmica, tem realizado trabalhos de registro, análise, descrição e comparação de línguas indígenas brasileiras e, nos últimos quatro anos, tem se

dedicado a aplicação dos conhecimentos linguísticos adquiridos para ajudar no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos voltados ao ensino de língua materna e ao ensino de segunda língua na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu.*

[vii]Assim como há um momento de formação para quem vai corrigir as redações em língua portuguesa, procuramos também realizar um momento de formação.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 8 - Año 2016. --pág. 1-140
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DEMANDA Y COMO RECURSO EN DISPUTA EN ESPACIOS INTER-ÉTNICOS. UN ANÁLISIS EN LAS COMUNIDADES WICHÍ DE SALTA.

HIGHER EDUCATION AS A DEMAND AND AS A RESOURCE IN DISPUTE IN INTER-ETHNIC SPACES. AN ANALYSIS AT SALTA WICHÍ COMMUNITIES.

Prof. Gloria Mancinelli [1]

Fecha de recepción: 24-06-2016
Fecha de aceptación y versión final: 12-09-2016

Resumen: El principal objetivo de este trabajo, consiste en producir algunas reflexiones en torno a demandas de educación superior que se vienen planteando en comunidades wichí de la provincia de Salta. Dichas demandas se inscriben en el conjunto de los reclamos educativos realizados por los movimientos sociales indígenas latinoamericanos, en pos del reconocimiento de las condiciones pluri-étnicas y pluri-lingüísticas de nuestro país. Pero también deben comprenderse vinculadas con el impacto producido por las actuales políticas productivas y extractivas en los territorios donde se asientan estas poblaciones.

De esta forma, se analizan en primer lugar los reclamos de acceso a la educación superior en relación a los procesos de disputas y reconfiguraciones territoriales que atraviesan a estas poblaciones, como consecuencia del actual modelo extractivo que se desarrolla en la región nordeste de la provincia de Salta. En segundo lugar, comprendiendo que dicho contexto ha convocado al espacio a nuevos actores sociales (equipos de investigación y de extensión, ONGs, Fundaciones, agentes estatales) que desde sus prácticas reconfiguran el espacio social, analizamos de qué manera intervienen en la configuración de dichas demandas y contribuyen en la estructuración de prácticas que hacen posible condiciones de acceso a la educación superior en estas poblaciones.

Palabras clave: Pueblos Indígenas, Wichí, Educación Superior, Salta.

Abstract: The main objective of this paper is to produce some reflections about higher education demands that of-the wichí communities at the Salta´s province. These demands are inscribed into the set educational claims proposing by Latin American indigenous social movements for the pluri-ethnic and

[1] Profesora en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras y becaria doctoral de la nombrada universidad en el marco del Proyecto, “Impacto del conflicto por los recursos naturales del modelo extractivo en poblaciones étnicamente definidas”, Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de esa casa de estudios. Realiza su investigación con comunidades wichí del departamento de San Martín de la provincia de Salta. Su tema de investigación es sobre demandas de acceso a Educación Superior en dichas comunidades y su vinculación con los procesos de re configuraciones territoriales que se han ido produciendo en la provincia. Se despeña como Ayudante de 1ra en la Cátedra de Socioantropología, Esc. de Nutrición, Facultad de Medicina, de la misma universidad. Universidad Nacional de Buenos Aires. Hidalgo 1260, CABA, Argentina. TE: 01132561210. mancinelli.gloria@gmail.com.

pluri-linguistic conditions recognition of our country. In addition, it should be understood in relation to the impact of current economic extractive production that has been implemented in the territories where the populations live.

In this way, we analyze first the claims of access to higher education in relation to the processes of disputes and territorial reconfigurations that cross these populations because of the current extractive model developed in the northeast region of the Salta´s province. Second, understanding that this context has summoned new social actors into that space (teams research and extension, NGOs, foundations, state agents) which from their participatory practices rewire the social space, we analyze in which way they are involved in the demands configuration, and how they contribuit in structuring practices that make possible the conditions for access to higher education in these populations.

Key words: Indigenous Peoples, Wichí, Higher Education, Salta.

.

Introducción

Este artículo propone una reflexión en torno a la relación entre pueblos indígenas y educación superior, considerando tanto las demandas de acceso a las universidades nacionales tradicionales, como así también la apertura de espacios académicos de nivel terciario que atienden demandas de formación profesional dentro de las comunidades indígenas.

En estas experiencias se expresan complejidades vinculadas a procesos identitarios y de diversidad pluricultural, pluri-étnica y pluri-lingüística que se entrelazan en contextos de una profunda desigualdad social, económica y cultural. Estos contextos de diversidad y desigualdad que se han ido configurando en la dinámica histórica se combinan con nuevos procesos que agudizan aún más las condiciones de desigualdad económica al tiempo que proponen nuevas instancias de negociación entre diversos actores sociales y el estado. En esta arena se van (re)configurando los espacios socio territoriales y van emergiendo nuevas demandas y nuevas prácticas que involucran dinámicas de transmisión, apropiación, producción y reproducción cultural, e interpelan de forma particular a los espacios educativos formales.

Dentro de los trabajos que se han venido realizando en este campo para nuestro país, considero como punto de partida el trabajo de Paladino (2009), desde el cual es posible visualizar los indicadores educativos que se expresan en las poblaciones indígenas de Argentina, mostrando las diferencias respecto de los indicadores que presenta la población total nacional. El análisis de esta autora cobra relevancia para este trabajo, ya que ofrece información que se refiere no sólo al conjunto de la población indígena, donde se visualiza una significativa inequidad en el acceso a la escolaridad, especialmente en el nivel medio y superior, sino que también permite observar las diferencias que se expresan entre los diferentes pueblos. De acuerdo con este trabajo vemos que la población mapuche muestra una tasa del 15% de jóvenes que transitan o ha transitado alguna experiencia en el nivel superior siendo el grupo con los mejores indicadores. En contraste la población wichí muestra una tasa del 0,5% de jóvenes que transitan o ha transitado alguna experiencia en el nivel superior encontrándose dentro de los grupos étnicos con los indicadores educativos más bajos en los últimos niveles de enseñanza.

Focalizando en la población wichí de la provincia de Salta, se recuperan los trabajos de Ossola (2013, 2015), los cuales pueden entenderse como de los primeros trabajos etnográficos producidos en nuestro país que indagan en la experiencia que realizan jóvenes wichí como estudiantes en la Universidad Nacional de Salta (UNSa). En dichos trabajos, la autora logra dar cuenta de los sentidos y las representaciones que asume la educación superior en contextos rurales, interculturales e interétnicos, destacando procesos de apropiación y de producción cultural que estos jóvenes realizan sobre los espacios institucionales de esta universidad. De acuerdo con esto, consideramos del trabajo de Ossola tanto la información producida a nivel poblacional sobre el pueblo wichí en su conjunto, como también el énfasis puesto en las dinámicas de apropiación y producción cultural que realizan los jóvenes universitarios wichí.

Por otra parte los trabajos Mato (2014), ofrecen uno de los primeros avances en la sistematización de las diferentes experiencias que se vienen realizando tanto en Argentina como en Latinoamérica, enfatizando el rol de los movimientos sociales indígenas en la apertura de este proceso, y remarcando el escaso impacto que aún vienen teniendo los marcos jurídicos que proclaman los derechos a la diversidad étnica, cultural y lingüística para lograr mayores avances en materia de inclusión e interculturalidad educativa en nivel superior. De este modo, los trabajos de Mato permiten acercarnos a la diversidad de experiencias que van conformando el complejo proceso de inclusión de indígenas en espacios de formación superior, las cuales no se muestran exentas de presentar continuidades y contradicciones vinculadas a las profundas matrices de los procesos de colonización en nuestro continente.

Asumiendo una línea historiográfica, y enfatizando en los procesos de (re) configuraciones territoriales que propone este artículo, recuperamos el trabajo de Rosso (2011) quien analiza la relación entre educación e indígenas, tomando el caso de la provincia de Chaco. Dicho trabajo considera los procesos de (re)configuraciones territoriales que sucedieron en esta provincia en torno a la conformación del estado nacional durante las primeras décadas del siglo pasado, donde se han ido estructurando matrices que pueden verse aún presentes en los espacios de educación formal de la provincia.

Articulando estas diferentes perspectivas, este trabajo se propone principalmente retomar la línea de indagación propuesta por Rosso (Ob. Cit.) para reflexionar en torno a los procesos de (re)configuraciones territoriales que acontecen actualmente en la provincia de Salta y la manera en que estos procesos interpelan particularmente a los espacios de formación superior (terciarios-universitarios) y sus vínculos con los pueblos indígenas de la región. De acuerdo con esto, centro el análisis en las experiencias que se realizan en dos comunidades wichí del departamento de San Martín de la provincia de Salta. En segundo lugar, y comprendiendo que estos procesos (re)configuran un espacio social/local, analizamos de qué forma la presencia de nuevos actores dentro de estas comunidades intervienen en la conformación de nuevas demandas educativas y contribuyen en la estructuración de prácticas y significados y hacen posible condiciones para mejorar el acceso a la educación superior de estas poblaciones. Finalmente sugiero algunas perspectivas de

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

investigación que pueden ser consideradas a partir del análisis de las experiencias de las que da cuenta este trabajo[i].

En términos metodológicos el trabajo se sustenta en una perspectiva cualitativa propia de la antropología social y cultural. De acuerdo con esto podemos mencionar como herramientas principales el trabajo de campo, la observación participante y las entrevistas en profundidad abiertas y semi-estructuradas. Respecto al trabajo de campo el mismo ha sido realizado durante el 2015 en diferentes espacios: la comunidad wichí Lotes Fiscales y la Comunidad wichí Misión Chaqueña, ambas pertenecientes al departamento de San Martín, ubicado al noreste de la provincia de Salta. A estos espacios se suma de manera articulada el trabajo de campo realizado el mismo año en la Universidad Nacional de Mar del Plata donde estudian actualmente 8 jóvenes wichí de las comunidades citadas. De esta manera, el trabajo de campo se configura como una práctica multi-situada donde se reconoce la "pluralidad de lugares" en los que se ve involucrada la práctica etnográfica contemporánea (Marcus, 2001). Las entrevistas fueron producidas con jóvenes universitarios y jóvenes que participan de alguna experiencia vinculada a la formación profesional dentro de las comunidades. A estas se suman entrevistas informales realizadas a directores y docentes e investigadores de proyectos de extensión universitaria involucrados en actividades de transferencia para estas mismas comunidades.

1. Procesos territoriales en el noreste de la provincia de Salta y demandas educativas

Las comunidades wichí consideradas para la investigación se encuentran emplazadas en el departamento de San Martin, municipio de Embarcación, en la provincia de Salta. Este municipio se ubica en la zona noreste de la provincia, y conforma parte de lo que se conoce como la región del chaco salteño caracterizada por sus recursos naturales, su biodiversidad y la extensión de sus bosques.

En esta región, especialmente a partir de los ´90 puede observarse lo que se define como un desplazamiento de la frontera agropecuaria (Trinchero, Campos Muñoz, Valverde, 2014), donde la actividad agrícola a gran escala intensificó su producción, principalmente la que refiere al monocultivo de oleaginosa. En esta nueva expansión de la frontera agraria, basada hoy en la soja, se fue avanzando sobre territorios indígenas y criollos, produciéndose de esta forma una redefinición del territorio y de las condiciones de vida de estas poblaciones (Schmidt, 2010: 2). Este proceso impactó negativamente en las economías domésticas de las familias wichí nucleadas en diversas comunidades asentadas en la región (Trinchero y Belli, 2009), limitando el acceso a recursos que han sido históricamente vitales para la subsistencia en estas poblaciones.

En términos de trayectoria histórica, se puede señalar que para las primeras décadas de conformación del Estado Nacional, los pueblos indígenas del Gran Chaco, procuraron ser incorporados como mano de obra para el desarrollo de las actividades extractivas (Rosso, 2011). Sobre este proceso, también de avance y (re)definición de fronteras, estos pueblos fueron configurando prácticas de economías mixtas para la

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

subsistencia, basadas en el trabajo asalariado precario y estacional en combinación con actividades fundadas en la caza y la recolección (Gordillo, 2006; Trinchero, 2014).

En el marco del nuevo avance de la frontera agraria –proceso que comienza de forma paulatina a partir de 1970 tomando un ritmo de crecimiento más acelerado a partir de 1990, y alcanzando niveles aún más inéditos en la década siguiente en relación a la tala de bosques (Shmithd, 2011) – el acceso al empleo temporal y estacionario disminuyó significativamente, debido a que el proceso de producción agrario actual, especialmente la producción intensiva de soja, requirió de menor mano de obra.

De esta forma, la caza, la pesca y la recolección, como prácticas que pervivieron en torno a una economía de subsistencia producida como estrategia adaptativa a los escenarios socio políticos planteados desde fines del XIX (Gordillo, 2006), se vieron fuertemente afectadas en este proceso, provocando una necesaria disminución de estas actividades. Del mismo modo, la actividad artesanal que contribuyó en las últimas décadas a sumar recursos monetarios a las economías familiares wichí, se vio también afectada por la pérdida de acceso a la madera (palo santo principalmente) y al chaguar (planta para uso alimentario y producción textil). La madera en las comunidades indígenas de la región representa no sólo un insumo para la producción artesanal, sino también un insumo para cocción de alimentos y calefacción.

Las políticas sociales (Asignación Universal por Hijo, Programa Pro Huerta para el desarrollo de agricultura familiar y becas Progresar entre las principales) mediante las cuales se procuró transferir recursos a estas poblaciones con intenciones de compensar los efectos de este proceso, no lograron atender la complejidad del impacto socio ambiental que conllevó la actividad extractiva desarrollada en las últimas décadas en la región chaqueña. Este proceso trajo aparejado el incremento significativo de problemáticas ligadas a la salud y el bienestar de estas poblaciones, complejizando las situaciones de riesgo. De esta forma, las bajas tasas de escolaridad que presentan los grupos étnicos de la región, se combinan con problemáticas vinculadas a la desnutrición y mal nutrición, parasitosis endémica, diabetes, adicciones y problemáticas vinculadas al uso de productos altamente tóxicos y contaminantes utilizados por las empresas agropecuarias para la producción. A este marco se suman situaciones críticas relacionadas con el acceso al agua y al agua potable, desatendida e invisibilizada aún como una de las mayores limitaciones que padecen comunidades indígenas y que condicionan las posibilidades mejoras que proponen algunos de estos programas.

