

## Educación Superior y pueblos indígenas: avances y desafíos, ¿Conmemoración o reflexión?

EDÍLSON MARTINS - BANÍWA\*<sup>1</sup>

Estudiante de Doctorado en Lingüística, Universidad de Brasilia, Brasil

### Resumen

El presente ensayo tiene el propósito de interpelar al estado brasileño y a las instituciones de educación superior (IES) y de investigación, a objeto de formular una nueva política de educación superior (ES) dirigida a los pueblos indígenas en Brasil. Para ello se sugieren líneas de acción que dichas políticas pueden tomar, con miras a una formación superior que propicie la producción académica, intelectual y literaria de los estudiantes indígenas.

Para ello, se parte ofreciendo un breve contexto histórico sobre la relación entre educación escolar y pueblos indígenas en Brasil desde el siglo XVI hasta la actualidad. Enseguida analizan las principales legislaciones y políticas de promoción de educación indígena implementadas durante las últimas dos décadas. Posteriormente, se reflexiona sobre los avances y desafíos

---

\* Investigador becado de FAPEAM.

1 El pueblo Baniwa pertenece a la gran familia Aruák y para algunos formaría parte de la rama Maipúre. Los Baniwa habitan la región de Alto Negro, en el noroeste de la Amazonia brasileña. Ocupan toda la cuenca del río Içana y sus afluentes, distribuidos en 93 comunidades, totalizando siete mil personas del lado brasileño en el municipio de São Gabriel da Cachoeira, en el estado de Amazonas. Están presentes también en las ciudades de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel y Barcelos, y en territorios vecinos de Venezuela y Colombia, en la región de los ríos Inírida y Guainía. El origen de este pueblo se localiza en las cabeceras del río Aiari, en el lugar conocido como Wapuícachoeira.

Entre los Baniwa y los Kuripáko mi nombre es Kadaakawali y entre los blancos es Edilson Martins. Este segundo nombre no me gusta, para ser sincero, pues simplemente no sé qué significa. El primero tiene un fuerte significado cultural y espiritual, de acuerdo con el clan al que pertenezco. Nací en la aldea *Kuwhe*, "hormiga" en Baniwa y, en Nheengatú, *usáiwa ayúra*, cuya traducción es "pescuezo de hormiga", cerca de una aldea mayor llamada *Wanaliana* (en Baniwa), Carará-poço (en Nheengatú) y Nossa Senhora de Assunção en portugués, denominación esta última dada por los misioneros. El lugar queda en un afluente del lado derecho del río Negro, que pertenece al municipio de São Gabriel da Cachoeira, estado de Amazonas.

Mi vida ha transcurrido entre cascadas, montañas y tempestades. Las cascadas fueron los misioneros con quienes conviví por mucho tiempo; las montañas son las distintas escuelas por las cuales pasé y las tempestades son las ideologías de esas escuelas y universidades. Acostumbro a decir que soy un sobreviviente de una educación occidental. Solamente conseguí sobrevivir en medio de estas cascadas, montañas y tempestades gracias a la escuela Baniwa Kalidzamai, que me ha ayudado a cargar mi identidad como Baniwa (*Mapatse dakenai*), como profesor y líder indígena.

He ejercido diversas actividades. He sido presidente de la asociación de residentes del barrio Dabará en São Gabriel da Cachoeira, un lugar habitado en su mayoría por indígenas de varias etnias, provenientes de diversas regiones. Fui coordinador de la demarcación de las tierras indígenas del Alto Río Negro, por la Federación de las Organizaciones Indígenas del Río Negro, en alianza con el Instituto Socioambiental. Participé también en la Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileira (Coiab). Colaboré en el Centro Indígena de Estudios e Investigaciones (Cinep), en Brasilia. He sido también consultor del Ministerio de Educación para trabajar en los Territorios Etnoeducacionales. Actualmente curso el Doctorado en Lingüística en la Universidad de Brasilia.