Estos procesos agro productivos han ido desarticulando las estrategias y las prácticas de subsistencia ya mencionadas, tensionando la capacidad reproductiva y retentiva de las economías indígenas y campesinas de la región (Trinchero y Belli 2009). Como principal hipótesis de trabajo, comprendo que estas condiciones empujan a las poblaciones implicadas a producir necesariamente nuevas respuestas para confrontar las múltiples problemáticas, que son de orden material, como también de carácter simbólico[ii] ya que no sólo se requiere un apuntalamiento de las condiciones materiales, afectadas en este proceso, sino que el apuntalamiento de estas condiciones va a requerir de la incorporación y apropiación de saberes que circulan no

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

sólo en los niveles primario y secundarios sino principalmente en los ámbitos de formación superior.

De acuerdo con esto, Rosso (2011:13) recalca que la articulación teórica entre las dinámicas económicas, materiales y simbólicas adquiere particular relevancia en los estudios que abordan la problemática intercultural en educación, si consideramos que las políticas educativas de carácter intercultural se caracterizan por un mayor abordaje de la dimensión cultural y lingüística, en detrimento de los aspectos económicos y productivos que indisociablemente permean a dichas dimensiones. Procurando avanzar con esta perspectiva y como se esboza en la introducción, las demandas por la formación superior (terciaria y universitaria) que se plantean en las comunidades wichí "Misión Chaqueña" y "Tierras Fiscales" y se analizan en este caso, están vinculadas a los procesos económicos y las (re)configuraciones territoriales que acontecen en el noreste de la provincia de Salta.

Profundizando en esta perspectiva analítica el territorio es comprendido como una instancia fundamental para la reproducción de los grupos sociales y como resultado de un proceso dinámico de producción/reproducción del "espacio social vivido". En este sentido, Haesbaert (2013:13) ofrece el concepto de "*contención territorial*, entendido como un proceso contemporáneo de las relaciones de poder referidas al espacio, donde se dibujan nuevas-viejas estrategias de control territorial". Este concepto es acuñado a partir de discutir el uso y abuso en las Ciencias Sociales sobre el concepto de "desterritorialización" al que se alude para dar cuenta del impacto que tienen ciertos procesos contemporáneos como el de las migraciones. En el caso de las migraciones puede verse de que manera a los procesos de desterritorialización se le contraponen procesos de (re)territorialización. Siguiendo esta línea, podemos considerar los procesos productivos que afectan la región noreste de Salta y el avance de la frontera agraria sobre los territorios indígenas y de pequeños productores, como procesos que tienden a la desterritorialización, en tanto que limitan las posibilidades de vida y reproducción del grupo, generando (re)configuraciones territoriales que implican a las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales de las comunidades wichí.

El estudio de caso muestra que las demandas por el acceso a la formación superior se tornan un elemento estratégico para la territorialización en las condiciones de vida contemporáneas. Para referirme al aspecto educativo, siguiendo a Bralich (2014), considero la educación como un proceso por el cual una generación busca comunicar conocimientos, técnicas y valores a las nuevas generaciones, con el fin de integrarlas fructíferamente al grupo social, considerando que todo grupo social con cierto grado de autonomía busca asumir su responsabilidad educativa y tomar sus propias decisiones. De esta forma, el énfasis respecto del rol de la educación, está puesto en la posibilidad de la reproducción social del grupo, es decir la "comunicación de la cultura" a las nuevas generaciones, preguntándome respecto de la relación dinámica entre reproducción y producción cultural, comprendiendo a la cultura en su dimensión dinámica e histórica, y entendiendo como señala Rockwell (2012:34) que "los sujetos transforman el sentido de los signos heredados y otorgan nuevos usos a esas herramientas culturales". De acuerdo con esto, es posible comprender que las demandas por acceder a la educación superior en las comunidades wichí que

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

conforman este análisis, no suponen a priori una situación de asimilación o de imposición cultural "concluida", sino que por el contrario, se conforman en términos de apropiaciones y (re)significaciones de conocimientos y de saberes que se proponen ser integrados a la dinámica socio territorial de sus comunidades, para la producción y gestión de su espacio territorial. Al respecto, Emilio Fernández, wichí, Profesor de Matemática en el nivel medio, estudiante en la Universidad Nacional de Formosa y presidente de la Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios (CIEPO) señala que la educación superior es hoy estratégica para la juventud indígena y el desarrollo de las comunidades, enfatizando que sin ella es impensable alcanzar "cambios sustanciales y significativos ni de instalar procesos de participación y el fortalecimiento de saberes en defensa de comunidades auto-sostenibles y auto-gestionables".

2. Extensión universitaria, acceso a educación superior y procesos socio territoriales en comunidades wichí del Departamento de San Martin, Salta

En el apartado anterior se puso el énfasis en el impacto socio ambiental producido en torno al desarrollo del modelo agroindustrial en el Gran Chaco Salteño, señalando que – la intensa actividad agroindustrial de las últimas décadas ha ido mermando la disponibilidad de recursos para la reproducción de estrategias grupales y familiares de subsistencia producidas por los grupos indígenas de la región en su experiencia histórica (Gordillo, 2006; Trinchero, 2001, 2007, 2013). Esto repercute en el acceso a recursos disponibles en el monte, la producción y consumo de alimentos a través de la caza, la pesca y la recolección, el acceso a maderas para la producción artesanal, la cocina y el trabajo asalariado, precarizado y estacionario.

Este contexto estimuló la conformación de reivindicaciones sociales vinculadas principalmente a la cuestión territorial y la problemática medio ambiental. En torno a estas luchas podemos ver en las comunidades indígenas de la región,(re)configuraciones sociales, políticas, económicas y territoriales que van resultando de la asociación entre diferentes actores comunitarios con ONG, fundaciones, instituciones del estado, instituciones religiosas, espacios políticos, educativos y universitarios donde se van desplegando nuevos y complejos entramados sociales (Mancinelli, 2014). En las últimas décadas, estos espacios institucionales han tenido una presencia importante en las comunidades indígenas, principalmente en lo que atañe a la promoción de proyectos de desarrollo rural o territorial. Los mismos buscan dar respuestas a las diversas problemáticas que se expresan en dichas poblaciones. En el caso de las universidades, la investigación se ha ido combinando con la extensión universitaria y los voluntariados produciendo experiencias particulares en las cuales se van reconfigurando ciertos aspectos de la relación entre "pueblos indígenas y Universidades".

Situándonos en el caso de la comunidad wichí Misión Chaqueña, encontramos instituciones como Unicef, desde la cual se impulsa entre otros proyectos, el desarrollo de huertas familiares. El proyecto de huertas se despliega en el marco de la promoción de la salud familiar y está especialmente orientado al cuidado de la infancia, que es el

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

principal objetivo de esta institución. Quienes dentro de la comunidad, llegan a ser interpelados por esta institución para desarrollar el proyecto dentro de sus parcelas, acceden en muchos casos a aquellos insumos materiales que permiten dar impulso inicial a la creación de una huerta familiar. Es decir la presencia de estas instituciones implica, aunque de manera precaria, no sin tensiones, limitaciones y contradicciones, el acceso y circulación de bienes materiales y simbólicos. En el caso del desarrollo de huertas, estos bienes van a ser principalmente mangueras para riego, bombas de agua, insumos para perforación de pozos de agua, cable para conectar la bomba, y semillas. Si el proyecto se desarrolla con cierto éxito se accede a alimentos vegetales de estación: hortalizas como tomates, calabaza y maíz, entre los principales productos. De esta manera participar del proyecto, representa no solo producir una huerta sino también alcanzar algunas mejoras de infraestructura en la unidad familiar, como lo son la bomba y el pozo para el agua comprendiendo el agua en estas poblaciones como un recurso de acceso complejo y muy disputado.

Las entrevistas realizadas a los jóvenes que participan de estas propuestas, remarcan los desafíos que conlleva sostener una huerta en esta región, donde las dificultades para acceder al agua se combinan con la falta de conocimientos sobre el riego, y conocimientos específicos vinculados a los cultivos estacionales. Respecto del programa nacional del INTA, particularmente, las entrevistas señalan que en términos generales, estos programas se limitan a la entrega de semillas pero no responden a las demandas de capacitaciones que se requieren para el desarrollo de la agricultura familiar, ni consideran las limitaciones vinculadas a la infraestructura. Algunos jóvenes recorren los 50 km a la ciudad de Embarcación para acceder a una computadora y una red de internet con el objetivo de conseguir información sobre agricultura.

Estas entrevistas permiten analizar reclamos educativos vinculados con la formación secundaria donde la modalidad agrotécnica es una de las más demandas por las comunidades indígenas de la región, mostrando una fuerte relación entre educación y formación para para la producción y la reproducción de la vida individual y familiar.

Lo que interesa rescatar de las entrevistas para el análisis que propongo aquí, no son las limitaciones que tienen estos programas, sino cómo estas limitaciones se vinculan en procesos de conformación de demandas educativas que van interpelando a instituciones educativas, fundaciones, ONGs y organizaciones sociales y políticas.

Desde este encuadre, es posible pensar las políticas y los programas de extensión universitaria que se emplazan en las comunidades indígenas de la región. De acuerdo con lo planteando en el párrafo anterior, comprendo que también desde “la universidad”[iii] se han ido configurando y moldeando diferentes tipos de intervenciones con relación al impacto producido por los procesos políticos, económicos y culturales de las últimas décadas. Esto se conjuga incorporándose con las particularidades del proceso de (re)configuración socio territorial, y van funcionando también como un estructurante en las demandas educativas de formación terciaria y universitaria.

El trabajo etnográfico de Ossola (2014) ofrece un ejemplo interesante al indagar en el proceso de adaptación de un grupo de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (UNSa). En este trabajo se remarca como un hito en la trayectoria escolar y

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

de vida de los Jóvenes universitarios wichí, la experiencia vivida como estudiantes del colegio secundario de su comunidad[iv] y el encuentro con un equipo de extensión universitaria de la UNSa, mostrando de qué manera esta experiencia modificó los horizontes escolares de estos jóvenes, motivándolos a ingresar a la universidad y colaborando para generar condiciones de ingreso. La autora caracteriza este tipo de ingreso como un "ingreso mediado" porque el mismo es estimulado por los docentes que participaron del proyecto de extensión, ayudando a construir respuestas tanto del orden simbólico como material, mostrando un ingreso a la universidad que podemos decir, sigue una lógica distinta a la que se provee institucionalmente. El trabajo de Ossola, da cuenta también de cómo se modifican las perspectivas de los docentes universitarios del programa de extensión respecto de las condiciones de igualdad socioeducativa, estimulando la conformación de iniciativas a nivel institucional para responder a las necesidades concretas de los grupos indígenas y también da cuenta del modo en el regreso de los jóvenes universitarios a la comunidad modifica las relaciones intergeneracionales en la misma.

De manera similar podemos referirnos a la experiencia de inclusión de jóvenes wichí en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Mar del Plata. En este caso se puede apreciar una trayectoria en algunos aspectos similar al caso trabajado por Ossola, en lo que refiere principalmente a lo que la autora define como "ingreso mediado" ya que la inclusión de estos jóvenes se produce a partir de una experiencia de trabajo de extensión universitaria. En este caso el equipo de extensión está conformado por docentes y estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este equipo viene trabajando hace 5 años en las comunidades wichí del Municipio de Embarcación, con la perspectiva de producir respuestas a las problemáticas de salud que se expresan en estas poblaciones, principalmente la parasitosis endémica, la salud reproductiva, la tuberculosis, y la alimentación en niños y adultos.

Luego de algunos años y de un trabajo centrado principalmente en la prospección de campo, el equipo va configurando sus actividades de transferencia a través de un curso para formar Promotores de Salud. El curso se diseñó no solo para capacitar a jóvenes y adultos para que ocupen "roles estratégicos en el cuidado de la salud en sus comunidades" buscando el empoderamiento de estas comunidades, sino que en función de este empoderamiento, el proyecto también se diseña con el objetivo de otorgar certificaciones que permitan acceder a un trabajo asalariado. Si bien el curso se dictó en una sola de las comunidades con las que trabaja este equipo, convocó a jóvenes de las distintas comunidades. Durante esta experiencia formativa el equipo de extensión se planteó la posibilidad de que la formación de algunos de estos jóvenes alcance un nivel universitario. Las entrevistas a los jóvenes que realizaron el curso de promotores de salud mostraron que el curso tuvo una importante repercusión ya que cubría las expectativas de continuidad en sus trayectorias escolares, principalmente en función de conseguir una formación orientada al trabajo asalariado. Cabe advertir que la falta de recursos económicos u obligaciones de trabajo en las unidades domésticas familiares y el secundario inconcluso son las principales causas que limitan la continuidad en el nivel superior esbozadas por los jóvenes durante las entrevistas. La

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

percepción del equipo de salud sobre el escaso acceso que tienen estos jóvenes a la formación profesional de nivel superior motivó al equipo a colaborar con algunos jóvenes, que cumplían con el requisito de secundario terminado, a ingresar a la Universidad de Mar del Plata. De esta forma, en el 2014 siete jóvenes de estas comunidades, viajaron a Mar del Plata con el apoyo del equipo de extensión universitaria, la ayuda familiar y algunos insumos que fueron solicitados al municipio para estudiar en dicha universidad. La experiencia del 2014 llevó a que durante 2015 se incorporara un estudiante más.

El apoyo que brindó el equipo de extensión consistió en ayuda económica para pasajes, cuyos fondos fueron de los particulares y no involucró presupuesto de la universidad. Asimismo se trabajó la integración al ámbito universitario en las primeras etapas de ingreso, aconsejando el recorrido de materias en las cuales inscribirse e informarlos de las principales dinámicas que hacen a la cursada. El equipo también procuró acompañar la gestión de las becas de apuntes y el refrigerio que brinda la universidad a todo estudiante que lo requiera por medio de la secretaria de Bienestar Universitario. Un momento crítico de ese proceso fue el alojamiento, ya que no se cuenta con recursos económicos para tal fin. Finalmente se gestiona mediante la solidaridad del dueño de un hostal que pone habitaciones a disposición de los jóvenes wichí universitarios en temporada de poco turismo la cual coincide con el periodo lectivo.

Por su parte, el municipio de Embarcación, mediante cartas de solicitud, colabora con el pago de algunos de los pasajes en el tramo Embarcación/Buenos Aires ya que no cuentan con servicio directo a la Ciudad de Mar del Plata. En relación al apoyo que van recibiendo de sus familiares para sostenerse en esta ciudad, el mismo proviene principalmente de la producción artesanal que mediante encomiendas en ocasiones hacen llegar para que los estudiantes vendan en la misma facultad.

El trabajo de campo realizado en la Universidad de Mar del Plata muestra que este grupo de jóvenes encontró en la ciudad, en su condición de wichí universitarios, la posibilidad de ampliar el apoyo recibido por el equipo de Extensión y de sus familiares, sumando el acompañamiento afectivo y material de otros actores de la comunidad educativa de esta institución, como los asistentes sociales (que atendieron sus pedidos de becas), los tutores pedagógicos (que dispone la facultad para todo estudiante que los requiera), los compañeros de estudios y los docentes que progresivamente fueron visibilizándolos como estudiantes wichí.

Cabe remarcar que el ingreso de estos jóvenes se produce principalmente por mediación del Equipo de extensión y como una política de la Universidad por lo cual en muchos espacios no son necesariamente reconocidos como estudiantes indígenas.

Puede verse que este apoyo que van recibiendo los estudiantes universitarios wichí se conforma como una red social de contención a la que apelan para ir resolviendo otras necesidades, como lo es el dinero para pasajes de retorno a las comunidades al finalizar el ciclo lectivo, tarjetas para celulares para mantener la comunicación con sus familias y los pasajes en colectivo. La experiencia cuenta ya con tres años de trayectoria en la cual algunos de estos jóvenes han comenzado a insertarse en el mercado laboral mediante changas que involucran el cuidado de

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

personas mayores, es decir trabajos vinculados a su práctica profesional y en otros casos en la oferta gastronómica.

Con relación a las tutorías, que como señalamos no responden a un acompañamiento fundado en el reconocimiento de la identidad étnica, las entrevistas muestran que en pocas ocasiones estas han sido escogidas por los estudiantes wichí para resolver las dificultades que tienen para acomodarse a los ritmos y los contenidos académicos en las diferentes materias, expresando más afinidad con la ayuda ofrecida por compañeros de clases y en la participación en grupos de estudio.

El sistema de becas que otorga la universidad a todo estudiante que requiera de éste ha podido complementarse, en el caso de los jóvenes menores de 24 años, con las prestaciones sociales que ofrece el gobierno nacional (Plan Progresar y Becas Estimulo para jóvenes de 18-24 años).

En términos muy generales podemos referirnos a la cuestión étnico/identitaria como una variable fundamental en la constitución de estas redes de ayudas que fueron descriptas en este apartado. Puede decirse que el reconocimiento de su identidad étnica se vincula no solo a cuestiones culturales sino también se las asocia a las condiciones de desigualdad social y económica que atraviesa a estos pueblos.

Para referirme a un caso más que permite profundizar y articular aspectos mencionados en los casos anteriores, se puede mencionar a la experiencia de extensión universitaria que realiza en Misión Chaqueña un equipo de la Facultad de Agronomía de la UBA, desde la cual se colaboró para la producción de una Huerta Comunitaria. En este caso se trata de un proyecto UBANEX[v] realizó las tareas de instalación de la Huerta, y proveyó los insumos más importantes que esta requería. Puede decirse que estas experiencias responden a demandas de formación en materia de agricultura, que se plantean actualmente en estas comunidades como parte de la búsqueda y producción de nuevos recursos para la subsistencia y gestión del espacio territorial. Durante los trabajos de campo, pude ver cómo la demanda vinculada a conocimientos para la producción de agricultura familiar es tomada por diferentes familias de esta comunidad y pasa a ser también gestión de la junta vecinal[vi]. Estos proyectos en la práctica van convergiendo con algunas políticas sociales. En este caso podemos referirnos al INTA desde donde se promueve la agriculturización como forma de paliar algunas problemáticas, principalmente Alimentarias. En relación al programa del INTA las entrevistas señalan que el mismo, se limita a proveer semillas no asumiendo las necesidades de capacitaciones y sin contemplar las problemáticas de infraestructura que se plantean en la comunidad. En este marco entro la junta vecinal demanda que la escuela secundaria que está dentro de la misma se vuelque a la modalidad agro técnica.

En este caso, desviándonos un poco del eje central de este artículo, cabe mencionarse algunos aspectos en torno al edificio del colegio secundario. El secundario de Misión Chaqueña abre en los años 2000 como anexo del secundario que se encuentra a 15 km, en el pueblo de Pedro Lozano y pocos años después se independiza. Hasta el 2015 funciona a contra turno de la escuela primaria. Para 2014/2015 se concreta la construcción del edificio propio del colegio secundario.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Si bien el municipio de Embarcación dispuso la apertura del nuevo edifico del secundario para principios del 2015 con ciertas obras terminadas, la junta vecinal se opuso a esta apertura hasta que se concretara principalmente la obra hidráulica planteada en el proyecto. Esta obra consistía en la perforación de un pozo para la extracción de agua menos contaminada, es decir a una profundidad de por lo menos 40 metros y la compra de la bomba extractora. Como ya mencionamos el agua se torna en un recurso estratégico siendo una de las principales limitaciones que enfrentan para el desarrollo de huertas familiares y comunitarias, porque es un recurso escaso y porque las napas más superficiales posen un alto grado de contaminación. El crecimiento demográfico de la comunidad junto a la falta de mantenimiento de las obras realizadas décadas atrás, acentúan la problemática del acceso a este recurso.

La municipalidad disponía la apertura de la escuela, planteando como solución provisoria la utilización de la bomba y el pozo cercanos al colegio. La comunidad se resistió a la apertura del colegio en dichas condiciones ya que esto implicaba una merma importante del agua para las casas aledañas al colegio. Asimismo puede decirse que la negociación de este conflicto se conformaba como estrategia para avanzar en las demandas de infraestructura de la comunidad en general, ya que la escuela representó también la posibilidad de sumar una bomba y acceso a agua de mejor calidad. En este escenario, la construcción de la huerta dispuesta por el equipo de extensión de agronomía quedó a medio terminar y a la espera de que se concretaran las obras.

Para agosto de 2015 pese a que no se resuelven estas condiciones de infraestructura, Misión Chaqueña accede a la apertura del edificio. Esta renegociación se vincula con la posibilidad de ampliar la oferta educativa en la comunidad hacia el nivel superior con la apertura de los Institutos de Formación Docente en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe que viene siendo una de las principales políticas educativas a nivel superior en la provincia de Salta desde 2011. Las entrevistas muestran que la comunidad tiene dos expectativas centrales en la apertura de una sede de estos profesorados en el territorio. Una de ellas refiere a la necesidad de contar con docentes propios, que compartan los horizontes de desarrollo de la comunidad y que confíen en las capacidades intelectuales de sus jóvenes que muchas veces son subestimadas por los docentes que son externos a la comunidad y que no comparten adscripción étnica[vii]. Otra expectativa refiere a la posibilidad de que los jóvenes que no cuentan con acceso a trabajo encuentren en este espacio una actividad[viii].

Me permito sumar a estas experiencias que presento aquí, la propia actividad que me encuentro realizando como becaria de la UBA, la cual no está exenta de decisiones institucionales e individuales que interpelan a la temática de la relación entre universidad y pueblos indígenas. La misma investigación es resultado de mi participación en un equipo de extensión con trayectoria de trabajo con estas comunidades. Como señalan Trinchero y Petz (2014), las vinculación entre la universidad y el territorio tiene su propia trayectoria, y podemos situarla a partir de la reforma de 1918 cuando las luchas estudiantiles de la época pusieron en cuestión el rol de la universidad y la necesidad de extender la presencia de la universidad en la

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

sociedad. Sin embargo en las últimas décadas, la creación de espacios nuevos que consideran los entramados locales, y las políticas de financiamiento que promueven proyectos que procuran una vinculación con los procesos territoriales y las políticas de integración social, modifican los términos de esta relación donde cada vez más se articula el trabajo con las organizaciones sociales que Trinchero y Petz definen como *"territorialización de la universidad"* (ob.cit.:143).

En este apartado se procuró ofrecer una descripción de diferentes experiencias que permiten acercarnos a diversos modos de vinculación que se van construyendo entre espacios universitarios y pueblos indígenas y los efectos o sinergias que estas experiencias producen. Una de las primeras conclusiones que pueden proponerse de este apartado es que en estas experiencias vemos formas particulares en que circulan "saberes" que se producen en los espacios universitarios. En este caso podemos referimos al programa de promotores de Salud de la Universidad de Mar del Plata, y al programa de extensión de la Facultad de Agronomía donde el trabajo de campo dejó ver transferencias de saberes que en la praxis se vinculan con la atención de salud y con el desarrollo de la agricultura familiar y comunitaria. Al mismo tiempo puede verse que la presencia tanto de los programas de extensión universitaria como las propuestas de políticas sociales como la del INTA que citamos aquí, generan nuevas demandas educativas no sólo sobre el nivel superior sino también en articulación con el nivel medio. Como se mencionó la expectativa de la comunidad es que el secundario se inscriban en la modalidad agro técnica, por su parte el programa de extensión de la Universidad de Mar del Plata a partir del curso de promotores y el acompañamiento de jóvenes para el ingreso a la carrera de enfermería en dicha universidad, estimuló a muchos jóvenes a culminar los estudios secundarios que fueron abandonado en su momento.

Consideraciones finales

Para cerrar este trabajo interesa remarcar el modo en que comprendo que estas experiencias permiten re-pensar la relación entre las instituciones educativas y la comunidad, mostrando que estas no sólo están instaladas en la comunidad sino que conforman también procesos espaciales y territoriales. Aguilera Urquiza y Nascimiento (2010) tomando los aportes de la geografía crítica, asumen el territorio como un producto que resulta del "esfuerzo colectivo de los grupos sociales para ocupar, usar, controlar e identificar el territorio con determinada parcela del ambiente físico" (Little, 2002 en Ob.cit:7) y donde todo proceso de territorialización implica una apropiación y producción y usufructo de recursos materiales y simbólicos (Milton Santos, 2000).

De acuerdo a las experiencias someramente abordadas en este trabajo, vinculadas con los procesos territoriales que se producen en la región del gran chaco salteño, se puede comprender de qué manera la apropiación de recursos simbólicos producidos en los espacios de enseñanza superior se torna clave para la producción del espacio territorial en estas comunidades, mediante los cuales se procura alcanzar ciertos niveles de bienestar en la comunidad.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Siguiendo con esta perspectiva entiendo que recuperar la riqueza de los debates en torno a la dimensión territorial y espacial, que se producen en el campo de la antropología económica, y de la geografía crítica permiten sumar el análisis espacial a los procesos educativos, ampliando la comprensión respecto de las tensiones y las dinámicas que se producen en los espacios socio territoriales, donde los procesos educativos adquieren sus particularidades acercándonos a una comprensión de los sentidos y las representaciones que la educación media y superior asumen en estos contextos inter-étnicos. Parafraseando a Haan y Elbers (2005), "*la diversidad debe comprenderse como resultado del hecho de que las herencias culturales, y las relaciones de poder adoptan nuevas formas a medida que ambas se reconfiguran en las condiciones locales, y se conforman unas a otras en el aquí y el ahora".*

En esta dirección, Ossola (2013) recupera la noción de frontera como posibilidad heurística para analizar las experiencias que se realizan en los espacios escolares, desde la cual se puede observar la heterogeneidad de sentidos que se producen en diferentes contextos, y donde la frontera pasa a concebirse no ya como un límite sino como un espacio de flujos e intercambios (Trinchero 2014). En este proceso puede comprenderse el eje espacial, de manera dinámica, ya que la categoría de frontera permite re-pensar el espacio como algo dado, para concebírselo como algo producido por actividad social. Schmidt (2014) señala que en las ciencias sociales el eje temporal para el análisis de los procesos se ha privilegiado en detrimento del eje espacial, debiéndose principalmente a la forma en que las ciencias sociales y en especial las políticas públicas han comprendido el espacio y el territorio. Siguiendo este planteo, recuperamos a Segato (2007) quien advierte que las políticas públicas siguen aún permeadas por la perspectiva estado céntrica, donde el territorio y estado se perciben de manera análoga negando la presencia de otros espacios y las diversas formas de comprender, vivir y experimentar el territorio, las cuales entendemos aquí, entran en tensión en los procesos sociales concretos.

Puede decirse que estas perspectivas estado-céntricas respecto del territorio trascienden a las políticas educativas que se vienen realizando en pos de mejorar indicadores de inclusión y de calidad educativa en poblaciones étnicamente definidas, preguntándome de qué manera la etnografía educativa puede colaborar para irrumpir estas perspectivas. En esta dirección Corbetta postula el enfoque del territorio como una posibilidad concreta para repensar la política educativa pública en general (2009:264).

Como se sugiere en el título de este trabajo, la educación superior puede comprenderse en este contexto como un recurso estratégico para el desarrollo de la comunidad en las condiciones actuales donde, producto de la desforestación y contaminación ambiental, se ha producido una histórica merma de los bosques que proveyeron a muchas generaciones de "recursos" necesarios para la subsistencia. Debe comprenderse también, la educación como un recurso en disputa en tanto que el acceso esta mediado principalmente por la lucha histórica que vienen dando los pueblos indígenas para el acceso y la inclusión a la formación universitaria a la que se suma la disputa por recursos para la producción de conocimientos y de espacios

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

académicos de nivel superior que se configuren para alcanzar mejores condiciones de vida que las que se viven en el presente histórico.

De acuerdo con esta perspectiva podemos (re)situar la mirada de los procesos educativos que suceden en el territorio entendido como lugar empírico y dado, para (re)pensarlos como espacios que coadyuvan en los procesos de producción territorial. Así, la educación formal y universitaria emplazada en las comunidades wichí mediante proyectos de extensión universitaria, a través de complejos procesos de apropiación cultural deviene en un mecanismo no sólo de defensa y de revalorización cultural de la identidad indígena (Ossola, 2013) sino también del espacio socio territorial y la posibilidad de recuperar dinámicas sociales para el sostenimiento de la autonomía relativa de las comunidades wichí del Gran Chaco.

Bibliografía

Aguilera Urquiza A. H. y Nacsimento A.C. (2010) "O desafío da interculturalidad na formação de professores Indígenas". *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun.

Bralich, J. (2014). *"Qué es la Educación Latinoamericana*". En Ideas de la Educación Latinoamericana, tomo 1, Un Balance Historiográfico. Nicolás Arata y Miriam Southwell (comps.), 93-102

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López De relaciones, actores y territorios: hacía nuevas políticas en torno a la educación en América Latina (263-304). Buenos Aires: UNESCO-IIEP.