¿Será que toda esta trayectoria ha sido una conquista para nuestro pueblo? En parte sí y en parte no. Muchas veces siento que a medida que avanzo en el dominio del mundo blanco, sobre todo en mi paso por la universidad, estoy más distante de mi vida *Mapatsedakenai* (Baniwa), pero hago un esfuerzo para que eso no siga sucediendo. No me refiero a la distancia geográfica, sino sobre todo social, cultural, lingüística y espiritual. No es que yo desconozca ser Baniwa, sino que me afecta la ausencia de la convivencia colectiva y cotidiana en el mundo *intra-Baniwa*. Sin embargo, las experiencias vividas hasta hoy me han ayudado a contribuir mejor en la lucha de mi pueblo.

de la ES en tanto promotora de la producción académica, intelectual y literaria de los pueblos indígenas. En la última parte se entregan recomendaciones y se esbozan las principales conclusiones de este trabajo.

**Palabras clave:** educación escolar indígena, pueblos indígenas de Brasil, políticas indígenas, educación superior.

## Higher Education and Indigenous Peoples: Progress and challenges, Commemoration or reflection?

### Abstract

*This paper is intended to appeal to the Brazilian State and higher education institutions (HEIs) and research institutions, in order to formulate a new policy for higher education (HE) aimed at indigenous peoples in Brazil. The lines of action suggested that such policies can be taken with a view to a higher education which promotes the academic, intellectual and literary production of indigenous students.*

*This is done partly by providing a brief historical context of the relationship between schooling and indigenous peoples in Brazil since the sixteenth century to the present. Then, it analyzes key legislation and policies to promote indigenous education implemented during the past two decades. Later, reflects on progress and challenges of higher education as promoter of academic, intellectual and literary production of indigenous peoples. The final section provides recommendations and outlines the main conclusions of this work.*

**Key words:** indigenous school education, indigenous peoples of Brazil, indigenous politics, higher education.

---

## Introducción

Considerando la historia milenaria de los pueblos indígenas, la escuela en Brasil es una institución relativamente reciente, que aparece solo en la segunda mitad del siglo XVI, por iniciativa de los misioneros jesuitas. Las primeras escuelas “para” indígenas y no “de” indígenas, centradas en tareas de catequesis, ignoraron a las instituciones educativas indígenas y ejecutaron una política destinada a desarticular la identidad de las etnias, discriminando sus lenguas y culturas, las que fueron excluidas del proceso educativo (Freire, 2004: 11).

Por su parte, el surgimiento de las escuelas superiores durante el período colonial no se relaciona con la producción de conocimientos científicos y tecnológicos que buscasen el bienestar de la mayoría de la población brasileña, la que se encontraba en situación de esclavitud o desempleo, sino más bien con la intención de traspasar

el conocimiento adquirido en las metrópolis a los hijos de las clases privilegiadas, quienes así podrían asumir cargos en la administración pública (Lewis, 2000: 46).

Freire (2004: 12) afirma que existen varios documentos manuscritos e iconográficos, abundantes en informaciones aunque dispersos y fragmentados, que registran diferentes aspectos de la relación de los pueblos indígenas con la escuela a lo largo de toda la Colonia.

Durante aquella época, era posible observar el funcionamiento de la escuela gracias a los documentos producidos por la administración pública, los comerciantes, las prácticas religiosas y también por la acción exploradora de geógrafos en el continente. Complementariamente, se puede conocer sobre el surgimiento de la escuela a partir de los testimonios orales de indios e indias.

Ya en la época de Brasil Imperial, las principales fuentes son los informes de las Directorías de Indios (a partir de 1845), los documentos elaborados por la orden de los Capuchinos, relatos de viajeros a lo largo del siglo XIX y servicios públicos. Mientras tanto, en el período republicano los documentos consisten básicamente en informes de órganos gubernamentales, censos parciales y mapas escolares de instituciones de enseñanza que funcionaron en el siglo XX en aldeas indígenas o en sus cercanías.