Fernandez, Emilio (2016).Proceso de inserción y participación de jóvenes indígenas en la Educación Superior en Formosa. Emilio Fernández –UNFormosa –Argentina. En http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Compilado-ponencias.pdf

Gordillo, G. (2006). "En el Gran Chaco. Antropologías e Historias". Prometeo libros. Bs As.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad, Cultura y representaciones sociales 8 (15): 9-42.

Haan, M., y Elbers, E. (2005). Reconfigurando la diversidad en un salón de clases local: asuntos de comunicación e identidad en escuelas multiculturales en Holanda.

Leavy, P. (2014). La lógica del cuidado en estrategias sanitarias destinadas a la población Materno infantil. Século xxi, revista de Ciências Sociais, v.4, no 2, p.242-268, jul./dez. 2014 issn: 2236-6725.

Mancinelli, G. (2012). Educación como "recurso" en contextos de disputas territoriales en las poblaciones Wichí y Guaraní. pp 31-44. Revista Argentina de Economía y Ciencias Sociales Vol XIV, Nº 19, Invierno, Ediciones de la Universidad. Buenos Aires – Argentina.

Mancinelli, G. (2014). "Sentidos y perspectivas en las demandas de Educación Superior en las comunidades Wichí. Pensando antecedentes y trayectorias históricas." XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014.

Marcus, G. (2001) "Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal". Revista Alteridades, 11 (22). pp. 111 a 127.

Mato, D. (2014) *Educación superior y pueblos indígenas en américa latina. Contextos, experiencias y desafíos.* Revista Uturunku Achachi (Vol.3), pp.109-128 Recuperado de: uturunkuachachi.academialatinoamericana.org.

Milton, S. (2000). La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona. Ariel S. A

Ossola, M. M. (2013). Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 547-562.

Ossola, M. M. (2014). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.

Paladino, M. (2009) *"Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate".* En ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, Núm. 6, 81-122.

Rockwell, E. (2010). "*Tres planos para el estudio de las culturas escolares"*. En: Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. N. E. Elichiry, Coord. Buenos Aires: Manantial.

Rosso, L. (2011) "*Educación estatal para indígenas del Chaco Argentino: tensiones históricas".* En: Paladino, Mariana – García, Stella Maris (Coord.). La Escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y desafíos; Ecuador: Abya Yala, ISBN: 978-9978-22-963-7, pp.35-61.

Rotman M., Radovich J. C., Balazote, A. (2007) "*Las producciones Artesanales de los pueblos indígenas en contextos de relaciones interétnicas"* En: Pueblos originarios y problemática artesanal: Procesos productivos y de comercialización en agrupaciones Mapuches, Guaraní/ Chané, Wichí, Qom / Tobas y Mocovíes. Editores: Universidad Nacional de Córdoba. Centro de estudios Avanzados. Conicet. Córdoba Argentina.

Segato R. (2007). "Identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global". En R. Segato La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de política de la identidad (pp. 37-70). Buenos Aires: Prometeo.

Schmidt M. (2011). "*Pueblos Indígenas, Estado y Territorio en tiempos interculturales en la provincia de salta".* Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía. Nº 10. PP. 13-40 13.

Trinchero H. y Belli E. (2009). Introducción. Trinchero, Hugo y Elena Belli, (coord.). En: Fronteras del desarrollo. Impacto social y económico. Biblos.

Trinchero H., Campos Muños, L., Valverde S. (2014). Perspectivas antropológicas para el análisis histórico de las fronteras. En Trichero, H. et al. (comps.);

Pueblos indígenas, estados nacionales y fronteras. Tensiones y paradojas de los procesos de transición contemporáneos en América Latina I: 27-71.

Trinchero H. H. y Petz I. (2014) *"La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad- sociedad. Aportes para un debate sobre el "academicismo".* En: Papeles de Trabajo Nº 27 - Julio 2014 -ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural 142

Notas:

[i]El material producido para este análisis, forma parte de los trabajos de campo que me encuentro realizando para la tesis Doctoral: Educación superior en contextos interculturales. Un estudio acerca de las demandas educativas de las comunidades wichí y guaraníes de Salta", Con dirección del Dr. Alejandro Balazote y codirección de la Dra. Ana Carolina Hecht en el marco del Proyecto UBACyT, "Impacto del conflicto por los recursos naturales del modelo extractivo en poblaciones étnicamente definidas", con sede de trabajo en la Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de esa casa de estudios.

ii Dicho de otro modo, las nuevas condiciones que impone el actual modelo productivo y extractivo ha quebrantado sus estrategias y patrones alimentarios,- sus gramáticas culinarias-, perturbando los criterios a partir de las cuales lograban una dieta que podía considerarse más eficiente, proceso que conlleva al mismo tiempo, a una pérdida importante de autonomía por parte de estos grupos ya que se incrementa la demandas de productos provenientes del mercado. Estas condiciones empujan a las poblaciones afectadas a incorporar, modificar y resignificar recursos materiales y simbólicos.

iii Nos referimos a "la Universidad" entre comillas como un conjunto que involucra a las diversas universidades, reconociendo este concepto como un constructo y entendiendo que al interior de este conjunto advertimos diferentes marcos institucionales. Si bien este aspecto no es profundizado en el presente trabajo, se desprende del trabajo de campo que los distintos espacios académicos mencionados tienen perspectivas propias para pensar la intervención y el acompañamiento de las comunidades indígenas.

iv Los Troncos es el nombre ficticio que la autora da a la comunidad wichí de la provincia de Salta a fin de resguardar la privacidad de los actores interpelados para la investigación.

v UBANEX es un Programa de Subsidios para proyectos de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires cuyo objetivo es fortalecer las políticas de extensión hacia el interior de la Universidad; lograr la articulación entre diversos proyectos y programas buscando unificar esfuerzos, y al mismo tiempo, compartir experiencias y datos, evitando la dispersión de recursos y la duplicación de dispositivos; jerarquizar la tarea docente en el marco de las acciones de extensión universitaria, valorando el impacto en el currículo y las acciones pedagógicas que resinifiquen la práctica social; propiciar un nivel alto de participación de estudiantes, fomentando además la interdisciplinariedad.

vi Las comunidades indígenas han ido modificando las formas de representación y participación política intracomunitarias a fin de ir resolviendo modos de vinculación con el estado en los nuevos contextos sociales e históricos y en relación a los nuevos marcos legales que dan reconocimiento a los derechos de estos pueblos. En el caso de estas dos comunidades wichí, la organización política articula diferentes instancias de reconocimiento de autoridades, una de ellas es la figura del Cacique vinculada a un sistema hereditario que continúa cumpliendo algunas funciones estratégicas en la organización social de estas comunidades. La junta vecinal, a diferencia de la figura del cacique, es elegida cada dos años mediante asamblea y voto de todos los miembros de la comunidad. Sus funciones se vinculan

a la gestión de áreas estratégicas para la comunidad, como la educación, el agua, la salud y el reconocimiento jurídico del territorio.

vii Entrevistas realizadas en abril de 2015 a delegados de la junta vecinal de la comunidad wichí Misión Chaqueña.

viii Esta perspectiva coincide con la planteada por dirigentes collas, de la provincia de Jujuy durante la audiencia pública que se realizó en agosto de 2013 en el Congreso Nacional con el fin de discutir el proyecto de ley para la creación de una Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas quienes defendieron el proyecto en el marco de la producción de políticas para la juventud indígena (Lenton et. al, 2015).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 8 - Año 2016. --pág. 1-140
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS NO DISCURSO DA CORTE CONSTITUCIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO ACÓRDÃO DA ADPF N. 186 DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LAS POBLACIONES INDÍGENAS EN EL DISCURSO DE LA CORTE CONSTITUCIONAL DE BRASIL: UN ANÁLISIS DEL PRONUNCIAMIENTO EN LA ADPF N. 186 DE LA CORTE SUPREMA

THE HIGHER EDUCATION FOR INDIGENOUS PEOPLE IN THE BRAZILIAN CONSTITUTIONAL COURT DISCOURSE: AN ANALYSIS OF THE JUDGMENT ADPF N. 186 OF THE SUPREME COURT

Dr.Eduardo Harder[1] — Dra. Ana Elisa de Castro Freitas[2]

Fecha de recepción: 24-06-2016
Fecha de aceptación y versión final: 30-08-2016

Resumo: Em 2012 o Supremo Tribunal Federal (STF) se pronunciou acerca de uma ação judicial denominada Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 186 emitindo sua posição sobre as políticas de ação afirmativa em curso nas universidades brasileiras a mais de dez anos. A decisão, um extenso Acórdão entremeado com concepções jurídicas e filosóficas, discorre sobre políticas públicas de educação superior que visam promover os ideais de igualdade e liberdade desde uma perspectiva substancial ou conforme condicionantes materiais presentes no cotidiano da sociedade brasileira. O olhar dos julgadores estava voltado, de forma preponderante, à ausência de estudantes negros nas universidades e instituições federais de ensino superior. Outra ausência examinada é a de estudantes indígenas. O tema emerge nos debates que antecedem a decisão final da corte constitucional e no próprio julgamento, os quais resultam posteriormente na Lei Federal n. 12.711/2012 (Lei de Cotas). O Acórdão de uma instância judicial superior possui a prerrogativa de servir como uma espécie de modelo a orientar as ações do Estado brasileiro.

A partir de um eixo de análise estabelecido em torno das categorias “etnia” e “raça”, o presente estudo de antropologia jurídica busca examinar a configuração da presença ameríndia no repertório da corte constitucional brasileira, bem como trazer uma síntese dos fundamentos destes conceitos.

Palavras-chave: Educação Superior Indígena; Cortes Constitucionais; Ações Afirmativas; Equidade; Antropologia Jurídica; Democracias Constitucionais.

[1]Advogado e docente na Universidade Federal do Paraná e sua atuação acadêmica inclui o acompanhamento das políticas públicas voltadas aos estudantes indígenas nas universidades e os processos de reconhecimento de alteridades culturais. Universidade Federal do Paraná. Rua Jaguariaíva, 512, Matinhos, Brasil. +554135118300 - eduardoharder@ufpr.br

[2] Bióloga, mestre em Ecologia e doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É docente na Universidade Federal do Paraná onde coordena o Núcleo Universitário de Educação Indígena. Suas pesquisas abrangem os campos da etnologia ameríndia, territorialidades, arte e ecologia. Universidade Federal do Paraná. Rua Jaguariaíva, 512, Matinhos, Brasil. +554135118300 - anaelisa@ufpr.br

Resumen: En 2012 el Tribunal Supremo (STF) resolvió una demanda llamada *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental* (ADPF) n. 186 y pronunció su posición sobre las políticas de acción afirmativa que se vienen implementando en las universidades brasileñas hace más de diez años. La decisión, un extenso pronunciamiento entremezclado con conceptos legales y filosóficos, analiza las políticas públicas para la educación superior para promover los ideales de igualdad y la libertad desde una perspectiva basada en las condiciones materiales presentes en la vida cotidiana de la sociedad brasileña. La mirada de los jueces se enfrentaba, preponderantemente, a la falta de estudiantes negros en las universidades y en las instituciones federales de enseñanza superior. Otra ausencia se examina en relación a los estudiantes indígenas. El tema surge en los debates previos a la decisión final del tribunal constitucional y el juicio mismo, que posteriormente da lugar a la Ley Federal n. 12.711/2012. La sentencia de una instancia de la corte superior tiene la prerrogativa de servir como una especie de modelo para guiar las acciones del Estado brasileño.

A partir de un eje de análisis en torno a la categoría "etnia" y "raza", este estudio de la antropología jurídica tiene por objeto examinar la configuración de la presencia amerindia en el repertorio de la corte constitucional de Brasil y discutir los fundamentos de estos conceptos.

Palabras clave: Educación Superior de Indígenas; Tribunales Constitucionales; Acción Afirmativa; Equidad; Antropología Jurídica; Democracias Constitucionales.

Abstract: In 2012 the Supreme Court of Brazil (STF) pronounced on a lawsuit called *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental* (ADPF) n. 186 and expressed its position on affirmative action policies implemented in brazilian universities for over ten years. The decision, an extensive judgment intermingled with legal and philosophical concepts, discusses public policy for higher education to promote the ideals of equality from a substantial perspective or as material conditions present in the daily life of brazilian society. The look of the judges was facing, preponderantly, the lack of black students in universities and federal institutions of higher education. Another absence is examined to indigenous students. The theme emerges in the discussions leading up to the final decision of the Constitutional Court and the Federal Law n. 12.711/2012. The judgment of a superior court instance has the prerogative to serve as a kind of model to guide the actions of the Brazilian State.

From an analysis axis set around the categories "ethnicity" and "race", this study of legal anthropology seeks to examine the configuration of the indigenous presence in the repertoire of brazilian Constitutional Court and bring an overview of the fundamentals of these concepts.

Key words: Indigenous Higher Education; Constitutional Courts; Affirmative Action; Equity; Legal Anthropology; Constitutional Democracies.

Constitucionalismo e Bem Viver na América Latina

Nas últimas décadas a democracia constitucional passou a ocupar um lugar central na vida social da América Latina, resultante direta de um cotidiano de transformações institucionais em todos os países, com escalas e temporalidades diferenciadas. Temáticas que envolvem a determinação do significado dos direitos individuais e coletivos previstos nos ordenamentos jurídicos privilegiaram a arena em que se trava a disputa pela definição de políticas públicas das esferas governamentais com paulatino deslocamento também para o poder judiciário.

O processo de judicialização das sociedades latino-americanas contemporâneas trouxe a expectativa de avanços e de justiça a segmentos sociais historicamente deslocados do centro de poder político parlamentar. As diferentes minorias étnicas ou

identitárias (desde uma perspectiva do direito internacional público) ou alteridades presentes nos diferentes cenários nacionais passaram a disputar com classes e segmentos econômicos hegemônicos a definição do moderno vocabulário político contemporâneo.

O rol dos direitos fundamentais, inicialmente previstos de forma abstrata nos textos constitucionais, permitiu uma *nova gramática política* (Santos, 2008). Identidades coletivas passam a reivindicar o reconhecimento de sua qualidade de sujeitos de direitos que transbordam o antigo repertório individual do catálogo jurídico.

Um dos casos mais emblemáticos reside nas populações originárias das Américas, os povos indígenas. Impactados pelo processo colonial e pelas arbitrariedades cometidas por regimes militares em governos ditatoriais e guerras civis locais entre milícias e forças armadas, passaram a uma condição de protagonistas na luta por reconhecimento e alargamento da esfera da cidadania ativa.