A partir del análisis de dichos documentos es posible desprender que en la gran mayoría de ellos se descalificaba el discurso indígena, considerando a este como un primitivo desprovisto de racionalidad, el cual necesitaba ser reeducado. No obstante, esta situación cambió recientemente, apoyada por la visión de dos grandes investigadores: el brasileño Florestan Fernandes y el francés Claude Levi-Strauss. En su artículo publicado en 1964 en Alemania, Fernandes demostró la existencia de un discurso pedagógico indígena sobre los procesos y las condiciones de transmisión de la cultura, la naturaleza de los conocimientos transmitidos y las funciones sociales de la educación, comprobando que la filosofía no era monopolio de los pueblos de Europa, y que los pueblos indígenas eran capaces de producir saberes, manifestados a través de otros registros (Fernandes, 1964, Freire, 2004: 15). Por su parte, Levi-Strauss descubrió que varias etnias conceptualizaban su visión del mundo y hacían filosofía (Freire, 2004: 11-12).

---

### Legislación y normativas actuales referidas a la educación escolar indígena

La constitución federal de 1988 inaugura en Brasil una fase de avances jurídicos importantes para los pueblos indígenas, los cuales pasan a tener un papel más

activo en la formulación de las políticas indigenistas a través de sus organizaciones representativas.

En el capítulo de la constitución denominado “Sobre los indios”, el artículo 231 reconoce “la organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, y los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan”. En el capítulo “Sobre la educación”, el texto constitucional asegura explícitamente (artículo 210) a las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas y de los procesos propios de aprendizaje en la educación primaria regular.

Respecto a las bases legales que dan soporte a la educación escolar indígena en el país, resaltan las siguientes normativas: el decreto presidencial N° 26/1991, que retira de la Fundación Nacional del Indio (Funai) la competencia exclusiva sobre el proceso de educación escolar indígena y le atribuye al Ministerio de Educación (MEC) la incumbencia de coordinar acciones educativas; la ordenanza interministerial N° 559/91, que garantiza una educación específica y diferenciada para las comunidades indígenas, con acceso a los conocimientos y a los dominios de los códigos de la sociedad nacional, la que también asegura el proceso de aprendizaje propio y la enseñanza bilingüe y crea, además, la Coordinación Nacional de Educación Indígena en el marco del Ministerio de Educación; el dictamen 14/99, que entrega las directrices para la Política Nacional de Educación Escolar Indígena, del MEC, normativa que fundamenta y propone acciones concretas en favor de la educación escolar indígena y determina la estructura y funcionamiento de la escuela; el decreto N° 1.904/96, que instituye el Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH), propone el diagnóstico de la situación de los derechos en el país y la adopción de medidas para su defensa y promoción, con el propósito de reducir la conducta y actos de violencia, intolerancia y discriminación. Además, la ley N° 9.394/96 (artículos 78 y 79), de directrices y bases de la educación nacional, garantiza el derecho a una educación escolar bilingüe e intercultural en las comunidades indígenas; la ley del Plan Nacional de Educación (N° 10.172/2001) establece y asegura el desarrollo de acciones y programas específicos educacionales diferenciados; la ley del estado de Amazonas 2894/2004, que fija cuotas para indígenas en la educación superior y finalmente, el decreto N° 6.861/2009, que define la organización de la educación escolar indígena en territorios etnoeducacionales.

Se destacan también leyes internacionales, tales como: a) la Convención N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que garantiza la participación de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de los programas educativos, el derecho de crear sus propias instituciones y medios de educación, de alfabetizar a sus niños y niñas en su propia lengua y en la lengua oficial del país en el que viven, y b) la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de

las Naciones Unidas (ONU), que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a establecer y controlar sus instituciones y sistemas educacionales, ofreciendo a los niños educación en sus propias lenguas, de acuerdo a sus propios métodos culturales de enseñanza-aprendizaje.

Freire (2004: 13) indica que los cambios ocurridos en las escuelas indígenas a partir de la constitución de 1988 pueden ser evaluados a partir de la documentación recientemente producida por diferentes fuentes: las de los propios indígenas y organizaciones de ciudadanía activa, entidades religiosas, universidades, secretarías de educación (municipales y estatales), consejos estatales de educación, Consejo Nacional de Educación (CNE), Consejo Indigenista Misionario (Cimi), Ministerio de Educación y Funai.

El análisis del impacto de la escuela sobre las poblaciones indígenas en los últimos siglos requiere previamente reunir, organizar y trabajar de manera crítica las informaciones registradas por las fuentes históricas mencionadas, que documentaron el funcionamiento de las salas de clases, los currículos, materiales didácticos, contenidos programáticos y las metodologías.

---

### Avances y desafíos de la educación superior en la producción académica, intelectual y literaria de los pueblos indígenas

En este apartado se presentan y discuten los avances y desafíos de la educación superior en su capacidad de promover la producción académica, intelectual y literaria de los pueblos indígenas en Brasil. Para hablar de los avances se consideró el levantamiento realizado por Cajueiro (2008) de la situación de los pueblos indígenas en las instituciones terciarias, federales o estatales, sobre las políticas de acción afirmativa y las licenciaturas interculturales. Asimismo, consideré mi propia experiencia como estudiante universitario de pregrado y actualmente de postgrado.

La presencia indígena en las universidades puede representar o no la interculturalidad. Para algunos alumnos indígenas el paso por la universidad significa explorar nuevos conocimientos para llevarlos a sus comunidades, y viceversa, llevar a la universidad su cultura viva, su historia y el presente de los pueblos indígenas, haciéndolos visibles a los no indígenas.

Cajueiro (2008) identifica dos avances importantes en el acceso de indígenas a las universidades brasileñas desde el año 2000. El primero es el establecimiento del sistema de reserva de vacantes, vacantes suplementarias y de bonificación adicional para indígenas; el segundo, la creación de las licenciaturas interculturales indígenas.

### El sistema de reserva de vacantes, vacantes suplementarias y bonificaciones adicionales para indígenas

De acuerdo al levantamiento efectuado por Cajueiro (2008), de las 213 instituciones de enseñanza superior analizadas, 43 (20%) adoptaron alguna medida de acción afirmativa relacionada con el acceso diferenciado de indígenas a sus establecimientos, siendo 28 de ellas estatales (65%). De estas, 24 (86%) tienen actualmente acciones afirmativas definidas según leyes estatales. Asimismo, 15 universidades federales (35%) han instaurado acciones afirmativas definidas según resoluciones internas; esto, dado que no existe a nivel federal una política que regule estas medidas. De las 213 instituciones analizadas, se identificaron diez cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, de los cuales seis tienen sede en universidades federales y cuatro en universidades estatales.

De las 43 IES que implementaron alguna medida de acción afirmativa, siete se encuentran en la región noreste del país, representando 16% de las instituciones públicas de dicha región; tres se ubican en la región norte (18%), 17 en la región sudeste (20%), cuatro en la región centro-oeste (29%) y finalmente, 12 en la región sur de Brasil (34%).

Los resultados del levantamiento de Cajueiro arrojan también que no existe una relación directa entre la distribución de la población indígena en el territorio nacional y las iniciativas de acciones diferenciadas de acceso a la educación superior. Por ejemplo, en la región norte, donde está concentrada la mayor parte de la población indígena del país (29% del total, equivalente a 213.443 personas) y que corresponde al 1,6% de la población total de toda la región, solamente 18% de las IES públicas posee acciones afirmativas. Mientras que en la región sur, donde está ubicado el menor contingente poblacional indígena del país (11,5%, es decir, cerca de 84.747 personas), correspondiendo al 0,33% de la población total de la región, 34% de las IES públicas dispone de acciones afirmativas para indígenas, siendo esta la región del país con mayor diseminación de medidas de este tipo. Por su parte, en la región noreste, segundo mayor contingente poblacional indígena de Brasil, pues concentra 62% del total (105.728 personas), solo 16% de las IES tiene acciones afirmativas.

El levantamiento también subraya que 23 de las 43 IES (53,5%) optaron por el sistema de reserva de vacantes como mecanismo de implementación de sus acciones afirmativas, 17 (39,5%) por el sistema de vacantes suplementarias y una (2,3%), la Universidad Estadual de Campinas, por el sistema de bonificación adicional. Dos instituciones (4,6%), la Universidad Federal de Bahía y la Universidad Federal de Recôncavo de Bahía, eligieron un sistema mixto de reserva de vacantes y vacantes suplementarias.