Cortes constitucionais de diferentes países latino-americanos passam, de um lado, a sinalizar o reconhecimento dos limites do monismo jurídico estatal e, por outro, valorizar as esferas de justiça consuetudinárias exercidas por diferentes etnias indígenas e seus mecanismos de aplicação da justiça. Essa desconcentração e descentralização do poder jurisdicional estatal, mesmo que temporariamente em alguns casos, esteve permeada pelos processos de reformas políticas e constitucionais ocorridas nas últimas décadas (Yrigoyen, 2010).

Além disso, países como o Equador e a Bolívia avançam em suas recentes reformas constitucionais reconhecendo o direito à diferença que passa, então, a compor o quadro da plurinacionalidade étnica e cultural, além dos direitos coletivos de proclamação dos denominados "direitos da natureza" (*Pacha Mama*), como constituintes dos demais direitos instauradores de uma cosmovisão que pretende reconstruir as possibilidades de paz socioambiental em direção ao paradigma do Bem Viver (Zaffaroni, 2013). Este plano de reconhecimento permite a incorporação de uma perspectiva territorial aberta ao pensamento ecológico que organiza as territorialidades ameríndias.

Em paralelo a este movimento, a Corte de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), com sede em São José da Costa Rica, passa de forma recorrente a emitir julgados com recomendações a seus países membros de cumprimento às normativas regionais que prescrevem o respeito aos processos locais de desenvolvimento, sem violações aos direitos culturais e territoriais dos povos indígenas. Reafirma-se, nesta instância, o princípio do Bem Viver.

Na escala global, a Convenção n. 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) reflete um lugar social diferenciado que passa a ser crescentemente ocupado pelos povos indígenas nas instâncias internacionais. A este processo somam-se os debates sobre os denominados direitos sobre a biodiversidade e conhecimentos tradicionais.

Em 2007, a 107 Sessão Plenária da Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas (n. 61/295), a qual mesmo sem a força dos pactos e convenções internacionais, constitui uma forte diretriz aos Estados membros da ONU.

Embora todos os países latino-americanos possuam componentes populacionais indígenas de considerável expressão, o conjunto destes pactos, recomendações e

convenções assumirá características diversas em cada um deles. O tratamento jurídico conferido aos segmentos sociais indígenas nestes países não segue um mesmo padrão. São verificáveis diferenças históricas entre os processos coloniais conformadores de uma América portuguesa e das experiências coloniais espanholas.

O caso do Brasil remonta a uma longa trajetória entre uma juridicidade anti-escravista e que prevê legalmente o reconhecimento territorial indígena, mas que contrasta com práticas e rotinas em suas estruturas administrativas que não correspondem a esta ideologia. Manuela Carneiro da Cunha (1987), por exemplo, descreve todo o processo de pressão de "descida aos aldeamentos indígenas" como forma de restrição da reprodução da vida social ameríndia.

O paralelo perceptível na noção de "vazios demográficos" colaborou com o processo de desterritorialização e um clima de oposição entre os interesses da sociedade nacional emergente e os dos povos originários. O ápice deste processo, sob o ponto de vista do reconhecimento da personalidade jurídica individual e coletiva, pode ser representado na noção presente no código civil vigente entre 1917 e 2002, no qual o indígena ou silvícola figurou como pessoa relativamente incapaz, e, portanto, sujeito à tutela do Estado a partir dos órgãos indigenistas.

A virada paradigmática representada pela Constituição Federal de 1988, desde uma intensa participação direta dos povos indígenas nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, possibilitou o fim do regime de tutela civil no Brasil, no plano formal. A participação indígena nos trabalhos constituintes apontou para vetores principais que deveriam orientar o Brasil na direção do reconhecimento dos direitos indígenas, com destaque aos eixos saúde, educação, terra e cultura (Augusto *Opẽ* da Silva, líder Kaingang, in: Freitas, 2014).

Não necessariamente tal reconhecimento significou de imediato a transformação no posicionamento de instituições e agentes públicos, bem como a superação do imaginário social sobre a categoria de índio genérico e folclorizado.

O lento processo de reconhecimento da pluralidade étnica e cultural no Brasil tem se revelado uma tarefa que vem sendo obstaculizada por um modelo de desenvolvimento nacional calcado no processo de exportação de produtos primários e de alargamento das fronteiras agrícolas e de exploração de minérios, incidindo diretamente sobre os territórios indígenas.

O processo de desconstrução ontológica e epistemológica das pessoas e coletividades indígenas ganha força em paralelo ao reconhecimento de seus direitos em esfera constitucional.

Há um esforço de agentes públicos que compõem o governo federal brasileiro no sentido de incorporar uma agenda no campo da educação que permita constituir um campo ético de sensibilidade e percepção aberto aos diferentes olhares que compõem a sociedade nacional. Em paralelo ocorreu um processo de concretização, num plano formal, de uma educação voltada aos projetos societários dos povos indígenas, seguindo seus próprios parâmetros lingüísticos, culturais e suas formas de transmissão, e que reconhecem os territórios como base do ordenamento administrativo das políticas públicas de educação escolar indígena.

1. A educação superior para indígenas no Brasil

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Um olhar panorâmico sobre o processo de ingresso e formação de estudantes indígenas no ensino superior na América Latina remete, em uma escala temporal ampliada, ao marco histórico das ações do governo Cárdenas no México, na década de 1950, ao processo revolucionário e reivindicatório de justiça social da Colômbia, ocorrido na mesma época, com possíveis paralelos alargáveis para outros países.

Especificamente no Brasil a narrativa sobre a atenção indígena ao ingresso nas universidades possui diversas variantes, todas remontam ao final da década de 1970 como um ponto de partida.

A imagem deste ponto de partida é bem traduzida no depoimento do intelectual indígena Marcos Terena (2013: 09), reproduzido a seguir:

No ano de 1977, chegou a Brasília um grupo de quatro jovens indígenas em busca de uma bolsa de estudo para se prepararem por meio da educação ocidental e com o apoio do governo federal, a ingressarem no ensino superior. Em 1981, esse grupo já era de 15 jovens de sete povos, conhecidos como União das Nações Indígenas. Mas nesse mesmo ano, a FUNAI recebeu uma orientação "secreta" de um general chamado Golbery do Couto e Silva, mentor do governo militar, determinando a imediata expulsão de Brasília daquele grupo de jovens indígenas. O argumento: 'Brasília era uma cidade atípica para Índios' – 'Não podemos criar cobras para nos picar'. Ali e naqueles momentos, surgiu uma consciência indígena, primeiro sobre seu próprio valor como povo, e povo discriminado, e ao mesmo tempo, o renascer da indignação indígena diante de todo um processo de colonização que sempre os colocou como 'relativamente incapazes' e tratados de forma paternalista ou assistencialista, incluso o direito de decidir por eles. O sistema governamental não previu esse tipo de escolaridade indígena que conjuga novos conhecimentos e conscientização.

Paulatinamente, vai ganhando corpo o número de estudantes indígenas a ingressar nas universidades brasileiras, inicialmente nas instituições privadas e comunitárias, cujos estudos eram propiciados por agências de fomento internacionais de caráter filantrópico e religioso, as quais direcionavam recursos para o pagamento de bolsas de estudos (Rosa e Freitas, 2003).

De acordo com Mariana Paladino (2013), esta situação persiste até o final da década de 1990, sofrendo uma inflexão nos anos 2000 e nas palavras da autora:

> O acesso da população indígena à educação superior foi uma questão praticamente ausente das agendas governamentais e não governamentais até finais da década de 1990. Embora houvesse indígenas graduados – muitos deles lideranças destacadas no movimento indígena -, não havia uma reflexão sobre as possibilidades de a formação superior contribuir na aquisição de ferramentas para uma atuação mais efetiva dos próprios indígenas em projetos e ações de interesse para as suas comunidades. Por outro lado, ainda era pouco problematizada a desigualdade educativa no acesso dessas populações à educação superior como um todo, sendo que parecia mais urgente resolver os baixos índices de acesso à educação básica. (...) no ano de 2003, quando ainda eram poucas as universidades públicas com ações afirmativas, a FUNAI estimava que tivesse aproximadamente 1.300 indígenas na educação superior universitária, dos quais entre 60% e 70% estavam em instituições de ensino superior privadas (Paladino, 2013: 99).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Tal mudança no cenário brasileiro, no que se refere a políticas governamentais de educação superior para indígenas, está correlacionada, principalmente, com a Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. No entanto, a participação brasileira nesta Conferência não resultou em um processo automático de adoção de políticas de ação afirmativa nas diferentes áreas da vida pública no país. O governo federal da época, por exemplo, preferiu adotar medidas de incentivo à pré-vestibulares gratuitos que tinham por público preferencial estudantes negros, indígenas e moradores das periferias dos grandes centros urbanos.

De forma desarticulada, nos primeiros anos da década de 2000, iniciam as experiências em instituições públicas de ensino superior no país, cujos processos de democratização do acesso a componentes étnicos, raciais e sociais incluíram a reserva de vagas ou criação de vagas suplementares para estudantes indígenas.

Este é o caso do sistema de universidades públicas estaduais do Paraná, que a partir de 2001 estabelecem um sistema local de vagas suplementares destinadas exclusivamente a estudantes pertencentes a comunidades indígenas do Paraná, através da implementação do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. (Freitas e Harder, 2013).

No plano nacional, o início do primeiro governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2002-2006) representou a criação de licenciaturas indígenas, as quais foram ofertadas em universidades federais em todo o país (Souza Lima e Barroso-Hoffmann, 2007). Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) estabeleceu um amplo programa de acesso e permanência voltado a estudantes negros e indígenas nos diferentes cursos de graduação, após um intenso debate em seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Esta universidade ampliou o espectro da política cuja matriz antecessora residia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), porém com foco específico para estudantes negros.

A resolução aprovada na UnB, de certa forma, condensava experiências locais já existentes e se tornou paradigmática para um conjunto de outras universidades federais brasileiras, as quais passaram a incorporar estudantes negros e indígenas em seus quadros institucionais. Prova da capilarização da presença indígena nas universidades, em 2010 foi publicado o Edital 09/2010 do Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação expressando, no plano governamental, o reconhecimento da presença indígena nas universidades, ao prever a institucionalização e destinar recursos orçamentários para a criação de Grupos de Educação Tutorial voltados exclusivamente à formação de intelectuais indígenas em elevado padrão de excelência (Freitas, 2015).

O debate travado no interior da UnB e exposto nas atas públicas das reuniões dos conselhos universitários expressa a tensão vivida em uma instituição que foi precursora no Brasil de numa série de dispositivos normativos, retrato de um novo momento mundial no reconhecimento, implementação e efetivação de direitos humanos.

O debate na UnB revela que o movimento social negro estava fortemente organizado na afirmação e reivindicação de uma nova geração de direitos à educação, o que na dimensão indígena ainda se encontrava de forma difusa e dissolvida. Tal fato não significa que essa pauta fosse menos importante no âmbito das agendas

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

indígenas, mas sim demonstra que o processo de representação indígena obedece a dinâmicas sociopolíticas diferenciadas, cujas agências, naquele momento, não acessaram o diálogo com a universidade.

2. O processo administrativo de Ações Afirmativas na UnB e a ADPF n.186

No ano de 2004, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB aprovou uma resolução que instituiu seu Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial, com a previsão de:

> 1. Disponibilizar durante 10 anos 20% das vagas do Vestibular para estudantes negros em todos os cursos oferecidos pela universidade 2. Disponibilizar por um período de 10 anos, um pequeno número de vagas para índios de todos os Estados brasileiros (...); 3. Alocar bolsas para negros e indígenas em situação de carência, segundo critérios usados pela Secretaria de Assistência da UnB (...); 4. Propiciar moradia para estudantes indígenas e conceder preferência nos critérios de moradia para estudantes negros carentes (...). (STF, 2012: 03).

Tais dispositivos foram questionados pelo Partido Democratas (DEM) no Supremo Tribunal Federal, por meio de uma ação judicial denominada Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 186, interposta em 2004, através de petição inicial composta por um volume com mais de 600 páginas.

A ADPF consta no texto constitucional dentre os mecanismos de controle da constitucionalidade. Este dispositivo da jurisdição constitucional está previsto no parágrafo único do artigo 102 da Constituição Federal de 1988, o qual também prevê que ao Supremo Tribunal Federal (STF) cumpre a "guarda da Constituição", considerada como "expressão de valores sociais e políticos" da nação.

A inspiração do sistema brasileiro está nas instituições da democracia norte-americana, com adaptações locais. O STF é composto por 11 Ministros, nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pelo Senado Federal, dentre cidadãos brasileiros natos com mais de 35 e menos de 65 anos de idade, de "notável saber jurídico" e "reputação ilibada". As decisões da corte constitucional são consolidadas por meio de Acórdãos, os quais expressam a interpretação constitucional que deverá servir de matriz orientadora para todo o sistema jurídico brasileiro, bem como para a formulação de políticas públicas e tomadas de decisão da administração pública.

No caso especial da ADPF n. 186, movida pelo DEM (Partido Democratas), a argumentação concentra-se na interpretação de que a resolução da UnB ofende diversos artigos da Constituição Federal e de que os princípios étnico-raciais que fundamentam as ações afirmativas instituídas em 2004 na UnB estavam equivocados. Além disso, na ADPF n. 186 argumenta-se que a "discriminação supostamente existente no Brasil é uma questão social e não racial" (STF, 2012: 03).

> De forma complementar, quanto ao mérito, a petição inicial registra que:
> a) não se discute na ADPF, sobre a constitucionalidade de ações afirmativas, como gênero e como política necessária para inclusão de minorias;

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> b) não se discute acerca do reconhecimento de que o Brasil adota o modelo de Estado Social;
> c) não se discute sobre a existência de racismo, de preconceito e de discriminação na sociedade brasileira. (STF, 2012: 04)

Durante o período de quase uma década em que esta ação judicial tramitou no Supremo Tribunal Federal, a execução das políticas de ação afirmativa pelas instituições de ensino superior aguardou o posicionamento oficial da Corte Constitucional. Paralelamente, o Congresso Nacional retardou a aprovação de um projeto de lei que regulamentava a temática e havia sido protocolado já em 2002.

Essa conjuntura resultou em um ambiente de liberdade e autonomia para as universidades no que se refere à instituição e regulamentação de políticas de ação afirmativa em todo o país. Não obstante, estabeleceu-se um olhar atento para a tramitação da ADPF n. 186 durante este longo período, por se reconhecer que o julgamento apontaria uma orientação segura para um processo de efetivação de uma nova geração de direitos fundados na perspectiva de igualdade material e busca de equidade social e oportunidades, ou ao contrário, reafirmaria o princípio universalista abstrato calcado na idéia de igualdade formal.