### Las Licenciaturas Interculturales

Según Cajueiro (2008), once establecimientos de educación superior tienen cursos de licenciatura intercultural para la formación superior de profesores indígenas, seis de ellos ubicados en la región norte, tres en la región centro-oeste y dos en la región sudeste, no encontrándose iniciativas de este tipo en la región sur.

---

### Desafíos en la producción académica, intelectual y literaria

Las siguientes reflexiones emanan de los análisis de informaciones secundarias presentadas y también de las discusiones sostenidas en el marco de diversos encuentros entre líderes, profesionales y estudiantes indígenas durante los últimos cinco años, incluyendo mi propia experiencia como estudiante de postgrado en la Universidad de Brasilia.

La creación de las políticas de acciones afirmativas, así como el establecimiento de medidas proceso de indígenas al nivel terciario, si bien son respuestas importantes, corresponden solamente a un primer paso.

Adicionalmente, se considera necesario:

1. Contar con un catastro de estudiantes y graduados indígenas de las IES de Brasil, dado que solo se dispone de estimaciones imprecisas<sup>2</sup>.
2. Aunque Brasil ha reconocido en la mayoría de sus instrumentos normativos la importancia de la diversidad cultural y lingüística, no existe oportunidad para su efectiva concreción en la práctica, ni se ha logrado una valorización en los distintos niveles de la sociedad, especialmente en la esfera de la educación formal. Esto se observa en las universidades brasileñas, considerando incluso aquellas que han adoptado acciones afirmativas. ¿Cómo un estudiante del pueblo Baniwa, Tukano o Terena va a lograr producir un conocimiento académico o literario sobre su cultura cuando estos pueblos ni siquiera han sido reconocidos o visibilizados en las universidades donde se encuentran estudiando?
3. Es preciso discutir sobre la tensión entre los objetivos de las universidades y de los estudiantes indígenas. Como se mencionó, los cursos de nivel superior

---

<sup>2</sup> Según el Consejo Nacional de Educación, existirían alrededor de 5.000 estudiantes universitarios indígenas, entre alumnos y graduados.

no fueron creados para producir conocimientos científicos o tecnológicos, sino para beneficiar principalmente a la clase privilegiada y reproducir sus valores y prácticas. Así, la mayoría de las veces se preconiza que los estudiantes indígenas que participan de las licenciaturas interculturales obtendrán herramientas para tornarse pensadores, colaboradores o asesores en la educación escolar indígena, cuando en la práctica esta carrera podría estar fomentando una lógica del individualismo o de la manipulación del poder, que termina distanciando a los estudiantes indígenas cada vez más de la realidad de sus comunidades. Existe el riesgo también de que estas iniciativas contribuyan a la negación de identidad y cultura, de las alteridades y las diferencias, en la medida que un joven individuo se torna un joven genérico, sin pasado, presente ni futuro. ¿Cómo puede un estudiante indígena del pueblo Kaxinawá, Werekena o Kaingang conseguir discutir sobre su filosofía indígena, algo elemental para producir literatura, desde su pueblo y para su pueblo, si los objetivos de las carreras de licenciatura intercultural y los de las universidades son otros?

4. La cuarta constatación se refiere a la ausencia de políticas educacionales para la educación superior indígena, a pesar de ser este un tópico ampliamente abordado en las instituciones estatales, universidades y entre los actores académicos. Para los pueblos indígenas, la educación superior es un asunto nuevo y esto se puede palpar al interior de las comunidades, porque la mayoría de sus integrantes no está familiarizada con ella. Por otro lado, muchas veces las organizaciones indígenas no priorizan los temas de educación superior, como sí lo hacen con otras materias como la tierra, la salud y la educación primaria y secundaria.
5. Otra cuestión se relaciona con las acciones afirmativas. El telón de fondo de dichas políticas tiene aún como objetivo la integración de los estudiantes indígenas a la sociedad nacional, llevándolos a su desintegración cultural, en la medida que no necesariamente protegen las diferencias culturales, lingüísticas, territoriales o la legislación vigente sobre educación escolar indígena. Al promover una educación de blancos para indígenas, basada en una cultura de blancos, se niegan las alteridades indígenas. Además, las acciones afirmativas no pueden apuntar solo a paliar cuestiones de acceso y permanencia al interior de las IES, sino que también deben considerar medidas ligadas al principio de la pluriculturalidad, al respeto a las culturas, a los conocimientos y los derechos indígenas dentro de sus aulas. Lo que se tiene actualmente se asemeja más a una inclusión de los indios en el universo no indígena, o bien, una tremenda exclusión de las estructuras tradicionales indígenas en estas



instituciones. ¿Cómo revertir esta situación? Se debe cambiar la propia filosofía y concepción de la academia. Este es un desafío importante para todos, indígenas y sobre todo para quienes hacen política.

En el marco de la situación descrita, ¿cómo se aprecia la producción académica y literaria indígena?

6. Es necesario mirar la totalidad de la realidad indígena a la hora de diseñar metodologías de enseñanza-aprendizaje en los espacios formativos, es decir, de transferencias de conocimiento. Uno de los grandes problemas del mundo no indígena es la fragmentación: se habla de educación, salud, cultura u otros temas de manera separada. Esto repercute sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los que variarán entre un pueblo y otro. En el caso de los pueblos indígenas la transferencia de conocimientos usualmente va desde la práctica a la teoría y no al revés. Asimismo, los asuntos tratados no se hacen desde la fragmentación. Entonces, ¿qué ocurre con el traspaso de conocimientos en las universidades? Sucede que en estas instituciones, donde participan decenas de estudiantes indígenas, se producen y reproducen literaturas fragmentadas, lejanas a la filosofía holística de cada pueblo indígena.
7. Finalmente, en las universidades brasileñas están ausentes las bibliografías y producciones literarias realizadas por los propios indígenas. A pesar de que ya se cuenta con producciones hechas por indígenas en las áreas de antropología, lingüística, educación escolar indígena, salud indígena y derechos indígenas entre otras, por lo general dichos materiales no son considerados a la hora de complementar a los textos clásicos de referencia. Las producciones indígenas sirven más bien para gatillar reflexiones o motivar posibilidades interpretativas, pero carecen de valor para la academia. Imaginen una situación en la que el autor de este trabajo tuviese que dar un parecer técnico sobre un asunto específico a las autoridades universitarias; ciertamente no podría hacerlo a partir del conocimiento indígena, sino que estaría obligado a darlo desde los parámetros de la ciencia occidental, de la ciencia del blanco, basado en un tipo de saber no indígena. Los conocimientos indígenas circulan en los espacios académicos, pues existe una producción importante de tesis, que valen para estimular reflexiones pero no tienen valor científico. De esta forma, se corre el riesgo de que el estudiante indígena termine produciendo textos desde la perspectiva no indígena, alejándose de la perspectiva de su pueblo.

---

## Propuestas para mejorar las políticas públicas de educación superior para indígenas

En esta parte se presentan algunas sugerencias importantes a ser consideradas para la creación e implementación de políticas públicas orientadas a la formación política, técnica y científica de los alumnos indígenas en la educación superior de Brasil. Estas recomendaciones se dirigen a las principales instituciones de política pública, especialmente al Ministerio de Educación, a las universidades brasileñas, a los órganos de fomento a la investigación y a la Fundación Nacional del Indio.

### Recomendaciones al Ministerio de Educación (MEC) y sus unidades: Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (Secad) y Coordinación General de Educación Escolar Indígena (CGEEI)

- a) Apoyo técnico y financiero para la implementación de las políticas de acceso, permanencia y retorno de los estudiantes indígenas en universidades. Esto fue discutido en la primera Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena de 2009.
- b) Apoyo a las publicaciones de los alumnos indígenas.

Usualmente los estudios técnicos y científicos realizados por no indígenas sobre indígenas son fácilmente publicados; sin embargo, los trabajos académicos elaborados por indígenas han encontrado dificultades para su difusión. Por ello, es necesario que tanto el MEC como las IES aseguren recursos para la publicación de trabajos académicos de alumnos indígenas.