A ADPF n. 186 transformou-se, desse modo, em uma grande arena política em que se travou o debate com as diferentes posições sobre o assunto. Mais de uma dezena de instituições se inscreveu e solicitou o ingresso na ação judicial na qualidade de *amicus curiae*. Entre estas instituições se encontravam: a Defensoria Pública da União, o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental, a Sociedade Afro-Brasileira de Desenvolvimento Sócio Cultural, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Conectas Direitos Humanos, a ONG Criola, a Fundação Cultural Palmares, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entre outras.

Somente em abril de 2012, em uma sessão pública, o Supremo Tribunal Federal se manifestou sobre a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa em curso nas universidades brasileiras. O Ministro escolhido para relatar o processo foi Ricardo Lewandowski, o qual em 233 páginas consolidou o Acórdão sobre a temática, com o posicionamento unânime dos demais Ministros, acompanhando sua manifestação.

Um olhar preliminar sobre o Acórdão da ADPF n. 186

A análise do caso jurídico em questão envolveu um olhar atento ao sentido mais profundo do debate democrático expresso nos contraditórios que permearam a arena em torno da ADPF n. 186.

Antes de consolidar seu posicionamento, o STF promoveu uma audiência pública, ocorrida entre os dias 03, 04 e 05 de março de 2010, nas dependências da própria Corte Constitucional, em Brasília. Antecederam a realização da audiência inúmeras manifestações nos principais jornais e revistas de circulação nacional, com posicionamentos contrários e favoráveis às políticas de ação afirmativa. Diversos livros foram lançados durante o período como forma de reverberação dos debates que ocorriam no interior das universidades, instituições de representação profissional, movimentos sociais e centrais sindicais.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Os argumentos manifestados ao longo dos três dias de debate foram sintetizados e compõem um extenso panorama dos posicionamentos que antecede no Acórdão o voto do relator. Dentre as manifestações, figuram discursos de natureza antropológica, que polarizam as duas principais vertentes postas em debate nesta arena.

A antropóloga e professora do Departamento de Antropologia Cultural do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Yvonne Maggie, não compareceu à Audiência Pública, "em decorrência de problemas de saúde". Entretanto, sua manifestação foi lida, por meio de uma carta e, em síntese afirmou que:

> Setores do governo e certas organizações não governamentais, na busca de atalhos para a justiça social, querem impor ao Brasil políticas já experimentadas em outras partes do mundo, as quais trouxeram mais dor do que alívio. Acrescentou que leis raciais não tem o condão de combater as desigualdades, mas apenas estimulam a ideia de que as pessoas são desiguais e possuem direitos distintos conforme a raça (STF, 2012: 22).

No mesmo sentido, a antropóloga, cientista política e docente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), Eunice Ribeiro Durham, também não compareceu à Audiência Pública, mas teve sua manifestação lida pela procuradora jurídica do DEM e autora da petição inicial da ADPF n. 186, Dra. Roberta Fragoso Menezes Kaufmann. De acordo com o texto que enviou:

> (...) a adoção de cotas nas universidades apresenta vários aspectos negativos, a exemplo da avaliação e seleção de estudantes não por mérito, mas por questões que não influenciam o seu desempenho, como a cor da pele, tipo de cabelo, feições faciais e origem étnica (...) o vestibular é uma forma de neutralizar a manifestação de discriminações, visto que alunos de qualquer raça, renda, sexo são reprovados ou aprovados exclusivamente em função de seu desempenho (STF, 2012: 22-23).

Durante a audiência pública, o DEM (Partido Democratas), que ajuizou a ADPF, através de sua advogada Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, reiterou seu posicionamento pela inconstitucionalidade do sistema de cotas nas universidades públicas. É interessante notar que a representante jurídica do DEM ponderou em sua manifestação que a ação judicial "apenas questiona as cotas para negros nas universidades, mas que, **em nenhum momento, se insurge contra as políticas de inclusão dos indígenas.** Alegou, mais, que, por meio desta ação, busca 'identificar o que, em cada sociedade, deva ser considerada minoria apta a proteção estatal'. (STF, 2012: 19, grifos nossos).

Esta manifestação introduz uma ambiguidade, se cotejada com os objetivos da petição inicial. Não há clareza sobre a abrangência das ações afirmativas que se vêem questionadas pela ADPF. Aparentemente a argumentação contrária se restringe ao componente racial negro e, em especial, ao suposto poder conferido ao Estado para "definir quem é negro e quem não é" (STF, 2012: 05).

Na posição contrária, a antropóloga e professora Denise Jardim, representando a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) correlacionou as ações

afirmativas às "políticas públicas de promoção à cidadania por sinalizarem direitos constitucionais da coletividade que foram relegados às margens da dignidade humana". (STF, 2012: 20).

Nesta mesma direção, a Vice-Procuradora Geral da República, Deborah Duprat, representando o Ministério Público Federal (MPF), afirmou que: "o direito, rigorosamente, nunca foi alheio às diferenças. Pelo contrário, tratou delas cuidadosamente." Disse, ainda, que a Constituição de 1988, nos arts. 215 e 216, reconhece e protege, expressamente, o caráter plural da sociedade brasileira, recuperando o espaço ontológico da diferença. Para a Vice-Procuradora Geral, "as cotas, antes de atentar contra o princípio da igualdade, elas realizam a igualdade material." (STF, 2012: 17).

O cerne do debate captado pelo relator e convertido na qualidade de fundamento jurídico do Acórdão, reside justamente no alargamento da concepção de igualdade como elemento fundamental para a definição do princípio de realização da justiça social presente no Estado Democrático de Direito. Avança ainda para a redefinição dos critérios para ingresso no ensino superior, não mais restritos à interpretação formal do artigo 208, inciso V da Constituição federal, o qual estabelece que "(...) o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística será efetivado 'segundo a capacidade de cada um'. (STF, 2012: 13).

> A hermenêutica proposta pelo STF para o tema aponta que:
> (...) não raro a discussão que aqui se trava é reduzida à defesa de critérios objetivos de seleção – pretensamente isonômicos e imparciais -, desprezando-se completamente as distorções que eles podem acarretar quando aplicados sem os necessários temperamentos. (STF, 2012: 13).

O voto do relator reconhece que vivemos em uma sociedade marcada "por desigualdades interpessoais profundas" (STF, 2012: 15). Esta leitura material permite a seguinte indagação: o que define a capacidade para ingresso no ensino superior? A resposta, num plano do reconhecimento da diferença, exige considerar que "as aptidões dos candidatos devem ser aferidas de maneira a conjugar-se seu conhecimento técnico e sua criatividade intelectual ou artística **com a capacidade potencial que ostentam para intervir nos problemas sociais"** (STF. 2012: 17, grifos nossos).

Ou seja, procedimentos de seleção diferenciados para ingresso nas universidades poderiam, com base nesta posição hermenêutica, levar positivamente em consideração o conjunto de capacidades aportadas pelos povos indígenas através de suas epistemologias, tecnologias, criações artísticas, agências políticas, etc.

Em última instância, a manifestação expressa no Acórdão deixa claro que o fim último do Estado é a realização da justiça distributiva, oportunizando a realização de uma melhor qualidade de vida para a pluralidade de indivíduos e coletivos que compõem a sociedade brasileira. O processo de seleção para a universidade deve estar atento a este objetivo maior que não se restringe à mera classificação, inclusão ou exclusão dos candidatos.

Em síntese, a discriminação positiva por meio das políticas de ação afirmativa encontrou pleno respaldo jurídico e constitucional no Acórdão da ADPF n. 186.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Entretanto, toda sua construção e arcabouço argumentativo estabelecem como centro de análise hegemônico o segmento social dos estudantes negros. Residualmente a presença indígena é referida no Acórdão.

3. A presença indígena no Acórdão

A leitura atenta do Acórdão da ADPF n. 186 permite elevar a categorias centrais de compreensão o reconhecimento e afirmação positiva da pluralidade étnica e racial brasileira, em especial no âmbito das políticas educacionais.

A efetivação do princípio da igualdade substancial como premissa da efetivação de uma vida democrática e da transposição de arcaicas e assimétricas estruturas de poder, as quais condicionam historicamente o acesso à universidade e a legitimação dos regimes de produção do conhecimento acadêmico, está no centro da decisão da Corte Constitucional.

Não obstante, chama a atenção o tratamento apenas residual dado à questão indígena no âmbito do texto jurisprudencial. A primeira menção à dimensão indígena ocorre logo na terceira página do Acórdão, durante a exposição do relatório com os argumentos e requerimentos que integram a petição inicial.

Neste tópico consta que entre "as disposições contestadas", se encontra a abertura de vagas para índios e o dever de propiciar moradia aos mesmos. (STF, 2012: 03). Somente após 10 páginas, na apresentação das instituições habilitadas na qualidade de *amicus curiae*, a FUNAI esclarece que:

> (...) o sistema de cotas da UnB alcança também os indígenas e que a Ação visa acabar com qualquer sistema de cotas e não somente a dos negros.
> (...) Alegou, em acréscimos, que no Brasil não há necessidade de empregar-se o critério de ancestralidade para definir quem é negro ou índio, tampouco utilizar exames genéticos, eis que aqui "o preconceito é de marca e não de origem". (STF, 2012: 13-14).

Na página 19, a advogada do DEM (Partido Democratas), Roberta Fragozo Menezes Kauffmann, retira o foco da ação sobre a dimensão indígena, mesmo que o prosseguimento da mesma impacte diretamente a prática administrativa então em curso nas universidades federais, em cujos quadros institucionais uma geração de indígenas já havia se formado e tantos outros ingressado no âmbito da mesma política de ação afirmativa.

Paradoxalmente, Kabengele Munanga, representando o Centro de Estudos Africanos da USP, expressa que "uma política de cotas para negros e indígenas não é para terem direito às migalhas, mas sim para terem acesso ao topo em todos os setores de responsabilidade e de comando na vida nacional em que esses dois segmentos não são devidamente representados" (STF, 2012: 24). A ausência de lideranças também do movimento indígena é de certa forma equalizada pelo posicionamento solidário do movimento negro.

Essa solidariedade é adensada na manifestação da jurista Flávia Piovezan, que lembra "expressamente, a importância das comunidades indígenas e afro-brasileiras

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

na formação da cultura nacional" (STF, 2012: 25-26), nos termos dos artigos 215 e 216 da Constituição Federal brasileira.

Por fim, a UnB, após a audiência pública, aportou sua manifestação sobre o mérito da ação afirmando que "a ausência, no serviço publico de negros e índios em profissões tais como médicos, juízes, procuradores, psicólogos, diplomatas, para citar exemplos, enfraquece a capacidade de o Estado lidar não apenas com a sua própria diversidade étnica interna, mas com a mundial diferença das populações" (STF, 2012: 34). Porém, a menção à dimensão indígena se restringe a esta passagem específica, e os demais exemplos mencionados no Acórdão dizem respeito somente a população negra.

No voto em si, embora o critério étnico-racial esteja em análise como um todo, o foco na perspectiva dos estudantes negros e da temática racial não somente são hegemônicos como compõem a totalidade. A presença indígena no voto é mencionada tão somente um pouco antes da parte dispositiva que julga improcedente a ADPF n. 186 e discorre sobre a proporcionalidade entre meios e fins na reserva de "um pequeno número" de vagas para "índios de todos os estados brasileiros", pelo prazo de 10 anos, como uma providência adequada. (STF, 2012: 46).

Nas páginas seguintes do Acórdão encontramos as manifestações de todos os demais Ministros do Supremo Tribunal Federal e, invariavelmente, a presença indígena sequer é mencionada.

A fundamentação do voto do relator é enaltecida pelos demais membros da Corte Constitucional e considerada uma síntese teórica abrangente e profunda sobre a temática. Observe-se que o Ministro Joaquim Barbosa ressalta a qualidade do voto e de que em sua origem acadêmica defendeu tese sobre o assunto a qual foi publicada posteriormente e constitui referência no paralelo entre a afirmação dos direitos à diferença nos Estados Unidos e Brasil, especificamente na implementação das políticas de ação afirmativa por universidades.

Considerações finais

No presente artigo lançamos um olhar preliminar sobre o texto do Acórdão da ADPF n. 186, buscando destacar seus fundamentos e tecer uma leitura atenta à presença das alteridades indígenas neste documento, bem como aos discursos antropológicos que se fizeram presentes na arena por ele instaurada na Corte Constitucional brasileira.

A extensão e densidade do texto jurídico requerem novas análises. É possível abstrair, não obstante, que embora a dimensão étnico-racial das políticas de ação afirmativa seja analisada como um todo, sobressai o esmero e a prevalência da dimensão raça enquanto eixo de análise, em detrimento da dimensão étnica, a qual surge residualmente e em caráter secundário no conjunto do Acórdão.

Não há como deixar de observar que ao longo de quase uma década os estudantes indígenas, e todos os demais agentes envolvidos com o ensino superior para indígenas no Brasil, aguardavam um posicionamento da Corte Constitucional para o avanço de suas ações.

Durante as sessões de julgamento no STF, caravanas de estudantes indígenas e o próprio movimento social indígena acompanharam atentamente os desdobramentos da leitura do Acórdão e seus debates.

A quase invisibilidade da alteridade indígena a compor o leque de opções que resultem em uma maior pluralidade social e cultural nas universidades brasileiras, deve ser interpretada em conjunto com as demais decisões do Supremo Tribunal Federal que envolvem os direitos indígenas.

Essas decisões revelam um descompasso com a ética do Bem Viver, pautada pela Corte de Direitos Humanos da OEA, a qual vem sendo cotejada nos planos constitucionais de outros países latino-americanos e reivindicada pelos povos indígenas no Brasil.

No caso brasileiro, o antecedente julgado com relação à Raposa Serra do Sol, por exemplo, terra indígena reconhecida em sua integralidade como direito territorial dos povos indígenas, revela o ideal de integração nacional como premissa ontológica dos posicionamentos do STF, se realizado o cotejo com as condicionantes impostas à demarcação.

Paradoxalmente, a superficialidade do tratamento dado à dimensão indígena no Acórdão da ADPF n. 186, em que pese a farta experiência acumulada pelas universidades brasileiras na temática, indica o longo caminho a ser percorrido no plano de uma "ecologia dos reconhecimentos" pelos povos indígenas no Brasil, para além de uma "sociologia das ausências" (Santos, 2008: 111).

Bibliografía

Cunha, Manuela Carneiro da (1987) *Os direitos dos índios: textos e documentos*. São Paulo: Brasiliense.