- c) Apoyo a la participación en encuentros y seminarios de formación política y científica.

La formación del estudiante indígena puede complementarse de diversas formas, incluida su participación en seminarios, encuentros o conferencias sobre varios temas (tierra, educación, salud y otros), que permitan acercar su conocimiento con la realidad de su pueblo, región o estado de origen. Se sabe que estas instancias todavía no son propiciadas por las universidades brasileñas. Si el conocimiento académico del estudiante no tiene oportunidades de ponerse en práctica a través de las instancias mencionadas, se corre el riesgo de que la carrera que cursa se transforme en un mecanismo de confinamiento peligroso para los propósitos formativos. Por lo tanto, el apoyo de la universidad es muy importante, pues no solamente debe comprender esta situación,

sino también garantizar los recursos financieros, en conjunto con el MEC y la Funai, entre otras instituciones, a fin de facilitar esta participación.

d) Apoyo a los trabajos académicos que consideren investigación en terreno.

Otra actividad relevante para la formación académica de los indígenas es la investigación. Para ello es necesario que tanto el MEC, Funai, los gobiernos estatales y municipales, así como las IES, aseguren recursos financieros y fomenten convenios de cooperación técnica y científica que faciliten el desarrollo de estas actividades. Asimismo, es importante buscar, junto al Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), a la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes) y organizaciones internacionales de fomento a la investigación, un programa de becas para garantizar una línea específica de apoyo a las actividades de investigación para los estudiantes de pre y postgrado.

### Recomendaciones a las universidades brasileñas

e) Programa institucional para acoger la diversidad en las universidades.

No basta con promover el acceso; es importante que los estudiantes indígenas cuenten con las condiciones necesarias para garantizar su permanencia en este nivel educativo. Además, los programas deben ser de calidad y adecuarse a los requerimientos de las aldeas o regiones de origen. Por lo tanto, hay que crear y mantener en las universidades un programa institucional de acogida de la diversidad, destinado a los alumnos indígenas, que sea gestionado por ellos en conjunto con las organizaciones. Este programa tiene que adoptar medidas pertinentes a las realidades y necesidades de los pueblos indígenas, guiándose y promoviendo la comprensión, la valorización y el respeto de la diferencia y de la diversidad dentro de las universidades.

La iniciativa propuesta debiese contar con los siguientes programas: de acogida individual, de beca de alimentación, de apoyo a la alimentación, de becas de apoyo a la permanencia, de adquisición de material bibliográfico, de residencia estudiantil para pre y postgrado, de apoyo al estudiante para la participación en eventos académicos, científicos, tecnológicos y culturales; de apoyo al estudiante para la participación en eventos y competiciones deportivas; de acceso a la lengua extranjera.

#### **f) Acceso de los indígenas a los postgrados de las universidades públicas.**

Las políticas de acción afirmativa deben ampliarse al nivel de postgrado en las universidades brasileñas. Como menciona Martins (2009: 34-35), el postgrado es una instancia de formación muy relevante para los indígenas, ya que les permite el dominio de nuevos conceptos y estrategias políticas, técnicas y científicas, contribuyendo así al fortalecimiento del movimiento indígena en la defensa de los derechos e intereses de sus pueblos. Además, los indígenas con formación de postgrado serán más respetados y escuchados ante la formulación de políticas públicas. Asimismo, el acceso a este nivel genera resultados positivos para las organizaciones y también para las propias universidades y sus programas, en tanto se produce un importante intercambio de conocimientos.

Sin embargo, el acceso al postgrado es solo una de las medidas de inclusión en la educación superior. Se debe también asegurar el principio de pluriculturalidad en este nivel.

#### **g) Valorización de los conocimientos indígenas.**

Valorar los conocimientos indígenas es uno de los grandes desafíos de la educación superior. Actualmente, estos han sido poco considerados.

Los conocimientos propios de cada pueblo constituyen la base de los conocimientos científicos. Cada pueblo tiene derecho a construir sus formas de conocimiento, sean indígenas o no indígenas. Por lo tanto, las universidades y sus programas de estudio deben valorizar los conocimientos indígenas y no indígenas durante la formación de sus estudiantes.

#### **h) Creación de una infraestructura física y recursos humanos en las universidades.**

Es importante también que las universidades cuenten con instancias para la participación de sus estudiantes indígenas. Se propone que ellos tomen parte en el consejo universitario de las instituciones públicas de educación superior, con derecho a voz y a voto. También es preciso que las instituciones públicas de educación superior dispongan de un cuerpo interdisciplinario para el apoyo pedagógico y psicosocial destinado a atender las especificidades de los estudiantes indígenas.

### **i) Evaluaciones académicas y comunitarias.**

Usualmente, las evaluaciones académicas son realizadas según la filosofía y los objetivos de las universidades. En este sentido, es importante discutir y crear un sistema de evaluación adicional que tome en cuenta la participación política y en proyectos sociales del estudiante indígena, y no exclusivamente el cumplimiento de créditos en las disciplinas de los programas de estudio. Las mismas comunidades y organizaciones indígenas deben ser consideradas en dichas evaluaciones.


### **Recomendaciones a la Funai**

- j) La Fundación Nacional del Indio debe mantener el apoyo político a los estudiantes indígenas en la educación superior.

---

### **Reflexiones finales**

En este trabajo se puso de relieve la importancia de formular políticas que incentiven a las instituciones de educación superior a comprometerse efectivamente con la formación de sus estudiantes indígenas. También se plantearon los principales desafíos para promover la producción académica, intelectual y literaria indígena en dichas instituciones. Adicionalmente, se buscó orientar a los indígenas interesados en este tipo de formación y se entregaron lineamientos para ayudar al movimiento indígena, a las universidades y al mismo estado brasileño, esperando continuar debatiendo para construir una política de educación superior “proceso, permanencia y retorno de los estudiantes indígenas” más efectiva y pertinente. Asimismo, se rescató la necesidad de adaptar los proyectos políticos pedagógicos de las universidades a los proyectos societarios de cada pueblo indígena.

Todavía no es posible celebrar los avances obtenidos, pero sí se requiere continuar estimulando reflexiones y discusiones sobre los asuntos tratados en este trabajo. Ello es fundamental si se desea que las políticas de acción afirmativa no terminen comportándose como políticas de acción negativa, que las licenciaturas interculturales no sean segregadoras, y que las formaciones y producciones académicas y literarias indígenas no sirvan solamente como parches para nuestras culturas. La diversidad es la condición básica que puede asegurar un mundo sustentable. 

---

## Bibliografía

CAJUEIRO, Rodrigo. "Os povos indígenas em instituições do ensino superior públicas do federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório das ações afirmativas e licenciaturas interculturais".

Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>, visitado el 1 de septiembre de 2008.

CARVALHO, J.J. 2003. "Ações Afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas do NEABs".

En: SANTOS, R. E. y LOBATO, F. (orgs). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: DP& A. Coleção Políticas da Cor: 191-203.

D'ANGELIS, Wilmar y VEIGA, Juracilda. 1997. *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Editora Mercado Letras.

DUTRA, Mara Vanessa y RESENDE, Márcia. 2006. *Relatório de Sistematização das Experiências de Licenciatura Indígena*. Brasília: SECAD/MEC, v. 2.

GADOTTI, M. 1998. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática.

IBASE. 2004. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro.

IECLB. 2002. "Mônaco Viver Repartindo". Cartilha para a semana dos povos indígenas.

IPEA. 2008. *Boletim Políticas Sociais – acompanhamento e análise*, nº 16, 2008. Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

LEWIS, Isaac Warden. 2000. *Brasil 500 anos. Comemoração ou reflexão*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas.

### Fecha de recepción del artículo:

23 de mayo de 2011

### Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

14 de junio de 2011

### Fecha de aceptación del artículo:

25 de noviembre de 2011

### Correo electrónico:

edilbaniwa@yahoo.com.br

### Dirección postal del autor:

Rua 05, Casa número 242 Bairro Dabará, São Gabriel da Cahoeira, Amazonas, Brasil. CEP: 69.750-00.