Dworkin, Ronald (2011) A *virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Freitas, Ana Elisa de Castro, Augusto Ope da Silva (2014) Pensamento e ação de um wãnh-wuntàr/guerreiro-dançador. *Espaço Ameríndio*. Vol. 8. N. 02. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, jul/dez. pp. 303-319. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/51829/32625

____. (org.) (2015) *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil*. Série Abrindo Trilhas. Rio de Janeiro: Editora E-papers.

____. e Harder, Eduardo (2013) Da política de Estado ao estado da política: panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná. In: Bergamaschi, Maria Aparecida; Nabarro, Edilson; Benites, Andréa. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre; Editora da UFRGS, pp. 169-182.

Garavito, César Rodríguez (Coord.) (2011) *El derecho en América Latina: un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Gargarella, Roberto (2015) *La sala de máquinas de la Constitución: dos siglos de constitucionalismo en America Latina (1810-2010).* Buenos Aires: Katz Editores.

Paladino, Mariana (2013) Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: Bergamaschi, Maria Aparecida; Nabarro,

Edilson; Benites, Andréa. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre; Editora da UFRGS, pp. 99-112.

Piovesan, Flávia (1996) *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Max Limonad.

Santos, Boaventura de Sousa (2008) *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

Souza Lima, Antonio Carlos (Coord.) (2012) *Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos*. Rio de Janeiro/Brasília: Contracapa/Laced/ABA.

_____.; Barroso-Hoffmann, Maria (Org.) (2007) *Desafios para a educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/Laced/Trilhas de Conhecimentos.

Terena, Marcos (2013) O estudante indígena no ensino superior. In: Bergamaschi, Maria Aparecida; Nabarro, Edilson; Benites, Andréa. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre; Editora da UFRGS, pp. 09-14.

Zaffaroni, Eugenio Raúl (2013) *La Pachamama y el humano*. Buenos Aires: Colihue/Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Yrigoyen Fajardo, Raquel (Org.) (2010) *Pueblos indígenas. Constituciones y reformas políticas en América Latina*. Lima: Instituto de Estudos Socioeconómicos-INESC.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 8 - Año 2016. --pág. 1-140
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

RESEÑA TESIS MAESTRÍA

"Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: una aproximación etnográfica a las clases de *Qom la'aqtaqa* en una escuela periurbana del barrio *Mapic* (Resistencia, Chaco)"[1]

Mg. Mónica Marisel Medina [2]

La tesis *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe* (EIB), publicada por el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET/UNNE) en el año 2015, es un estudio de corte etnográfico aplicado al ámbito educativo y centrado en los modos o ejercicios de enseñanza del *Qom la'aqtaqa* [la palabras de los *qom*]. El lector podrá encontrar en este texto una aproximación a la "cocina de la Educación Intercultural Bilingüe", es decir, cómo se enseñan las prácticas lingüístico-culturales *qom*, quién enseña y para qué tipo de destinatarios. Es una investigación que motiva a repensar sobre los objetivos de la EIB en contextos urbanos de la provincia del Chaco; a repensar quiénes son los destinatarios de dicha educación y por sobre todo, pretende visibilizar la figura y el rol de los idóneos indígenas tanto en el contexto áulico como en el escolar.

La investigación se realizó durante los años 2012 y 2013 en la actual Escuela Educación Secundaria (EES) Nº 118 del barrio *Mapic* de la ciudad de Resistencia, ubicado a 8 km del casco céntrico de la ciudad. El *Mapic* se caracteriza por poseer una importante trayectoria no sólo en la construcción colectiva de las instituciones presentes en la comunidad (centro comunitario, el primer centro de salud, culto evangélico y la escuela), sino también, en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Actualmente las 360 familias indígenas y criollas que residen en el mismo, poseen como espacio de encuentro un complejo educativo con modalidad EIB en el que funcionan, además de la EES N° 118, dos instituciones el Jardín de Infantes N° 170 y la Escuela de Educación Primaria 963.

La comunidad del barrio *Mapic* se caracteriza por ser bilingüe *qom*-castellano con notable desplazamiento lingüístico del *qom* a favor del castellano. La lengua indígena se usa en espacios cada vez más reducidos como por ejemplo, hogar, centro comunitario y vecindario y los hablantes más jóvenes manifiestan no hablar la lengua *qom*, pero señalan comprender algunos enunciados.

[1] Trabajo desarrollado para la obtención del título de Magister en Antropología Social. Programa de Posgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones. Fecha de defensa: 29 de octubre del año 2014. Directores: Dra. Ana Carolina Hecht y co-directora Mgter. Ana María Gorosito Kramer. 165 págs.

[2] Licenciada en Letras (Facultad de Humanidades UNNE) y Mgter en Antropología Social (UNaM). Jefe de trabajos prácticos en las cátedras: "Culturas Originarias en el Gran Chaco" y "Comunicación Intercultural y Ciudadanía" de Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC-UNNE). Domicilio: Av. Alberdi 1235 1 "A" (PB). TE: 362.-4666728. Mail: mariselmedina@gmail.com

Teniendo en cuenta estas características, el objetivo de la obra es "analizar, desde una perspectiva etnográfica, las practicas educativo-lingüísticas desarrolladas para la enseñanza de la lengua indígena en el espacio curricular *Qom la'aqtaqa* en una escuela secundaria con modalidad EIB del barrio *Mapic* de la ciudad de Resistencia". Como se señala en la obra fueron muchos los interrogantes que guiaron la realización del trabajo de campo, para los objetivos de esta reseña solo se mencionan aquellos que en la tesis se le otorga una respuesta: 1) ¿Por qué la comunidad *qom* del barrio *Mapic* reclama la enseñanza de la lengua y prácticas culturales indígena en la escuela?; 2) ¿Cómo seleccionan los directivos criollos y docentes indígenas (idóneos, auxiliares docentes aborígenes y maestros interculturales bilingües) de la EES Nº 118 del *Mapic* los contenidos y la metodología a implementar para la enseñanza de la lengua indígena?; 3) ¿Qué lugar ocupa la lengua *qom* en el contexto escolar más allá de los contenidos curriculares?, 4) ¿Cómo influye la enseñanza de la lengua indígena en los distintos niveles educativos en el proceso de desplazamiento lingüístico? y 5) ¿Cómo es el hiato entre la aplicación y las legislaciones sancionadas para la implementación de la EIB en la provincia del Chaco?

La investigación se estructura en una introducción y cuatro capítulos. En la introducción se presentan los objetivos, interrogantes y los antecedentes de investigación. También se realiza una breve descripción del surgimiento del barrio, el proceso de urbanización del mismo y un recorrido por las instituciones de la comunidad, principalmente de la institución escolar referente empírico de esta obra.

El primer capítulo denominado "*Antropología y etnografía en el ámbito educativo"* tiene como objetivo presentar la relación dialógica entre las disciplinas que sustentan el análisis de este estudio: antropología educativa, etnografía y sociolingüística. También se brinda una reflexión sobre lo que significa hacer una etnografía en el ámbito escolar, esto es, observar dentro y fuera del aula, participar de encuentros extra-áulicos, colaborar en la planificación áulica y además consultar documentos como por ejemplo, libro histórico de la institución, recortes periodísticos, fotografías, etc. que permiten interpretar la historia del barrio, de la escuela, los cambios en los diseños curriculares, la incorporación de los auxiliares docentes aborígenes (ADA), idóneos, etc.

El segundo capítulo titulado "*Contexto de los antecedentes legislativos en torno a la escolarización para los pueblos indígenas de la provincia del Chaco"* posee como propósito realizar una contextualización o sistematización de las principales políticas educativo-lingüísticas para la educación de los pueblos indígenas del Chaco. Por este motivo, esta sección está organizada en dos apartados: 1) se menciona muy someramente el surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina y 2) se presenta las leyes sancionadas para la modalidad EIB en la provincia del Chaco organizándolas en tres periodos: las que surgen en la década del '80; las que surgen y tienen vigencia en la década del '90; finalmente, las más recientes desde el año 2000 hasta el año 2013.

Esta sistematización permite observar que en la provincia del Chaco se continúa pensando la EIB como modalidad educativa destinada a los colectivos indígenas, sin reflexionar sobre los contextos urbanos como por ejemplo, EES N° 118 que se caracteriza por tener una matrícula de alumnos no indígenas en mayor número y alumnos indígenas en menor número.

El capítulo tres, "*Prácticas educativas implementadas para la enseñanza del Qom la'aqtaqa en la EES Nº 118 del barrio Mapic"* es el capítulo central de la obra, ya que da cuenta de las diversas y contradictorias representaciones de los actores involucrados en el quehacer diario de la EIB. Estas representaciones muestran cuán complejo es poner en práctica esta modalidad con alumnos que presentan diferentes competencias lingüísticas.

El lector encontrará en este capítulo las valoraciones y apreciaciones de los alumnos, docentes y miembros de la comunidad sobre las prácticas de enseñanza lingüístico-culturales indígenas. Así como también, una descripción y análisis de los dos modos vigentes de enseñanza del *Qom la'aqtaqa*: a) en pareja pedagógica (docente indígena y no indígena) y b) docente idóneo indígena a cargo de la clase.

La lectura de las representaciones y los registros de campo demuestran que en las aulas de la EES N° 118 se implementa una metodología de enseñanza basada en la traducción de términos de una lengua a otra, sin reflexionar en la complejidad que implica enseñar una lengua indígena y sin pensar en los destinatarios de dicha enseñanza. Por otro lado, estas representaciones dan cuenta del modelo de escuela que se anhela, una institución abierta a la comunidad indígena y criolla en la que sean partícipes de la elaboración del proyecto etnoeducativo. Este anhelo se contradice con el modelo actual de escuela que para algunos miembros de la comunidad, es una escuela que se aleja de los intereses de la comunidad indígena: "no es la comunidad la que se aleja de la escuela, sino la escuela de la comunidad".

Finalmente la lectura de estas representaciones conduce a pensar qué idea de interculturalidad está vigente en las prácticas educativas, a repensar que la EIB como práctica socio-cultural está destinada a toda la sociedad no solamente a poblaciones indígenas o minorías étnicas.

El cuarto capítulo denominado *"La EIB para el criollito también"* presenta las conclusiones de esta obra. Las palabras que titulan este capítulo, pertenecen a una maestra indígena quien a través del diálogo y reflexiones sobre su desempeño como docente *propone* reflexionar sobre quiénes son los destinatarios de la EIB –los alumnos indígenas y los no indígenas–; así como también sobre quiénes construyen diariamente la EIB en las escuelas, los docentes indígenas, no indígenas, los estudiantes e investigadores. Las palabras de la docente idónea hacen presente el sentido del concepto de interculturalidad que interpela a incluir al otro (alumno indígena y no indígena) en la concepción que tenemos de EIB.

Bibliografía

Medina, M. (2015). *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de Qom la'ataqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Rcia, Chaco).* Serie tesis 1. Resistencia, Argentina: Editorial del Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET/UNNE).

Revista Digital Año 7. Nº 8 - Año 2016. --pág. 1-140
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

RESEÑA LIBRO

María Macarena Ossola (2015) *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE, 259 páginas.

Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta surge a partir de la reelaboración de la tesis de doctorado de María Macarena Ossola, siendo el producto de un proceso de acompañamiento y reflexión que abarca el estudio de relaciones socioeducativas en contextos de diversidad cultural y desigualdad social en la educación superior. La temática abordada revitaliza los estudios antropológicos enfocados a repensar las discontinuidades en las trayectorias escolares de las comunidades indígenas, profundizando en la figura de los jóvenes que atraviesan contextos disímiles.

Si bien se ha producido un significativo avance en materia de educación indígena primaria y secundaria por parte de diversas comunidades en toda América Latina, puede reconocerse a finales del siglo XX una renovada demanda que busca garantizar la continuidad en la formación de los jóvenes indígenas. En ese escenario, algunos países latinoamericanos fueron pioneros en la formación de docentes de las comunidades, y con posterioridad surgieron las universidades indígenas. En este marco, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se va desplegando en multiplicidad de formas según los contextos nacionales, provinciales y regionales en los cuales se desarrolla.

Uno de los aspectos nodales de este libro es que recupera importantes discusiones sobre las problemáticas en torno a las identidades y a la diversidad cultural y lingüística de quienes participan del sistema educativo, que no ha sido un campo analizado en profundidad en Argentina. Asimismo, el trabajo aborda una de las principales dificultades que presentan gran porcentaje de estudiantes universitarios para continuar sus estudios, vinculadas con las situaciones socio-económicas desfavorables que deben afrontar. Ahondando con minuciosidad, el libro de Ossola explora dos focos interesantes: por un lado, la articulación de las políticas de inclusión educativa de grupos indígenas en el nivel superior, analizando particularmente el ingreso de estudiantes wichí (de la comunidad indígena Los Troncos, Rivadavia, provincia de Salta) en la Universidad Nacional de Salta (ubicada en Salta Capital), y la implementación del Programa de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios desarrollado por esta casa de estudios; y por el otro lado, las experiencias de los jóvenes interpelados por dichas políticas. El vasto material invita a promover discusiones e intercambios de ideas con dos importantes ámbitos en los cuales participa la autora: el Consejo *Wichí Lhämtes* (Consejo de la Lengua Wichí) en Salta, y la carrera de Técnico Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en

Lengua Quichua en Santiago del Estero (Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud - Universidad Nacional de Santiago del Estero).

La organización gradual de los ejes presentados en el libro posibilita un desglose que articula los contenidos. Desde una perspectiva antropológica, se evidencia un exhaustivo marco histórico y contextual de las discusiones en torno a la educación superior, avanzando luego en la caracterización de la comunidad investigada y en las trayectorias escolares de los jóvenes wichi en particular. Un aspecto destacado del libro se refleja en la labor metodológica que de manera continua y comprometida desarrolla la autora, recuperando las voces de los jóvenes wichí en su paso por la universidad. A partir del trabajo de campo, la autora logra vislumbrar los modos en que los jóvenes indígenas universitarios son interpelados en los ámbitos por los cuales circulan, considerando detalladamente los aspectos sociales y el impacto de las políticas en la conformación subjetiva de los estudiantes. Como bien señala la autora, es un aporte significante lograr desarrollar trayectorias escolares más prolongadas para complejizar las visiones unilaterales que han caracterizado a muchas etnologías al establecer *"un vínculo isomórfico entre transmisión de conocimientos, socialización, identificación étnica y roles etarios"* (Ossola, 2015: 207).

Ossola acuña en esta obra la categoría *Joven Indígena Universitario* (JIU), basado en las experiencias educativas (escolares y no escolares) de los jóvenes wichí interlocutores de la investigación, y susceptible de ser utilizada en otras indagaciones socio-antropológicas. En ese sentido, el trabajo presenta el desafío de "*ahondar en la tensión inherente a la formación superior de los Jóvenes Universitarios Wichí (JUW): de qué modo cumplir con las exigencias de ser estudiantes universitarios educados (es decir, exitosos en su paso por la universidad), y con la exigencia comunitaria de responder a los parámetros vigentes, según los cuales se establecen los requisitos para ser considerados personas wichí educadas (y devenir miembros reconocidos y activos de una comunidad indígena)"* (Ossola, 2015: 50). Al recuperar las voces de los jóvenes indígenas universitarios (JIU), la autora propone una categoría relevante para abordar en otros contextos, que posibilita el abordaje de tres aspectos esenciales en sus experiencias: la etnicidad, la escolaridad y la pertenencia a un grupo etario. Siguiendo esa idea, coincidimos con la autora en que "*se trata de una categoría étnico-política abierta, que permite reforzar procesos de construcción de discursos y espacios sociales de los jóvenes indígenas, sin restringirse a significantes unívocos"* (Ossola, 2015: 238).

Otro aspecto atrayente del libro es que habilita a reflexionar acerca de las reconfiguraciones en la comunidad de origen de los jóvenes indígenas, a partir de su tránsito a la universidad. La autora habla de *sensaciones encontradas entre los adultos de la comunidad,* que oscilan entre el sentimiento de orgullo porque sus jóvenes accedan al nivel superior, y al mismo tiempo la desconfianza en los aprendizajes provenientes de la ciudad. Por otro lado, se registra el desafío que acarrea para los adultos indígenas el hecho de que la formación universitaria irrumpa en los roles de liderazgo y poder al interior de la comunidad. De esta manera, el enfoque que propone la autora demuestra la complejidad del análisis acerca de la figura de los jóvenes indígenas y los procesos socio-educativos, desde una perspectiva antropológica dinámica y contextual que acentúa la pluralidad de voces.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco – Argentina

Siguiendo la argumentación del trabajo, un tema fundamental para comprender su particularidad y relevancia es tener en consideración el alto porcentaje de exclusión educativa que históricamente afecta a los grupos indígenas de Argentina y Latinoamérica. En ese sentido, tratándose de los primeros jóvenes indígenas de la región en alcanzar el nivel de estudio superior, la autora inaugura interesantes interrogantes acerca de los modos en que la universidad *piensa* la inclusión educativa. *"¿Cómo tratar a los estudiantes indígenas?, ¿se deben generar espacios educativos específicos para este sector del estudiantado o, por el contrario, debe promoverse su integración de una manera más espontánea, sin señalar diferencias?"* (Ossola, 2015: 22). Estos cuestionamientos expresan las inquietudes de la autora, quien muestra que el ámbito universitario en el que participan las comunidades indígenas puede ser considerado como un campo intervenido por diversidad de intereses y perspectivas que es apropiado y resignificado por distintos grupos sociales, atravesados por contextos de desigualdad socio-económica y política. De esta manera, lejos de representar una homogeneidad, los sentidos en torno a la educación intercultural en el nivel superior constituyen un universo variado.

Sin lugar a dudas, es de suma importancia el lugar que la autora le brinda a la dimensión personal de la experiencia de *conocer* y *aprender* en los ámbitos escolares. Como bien señala la obra, es un eje de análisis que en ciertas investigaciones sobre la profesionalización indígena no ha sido tenido en cuenta. Debido a ello, resaltamos el logro de poder evidenciar las valoraciones individuales y subjetivas que con frecuencia quedan desdibujadas en los análisis de procesos macro-sociales y colectivos. En palabras de la autora, esta dimensión personal "*nos demuestra que todos los proyectos y anhelos se realizan desde y a través de los cuerpos de sujetos situados, los mismos que se forman y se transforman en situaciones de dolor, alegría, hambre y diversión"* (Ossola, 2015: 227). En ese sentido, las atinadas conclusiones del libro muestran que las trayectorias escolares de los jóvenes universitarios wichí están en estrecho vínculo con los modos e intensidades de participación de estos estudiantes en las discusiones sobre nuevas categorías étnicas, sociales y escolares, así también como en la construcción de nuevos campos de acción.

Por todo lo mencionado, el mérito de la obra es haber abordado una temática emergente en Argentina, como ser el vínculo de los pueblos indígenas y el sistema de educación superior. El planteo acertado de la autora acerca de la escasez de visibilidad de investigaciones sobre la aplicación de la EIB en el ámbito de la educación superior, la discontinuidad en la documentación de tales procesos sociales y la exclusión en la legislación de la modalidad en dicho nivel evidencia la complejidad de la temática y su protagonismo. Como bien señala la autora, "*este libro presenta un camino – posible entre muchos otros– para el tratamiento de la información sobre la escolarización superior indígena"* (Ossola, 2015: 27). El novedoso camino que nos ofrece esta obra invita a sumergirnos en un caso concreto que despliega en cada paso un panorama profundo y clarificante respecto a la multiplicidad y complejidad de la equidad educativa en contextos de diversidad cultural y lingüística. Por lo tanto, el desafío del escrito radica en la mirada minuciosa que brinda la autora y el aporte de nuevos modos de abordar el análisis antropológico en la construcción de espacios

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco – Argentina

sociales, para comprender mejor a los sujetos que revisten tres marcaciones: indígenas, jóvenes y estudiantes universitarios.

Soledad Aliata
Licenciada en Ciencias Antropológicas. Becaria Doctoral
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco – Argentina

Revista Digital Año 7. Nº 8 - Año 2016. --pág. 1-140
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

RESEÑA LIBRO

Castro Freitas Ana Elisa de (2015) Intelectuais indígenas e a construção da universidade plurietnica no Brasil – povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes. Rio de Janeiro.

A presença de indígenas no Ensino Superior brasileiro se ampliou significativamente na última década. No início dos anos 2000, de um público tímido e notadamente invisibilizado, os estudantes indígenas passaram a acessar várias formas de ingresso às universidades, boa parte delas incentivadas porprogramas de ações afirmativas, chegando, até o momento, a se fazerem presentes em quase todas as universidades públicas no país e em diversos cursos, sejam eles específicos, como as licenciaturas interculturais, ou cursos regulares, como medicina, direito, ciências sociais, engenharia, gestão ambiental, etc. A partir dessa presença recente e crescente, muitas demandas passaram a ser colocadas às universidades, ampliando o leque de questões, até então restritas às formas de acesso, para se discutirem sobre modos de permanência e vivência universitários. Os trabalhos realizados pelos Grupos PET-Indígenas, contemplados pelo edital 09/2010 do Ministério da Educação e relatados nesse livro, são exemplos significativos desse movimento, ao mesmo tempo político e acadêmico, levantado pelos estudantes indígenas nas universidades. Os PET-Indígenas se mostram como espaços de reflexão fundamental paraas experiências desses estudantes, possibilitandoa eles e ao demais atores envolvidos, como professores e alunos não indígenas, pensarem sobre os sentidosde suas presenças nas universidades e construírem as relações e as articulações necessárias para que essas experiências atendam suas necessidades e interesses.

O livro nos proporciona conhecer, em detalhes, os trabalhos realizados por 14 dos 17 Grupos PET-Indígenas aprovados pelo edital, além de apresentar um prefácio que comenta a importância do programa no cenário do ensino superior brasileiro, uma apresentação bastante esclarecedora sobre a construção e organização dos grupos PET-Indígenas e sobre os objetivos do livro, e ainda uma nota da gestão que criou o programa em nível governamental.Mas ele nos presenteia, especialmente, com as falas dos estudantes indígenas que participam dos programas, permitindo que nos aproximemos de suas experiências e possamos entender as principais reflexões suscitadas por elas. Com isso,notamos que muitas questões que se fazem presentes há bastante tempono cotidiano das realidades indígenas são também apontadas e muitas vezes potencializadas nas experiências universitárias desses estudantes. Seria, no entanto, improdutivo e pouco atraente pontuar todas as reflexõespresentes nos 21 trabalhos relatados no livro, mas para aguçar a curiosidade do leitor, apresentamos algumas dessas questões que nos parecem saltar aos olhos quando discutimos a presença indígena nas universidades.

A construção de uma identidade enquanto “estudante indígena” ou “pesquisador indígena”, por exemplo, está amplamente presente nos relatos, e é possível perceber que ela encontra força nos espaços dos Grupos PET-Indígenas. Estimular a reflexão sobre suas presenças e as questões advindas delas permite aos estudantes indígenas potencializarem relações entre si, identificando desafios e demandas em comum, e criando estratégias conjuntas de enfrentamento e superação. Muitos coletivos surgem na identificação dessas demandas, como, por exemplo, o Centro de Culturas Indígenas (CCI) da Universidade Federal de São Carlos, articulado pelos estudantes indígenas dessa universidade e reconhecido por professores e gestores universitários como um movimento político potente.

Mas há diferentes maneiras de se refletir sobre questões de identidade, e diferentes abordagens são contempladas pelo livro. Identidade pode ser pensada como um processo de construção estimulado justamente por um espaço no qual a diferença se faz presente, colocando muitas vezes aos estudantes indígenas a importância do reconhecimento político de seus pertencimentos étnicos nesses contextos. Nesse sentido, oPET Comunidades Indígenas da Universidade Federal do Acre nos apresenta, entre outrasquestões, o caso interessante de um estudante indígena que, a partir das reflexões realizadas pelo grupo, se deu conta de que “poderia ser ‘completamente’ e ‘verdadeiramente’ indígena morando na cidade e cursando universidade” (p. 34), por entender a identidade indígena enquanto atrelada a um processo cultural dinâmico e ativo. Esse “descobrimento”, que tem se manifestado nas experiências de muitos estudantes indígenas, como podemos observar em vários relatos presentes no livro, suscita e permite a eles se posicionarem frente aos diversos atores universitários, marcando suas presenças, defendendo suas trajetórias e colocando suas reivindicações. Não se trata, portanto, de uma identidade enquanto essência, mas enquanto construção política em um contexto relacional. Ou seja, não se trata de algo que se perde ou que se ganha, mas que se constrói, que se potencializa, que se reivindica, que se garante.

Parece ser outra a abordagem apresentada pelo PET-Indígena da Licenciatura Plena Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá/Unifap, que percebe a identidade indígena enquanto “fragilizada” (p. 85) e que precisa ser fortalecida por meio de ações de revitalização cultural.

A aplicabilidade da lei 11.645/2008 é outra questão bastante presente nos trabalhos relatados no livro. Aparecem com frequência nos relatos dos estudantes indígenas as imagens preconceituosas e equivocadas que alguns estudantes, professores e funcionários não indígenas possuem sobre as realidades das populações indígenas no Brasil. Diante disso, eles percebem a necessidade de elaborar projetos que possam informar e formar de maneira qualificada os estudantes do ensino básico brasileiro sobre a diversidade indígena contemporânea no país. O PET- Comunidades Indígenas da Universidade Federal da Bahia é um bom exemplo disso. A partir de uma pergunta posta no início de sua construção: “há indígenas na Bahia?” (p. 143), os estudantes indígenas dessa universidade se propuseram a construir materiais didáticos para subsidiar a discussão sobre as temáticas indígenas nas escolas públicas, de modo interdisciplinar. Um diferencial dessa experiência parece estar no fato dela estimular a memória e o registro das trajetórias dos

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

estudantes indígenas do grupo como parte das reflexões e dos conhecimentos construídos nesse trabalho.

A especificidade da pesquisa para o estudante indígena universitário também aparece como questão candente. Quase todos os trabalhos evocam o diferencial que se coloca aos estudantes indígenas quando buscam refletir sobre as situações de suas comunidades ou localidades de origem. Debates sobre metodologias de pesquisa, relações de afastamento ou de pertencimento, a possibilidade de um olhar "de dentro", porém construído por referenciais teóricos e práticas de pesquisa acadêmicas surgem ao longo dessas reflexões. Especialmente se busca debater sobre a condição dupla, ou muitas vezes múltipla, assumida pelo estudante/ pesquisador indígena, quer como interlocutor e mediador no diálogo com sua comunidade, quer como intelectual formado por uma tradição acadêmica de pesquisa. A busca pelo diálogo entre saberes indígenas e acadêmicos e por conexões entre as experiências de vida e de formação dos estudantes indígenas parece ser a proposta de muitos trabalhos presentes no livro. Entre eles, destaca-se a experiência do estudante kaigang Douglas Jacinto da Rocha, cujo espaço de extensão e pesquisa do PET-Litoral Indígena da Universidade Federal do Paraná possibilitou o ingresso de temas relacionados à experiência de vida de sua comunidade (p. 253). Outro exemplo seria o PET-Indígena Ações em Saúde UFSCar que, entre suas atividades de pesquisa e atuação, buscou conhecer as demandas das comunidades indígenas as quais os estudantes do grupo pertenciam (p. 181).

Para além das interessantes propostas de pesquisa e de extensão e para além das questões acima destacadas, voltamos a salientar que nos parece, sobretudo, essencial a importância que os grupos PET-Indígenas tiveram enquanto construção de um espaço de reflexão e de diálogo que oportunizou aos estudantes indígenas darem visibilidade às suas vivências e experiências universitárias. Isso é perceptível, inclusive, nos trabalhos que optaram por incluir somente os relatos e as contribuições desses estudantes na escrita dos textos. Não nos parece se tratar somente de dar vozes aos estudantes indígenas e de permitir a eles o protagonismo, mas também de repensar metodologias de pesquisa e de formação acadêmica.

Por fim, gostaríamos de enfatizar o olhar necessário e atento que devemos dirigir às trajetórias e às diferentes relações construídas por esses estudantes indígenas ao longo de suas experiências universitárias, como bem apontou um deles, membro do PET-Indígena Ações em Saúde da UFSCar: "em que ou em quem nos apegamos para seguir em frente" (p. 211). Conhecer essas experiências por meio da leitura desses trabalhos nos permite notar que são as relações produzidas e potencializadas por esses estudantes tanto dentro da academia, com professores, colegas, orientadores, como em suas comunidades indígenas, com familiares, lideranças, conhecedores que conduzem os caminhos pelos quais eles constroem suas experiências universitárias. O debate sobre a presença indígena nas universidades deve, portanto, estar sempre atento à produção dessas múltiplas e complexas relações.

Talita Lazarin Dal' Bó
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Antropologia Social da Universidade de São Paulo

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 1 – 140
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina