

# LA PRESENCIA DE INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA ESTRATEGIA DE AFIRMACIÓN DE LAS IDENTIDADES

A PRESENÇA DE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ESTRATÉGIA DE AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES

THE PRESENCE IN INDIGENOUS STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: A STRATEGY OF AFFIRMING IDENTITIES

**José Licínio Backes, Universidade Católica Dom Bosco – UCDB**

*Artigo recebido em: 20/04/2022*

*Aprovado em: 01/11/2022*

## Resumen:

En la primera década y media del siglo XXI, hubo una democratización del acceso a la educación superior, en parte, debido a las políticas de acciones afirmativas, incluyendo de forma más significativa sujetos no hegemónicos, destacando a los indígenas. El artículo tiene como objetivo mostrar de que manera los indígenas hacen del espacio de la universidad un espacio de afirmación de sus identidades. Para esto, fueron entrevistados académicos indígenas de diferentes carreras de licenciatura de una universidad, situada en Campo Grande, Mato Grosso do Sul. El análisis mostró que los indígenas en la universidad negocian, dan nuevos significados, traducen los conocimientos, interculturalizándolos para hacer de la universidad una estrategia para afirmar sus identidades.

**Palabras clave:** Indígenas; Educación Superior; Identidad.

## Resumo:

Na primeira década e meia do século XXI, houve uma democratização do acesso à educação superior, em parte, em função das políticas de ações afirmativas, incluindo de forma mais significativa sujeitos não hegemônicos, com destaque para os indígenas. O artigo tem como objetivo mostrar como os indígenas fazem do espaço da universidade um espaço de afirmação de suas identidades. Para tanto foram entrevistados acadêmicos indígenas de diferentes cursos de licenciatura de uma universidade, situada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A análise mostrou que os indígenas na universidade, negociam, ressignificam, traduzem os conhecimentos, interculturalizando-os, de modo a fazer da universidade uma estratégia de afirmação de suas identidades.

**Palavras-chave:** Indígenas; Educação Superior; Identidade.

## Abstract:

In the first fifteen years of the 21st century, the democratization of access to higher education occurred, in part, through policies to promote greater inclusion of non-hegemonic subjects, especially indigenous





people. This paper aims to show how indigenous students have turned the university setting into a space in which to affirm their identities. Interviews were carried out with indigenous students attending different teaching courses at a university in Campo Grande, in the Brazilian state of Mato Grosso do Sul. The analysis showed that indigenous university students negotiate, attribute new meanings to and translate knowledges by interculturalizing them, in order to use the university as a strategy to affirm their identities.

**Keywords:** Indigenous people; Higher Education; Identity.

## Introducción

A pesar del visible retroceso de los últimos años, en cuanto a políticas de acceso de los sujetos no hegemónicos a la educación superior, especialmente de los indígenas, en la primera década y media del siglo XXI, hubo una democratización del acceso a la educación superior, en parte, debido a las políticas de acciones afirmativas. Esto trajo transformaciones en la universidad, que históricamente valoriza solamente a la cultura hegemónica. En ese proceso, los movimientos indígenas se destacaron, trayendo para la universidad sus conocimientos, y haciendo de ese espacio, también, un espacio de lucha, valorización y afirmación de sus culturas y de sus identidades.

Este artículo se enmarca en dicho contexto, reflexionando sobre este proceso y sostiene que esta lucha es protagonizada por los propios indígenas. En las universidades, la presencia de los indígenas ha contribuido para romper con las marcas de la matriz colonial que históricamente la caracterizan.

El artículo está estructurado en dos partes. En la primera, traemos los diferentes momentos de la educación indígena y la lucha de estos pueblos, que culmina con el reconocimiento al derecho de una educación indígena, intercultural, específica y diferenciada, pero que no termina con esa conquista. Los indígenas también luchan para tener acceso a la universidad, haciendo de ese espacio, un lugar de descolonización, ya que el fin del colonialismo no significó el fin de la colonialidad. En la segunda parte, traemos los discursos de académicos indígenas, articulándolos con teóricos de la interculturalidad y del campo de la educación indígena. Estos discursos son de indígenas que frecuentan carreras de Licenciatura no indígenas, de una universidad localizada en Campo Grande, Mato Grosso do Sul y serán analizados conforme a los principios de la investigación cualitativa en educación.

### De la educación colonial a la educación indígena intercultural

Los pueblos indígenas, desde el período de la colonización, vienen luchando de diversas formas en defensa de sus identidades. En la producción de las identidades indígenas, después de la invasión europea, la educación escolar ha tenido un papel central – en un



primer momento, impuesta por el colonizador con el objetivo de eliminar estas identidades y, actualmente, protagonizada por los indígenas, con el objetivo de fortalecerlas.

Existe un consenso entre los investigadores del campo indígena de que la educación escolar para estos pueblos tuvo características diferentes a lo largo de la historia: período de la imposición de la cultura occidental por medio de la violencia explícita (todo el periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX); período de asimilación cultural (primeras décadas del siglo XX hasta 1970), este período apuntaba a la construcción de un Estado homogéneo, por lo tanto, los indígenas deberían ser integrados a la cultura nacional, sobre todo, para que se convirtieran en mano de obra barata para la industria emergente en Brasil. En este período, comienzan a surgir escuelas bilingües, pero casi siempre la lengua materna era vista como elemento de transición para facilitar la asimilación cultural; periodo de emergencia de experiencias alternativas (1970-1980) conectadas a lideranzas comunitarias y a la Iglesia Católica Progresista, preocupadas en fortalecer la cultura y la identidad indígena; defensa de una escuela intercultural, bilingüe y diferenciada, proponiendo un diálogo entre las culturas (de los últimos años de la década de 1980 hasta hoy). A partir de ese momento, la Constitución de 1988 ha sido señalada tanto por los pueblos indígenas como por los investigadores en este campo como un hito decisivo para el derecho a una educación específica, diferenciada, incluyendo la enseñanza de la lengua materna y los procesos propios de aprendizaje. Cabe destacar que esto no fue un regalo del Estado brasileño, sino un logro, fruto del movimiento indígena.

Con esta constitución y el aparato legal conquistado se abren nuevas posibilidades, orientadas a las cosmologías de cada pueblo, contribuyendo así al proceso de afirmación identitaria. Junto con esto viene la lucha, por un lado, por la creación de Cursos de Educación Superior vinculados a las realidades indígenas, principalmente ligados a la formación docente (Licenciaturas Interculturales) y, por otro lado, la lucha por el acceso y permanencia en carreras de educación superior no indígenas.

Cabe destacar que, a pesar de todos los mecanismos de control, de las estrategias de asimilación y de la violencia emprendida por el Estado Brasileño, los indígenas nunca dejaron de luchar y defender su cultura y su identidad:

Los pueblos indígenas, con sus líderes e intelectuales, percibieron que, en ese contexto, solamente el activismo, la militancia y la participación en la esfera pública, como movimiento político-cultural organizado, posibilitaría una resistencia mínima a este proceso institucionalizado de colonización que era impuesto verticalmente a la sociedad brasileña de modo general y en particular a los pueblos indígenas (DANNER, DORRICO Y DANNER, 2019, p. 7).

Este activismo, militancia y participación se dio de forma impar en el proceso de resignificación de la educación escolar indígena. La escuela –inicialmente, una imposición del colonizador a los pueblos indígenas y, como tal, al servicio de los intereses del proyecto colonizador- puede ser vista como una de las instituciones centrales para la asimilación de las culturas indígenas, siendo marcada, por lo tanto, por prácticas sistemáticas de negación de sus





identidades, destacando la prohibición de la lengua materna. Sin embargo, gracias al activismo, a la militancia, a la participación y al protagonismo de los pueblos indígenas, se convirtió en un espacio/tiempo de otras maneras de estar en ella, otras formas de educar en ella, otras formas de relacionarse con ella, otros modos de lidiar con los conocimientos, otros modos de lidiar con las epistemologías, otros modos de producir identidades. Gracias a su lucha y resistencia fueron promulgadas varias leyes que “[...] permitieron la creación de las categorías escuela indígena, profesor y profesora indígena, posibilitaron y ampliaron experiencias educativas que tomaron en cuenta especificidades culturales y mejoría de las condiciones de vida locales” (ABBONIZIO Y GHANEM, 2016, p. 889).

De esta manera, podemos decir que la transformación de la educación escolar indígena es quizás la forma más visible de potencial humano para transgredir, resignificar, hibridar prácticas, instituciones y formas de conocimiento/poder, ya que la escuela occidental, autoritaria, asimilacionista, homogeneizante, fue o está siendo transformada en un espacio/tiempo significativo para la afirmación de las etnias indígenas. No se puede dejar de reconocer la importancia y el tamaño de esta conquista, aún más cuando consideramos el contexto extremadamente adverso en que esta se dio. Si este movimiento se dio inicialmente en las escuelas, existen hoy fuertes indicios basados en diferentes investigaciones (AMES Y ALMEIDA, 2021) incluyendo esta que dio origen al artículo, que en la educación superior, los indígenas también están provocando procesos de descolonización, resignificación y transformación en los planes de estudio, por medio de su presencia en diferentes carreras, sea en la graduación o en el *stricto sensu*.

El proceso colonizador, como argumenta Walsh (2012), fue implementado con la intención de subordinar todas las diferencias culturales. En él, no existía espacio para otras racionalidades, otras epistemologías, otros modos de ser, saber y vivir. Este proceso, lejos de terminar en el final del periodo colonial, continúa marcando nuestro modo de pensar y producir conocimiento, o sea, el fin del colonialismo no significó el fin de la imposición de los valores occidentales a los pueblos indígenas, ni el final de la imposición de sus valores a todos y todas que no los comparten. La “[...] supresión de raíces culturales fue mantenida y, muchas veces, profundizada a lo largo de toda la Historia de Brasil, culminando con la sociedad actual que discrimina, muchas veces sin percibir, o niega esta discriminación por considerar que ya es un hecho consumado” (FONTENELE Y CAVALCANTE, 2020, p. 6).

El proceso posterior al periodo colonial ha sido denominado de colonialidad y perdura en el siglo XXI: “la colonialidad del poder [...] estuvo y esta de manera activa, porque forma parte del contexto global dentro del cual ocurren los procesos que afectan todos los espacios concretos de dominación” (QUIJANO, 2002, p. 13). Más específicamente, continuamos viviendo en espacios/tiempos de colonialidad del ser, del saber, del poder y de la cosmovisión. Si, durante mucho tiempo, los parámetros eran eurocéntricos, Walsh (2012) argumenta que actualmente se trata de una imposición “euro-usa-céntrica”, con características que recuerdan al proyecto colonial, o sea, la diferencia continúa siendo vista como algo a ser eliminado,



corregido, asimilado o ignorado. En ese sentido, los indígenas luchan constantemente contra “[...] la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva” (WALSH, 2009, p. 23), en todos los espacios que circulan, incluyendo la educación superior.

A continuación, argumentamos que los indígenas continúan mostrando que otras formas de poder, conocer, ser y vivir son posibles. En el contexto actual, continúan desentrañando y subvirtiendo la matriz colonial y lo hacen, en gran parte, a través de la resignificación de los espacios que transitan.

Para construir nuestro argumento, podríamos usar nuestra experiencia de más de 15 años con alumnos indígenas en el *stricto sensu*, mostrando cuanto les preocupa la escuela indígena, cuanto hibridan conocimientos, cuanto muestran sistemáticamente sus lazos colectivos, cuanto afirman sus identidades y su cultura, cuanto no se someten a la matriz colonial. Podríamos, todavía, utilizar las innumerables disertaciones defendidas por los alumnos indígenas, todas volcadas a la educación indígena, con preocupación por la interculturalidad, con la valorización de su cultura y su lengua. Todos estos caminos serían promisorios, pero en este artículo optamos por construir nuestros argumentos teniendo como base alumnos indígenas de licenciaturas, cuyos discursos fueron construidos por medio de entrevistas semiestructuradas.

En este artículo, haremos mención a cinco académicos indígenas de diferentes licenciaturas y etnias presentes en el Estado de Mato Grosso do Sul que estudian en una institución de educación superior localizada en Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Con el fin de mantener el anonimato garantizado al realizar las entrevistas, nombraremos a los indígenas apenas por letras. Las entrevistas, en función del contexto de la pandemia de COVID19 fueron realizadas a través de Google Meet.

La elección de académicos indígenas de las Licenciaturas, según nuestro entendimiento, contribuye para mostrar cuanto los indígenas están ocupando diferentes espacios, sin perder la dimensión de lucha y de resistencia, afirmando sus identidades y culturas.

## La presencia indígena en la Educación Superior

La universidad en los últimos años está pasando por un proceso de reflexión, sobre todo, en el campo de las ciencias humanas, sobre su matriz occidental/colonial de conocimiento, históricamente vista como única legítima. Como destaca Santos (2005), la universidad precisa reconocer su carácter colonial, abandonar la idea de una epistemología única y superior y considerar la existencia de varias epistemologías: “La universidad no solo participó en la exclusión social de las denominadas razas y etnias inferiores, sino que también teorizó su inferioridad, inferioridad que se extendía al conocimiento producido por los grupos excluidos en nombre de la prioridad epistemológica que se le da a la ciencia” (SANTOS, 2005, p. 174). La inclusión de los sujetos y sus epistemologías en la universidad, según el mismo autor, lleva a los grupos conservadores a ver en esa inclusión la decadencia de la universidad, una amenaza a los “verdaderos valores”. Además de eso, la universidad tiene mucha dificultad de





reconocer la relación entre injusticia social e injusticia cognitiva, porque la universidad “[...] fue históricamente el gran agente del epistemicídio, cometido contra los conocimientos locales, laicos, indígenas, populares en nombre de la ciencia moderna” (SANTOS, 2005, p. 177).

Al seguir la matriz colonial/occidental del conocimiento, la producción de epistemicídios se funda, entre otras cosas, en la supuesta superioridad del poder, ser, conocer y vivir occidental. Por lo tanto, la forma más concreta por la cual los indígenas subvierten la matriz colonial es por la afirmación de la identidad étnica, que incluye sus conocimientos. Una identidad étnica vista por los propios indígenas no como fija y esencial, pero si como el resultado de las relaciones sociales y culturales, incluyendo las relaciones con los no-indígenas, como resultado de su cosmología, igualmente dinámica: “[...] su conocimiento y sus perspectivas van más allá del muro de la aldea, porque el contacto con el no indígena les permite conocer el mundo exterior, conocer tecnologías como el celular, la computadora, así como otros accesos a la información y al conocimiento” (SOUZA Y BRUNO, 2017, p. 210).

En este sentido, queremos resaltar cuanto los indígenas están umbilicalmente comprometidos con su identidad, cultura y conocimiento, con su comunidad. En la investigación realizada con los académicos indígenas de diferentes etnias y diferentes licenciaturas, todos los entrevistados manifestaron esa preocupación. Ellos buscan la formación superior, saliendo de sus comunidades, con el compromiso firme de permanecer en ellas para poder ofrecer una educación intercultural. Como destaca el académico B:

Inclusive por eso mi educación fue toda en la aldea, desde el preescolar hasta el 3° año de la escuela secundaria, todo fue en la aldea. Yo tuve una buena educación. No tengo ninguna dificultad para escribir, para hablar portugués, para hacer presentaciones. Por eso, quiero aprender para retribuir a mi comunidad Bororo lo que los profesores hicieron por mí en el pasado. (Académico B).

Además de mencionar el compromiso con la comunidad que le ofreció una excelente educación indígena se preocupa en enfatizar la calidad de la educación indígena en su comunidad, mostrando que no vino para la universidad para aprender la educación occidental, pero si para buscar conocimientos que podrían ser importantes para su comunidad. Se observa también que la educación indígena ofrecida en su comunidad tiene como marca la interculturalidad, ya que él mismo resalta que aprendió muy bien la lengua portuguesa, así también como la escritura y el habla. Esto no le hizo querer salir de la comunidad, al contrario, venir a la universidad, es por causa de entender que en la universidad hay conocimientos que pueden aportar a su comunidad.

Se puede afirmar que la experiencia de educación intercultural de la educación básica favorece para que haya procesos interculturales en la universidad. La educación intercultural en la universidad, por regla general, es producida por los propios indígenas, ya que, estrictamente hablando, el conocimiento que circula en los cursos a los que asisten son predominantemente occidentales, pero los indígenas los colocan en diálogo con los conocimientos tradicionales, resignificándolos para convertirlos en conocimientos a favor de la identidad y cultura indígena.



Señalando que los conocimientos que circularon en los cursos son predominantemente occidentales, porque los indígenas así como otros sujetos no hegemónicos al entrar en la universidad traen junto con ellos sus conocimientos, provocando hibridaciones, traducciones, negociaciones con los conocimientos occidentales, resignificándolos. Además existe, por fuerza de ley, la inclusión de asignaturas en las Licenciaturas con contenidos de la historia y cultura indígena y africana. En este sentido, se puede decir que la propia idea de escuela pasa por procesos de resignificación, recordando que ella “[...] es una estrategia que hace uso de un elaborado juego que involucra el ‘mirar’: implica desconocer, desfamiliarizar o hacer explícito lo naturalizado, desplazando y expandiendo, en este proceso, significados y sus efectos productivos” (WORTMANN, COSTA Y SILVEIRA, 2015, p. 35).

Por más que en los cursos que los indígenas frecuentan las escuelas sean vistas como espacios cerrados en los cuales los alumnos, profesores y funcionarios conviven, con rara participación de los padres y de la comunidad, los indígenas defienden la realidad de las escuelas indígenas, que, como se destaca, son escuelas sin cercas:

Hay mucha diferencia entre la escuela indígena y la escuela que los profesores hablan. [...] Por ejemplo, la Educación Física, es diferente. Los niños salen de la escuela, hacen actividades fuera del espacio escolar, de forma libre. No para competir [...]. Los blancos quieren vencer al otro. Y hay más, la escuela funciona las 24 horas. No está cerrada, como las escuelas de la ciudad, que cierran a la hora del recreo. Solo abren para entrar y a la hora de salir. No. Esta es abierta. Los alumnos tienen esa autonomía de saber que tienen que quedarse ahí. Nadie los obliga a estudiar. Es bien diferente. (ACADÉMICA A).

Así como en el testimonio de la académica A donde insiste en destacar que su educación (indígena) fue de excelente calidad. También se observa que la educación indígena tiene aspectos que la distinguen y son vistos como más adecuados para la educación indígena, como la cuestión de la autonomía, la escuela queda abierta 24 horas, sin barreras, sin competición. De manera parecida la académica A, la Académica E, también menciona la diferencia entre las escuelas indígenas y no indígenas:

Es totalmente diferente la de allá con la de aquí. Le falta libertad de jugar en la calle, de salir, jugar a la pelota. Allá en la aldea es diferente. Allá él tiene libertad total. Él va a la casa de los primos solo. Juega a la pelota, aquí no. Es totalmente diferente para él. (Académico D)

Aunque los académicos indígenas no hacen referencia a cómo las diferencias indígenas afectan a los estudiantes no indígenas, inspirados en Bhabha (2014), se puede decir que al mostrar como es posible tener escuelas diferentes de la lógica occidental, entra en juego un proceso de resignificación de la comprensión de lo que sea la escuela. La lógica de la escuela occidental al ser confrontada con la escuela indígena pasa por un proceso de desconocimiento, desfamiliarización, desnaturalización y negociación en la cual resulta “[...] ni Uno [...] ni el Otro [...]” pero algo más, que responde a los términos y territorios de ambos” (BHABHA, 2014, p. 60)





Este proceso de negociación se encuentra bastante presente en la vida de los sujetos indígenas. Los conocimientos indígenas pasan permanentemente por procesos de negociación. En la universidad este proceso continúa y al retornar para sus comunidades, se dan otras negociaciones, recordando con Bhabha (2014, p. 57), que ella no supone “[...] la racionalidad redentora de la superación dialéctica o de la trascendencia.” En el testimonio de la académica C, es nítido como la universidad es un espacio más de negociación para los indígenas y como los conocimientos negociados en ese espacio formaran parte del conocimiento a ser negociado en la comunidad:

Yo estudio Biología, porque... como ya vivía en el pueblo, estaba muy conectada con la naturaleza, con el medio ambiente. Entonces para mí la Biología fue muy atractiva, porque me gustan los animales, las plantas. Me identifiqué mucho con la materia. Los conocimientos que aprendo los llevo para la comunidad [...] Allí usamos mucho la rueda de conversación. A veces aporta mucho [...] contar historias en la escuela. Contamos historias de los antepasados. Vamos recordando, y los más ancianos, tienen esa oportunidad de estar junto a nosotros para conversar sobre esto. (Académica C).

Es muy importante observar que los indígenas cuando hablan de sus experiencias no establecen una jerarquía entre estas. La experiencia anterior a la universidad asume la misma importancia que tiene la experiencia de la universidad. De la misma manera, el pos-universidad tiene importancia, pero sin desconsiderar lo que la cultura indígena tiene como propio de ella, como es el caso que resalta la Académica C, al decir que los conocimientos negociados en la universidad serán traducidos para la comunidad por medio de la rueda de conversación, contando historias, así como lo hacen los más antiguos de la comunidad, contando las historias de los antepasados. Ellos viven la interculturalidad en todos los tiempos y espacios.

En la perspectiva de vivir la interculturalidad, los indígenas luchan sistemáticamente para que su lengua sea revitalizada, ya que es vista como factor central para la afirmación de la identidad y la cultura.

Una cuestión muy importante es la lengua. La lengua en la escuela indígena no es Terena. Muchos pelean por tener una lengua extranjera. Nosotros luchamos para que nuestra lengua sea trabajada en la escuela porque es fundamental. Por ejemplo, si usted no sabe nada de la lengua Terena, ¿cómo se comunicaría conmigo? ¿Cómo entendería mi cultura? En vez de estudiar lengua inglesa, podría estudiar Terena (Académica E)

Como se observa, la indígena ve la lengua Terena como más significativa que la lengua inglesa, que en muchas escuelas indígenas acaba siendo impuesta por políticas municipales y estatales, aunque los indígenas tengan derecho a una escuela bilingüe (con el idioma de la etnia), intercultural y diferenciada. Como resalta la académica, el idioma es central para la comprensión de una cultura además de ser el factor decisivo para la comunicación.

El testimonio de los indígenas recuerda principios que los autores de la educación intercultural sistemáticamente defienden. Candau (2020, p. 684) al defender la educación intercultural y descolonial, destaca que es importante “[...] promover la interrelación de los



conocimientos asumidos como científicos con otros conocimientos, considerados no científicos. No se trata de afirmar algunos y negar otros, sino de ponerlos en diálogo, partiendo de la co-presencia y de la comunicación mutua”.

Por la investigación realizada, podemos afirmar que para los indígenas esta es una realidad vivida en todos los momentos y espacios, incluyendo la universidad. Cuando hablan de sus conocimientos no niegan los conocimientos académicos. Tampoco el acceso a los conocimientos académicos lleva a la negación de los conocimientos tradicionales. Ambos conviven, se hibridizan, son negociados sin la preocupación de establecer jerarquías. Cuando hablan de la educación indígena y de la educación no indígena, enfatizan la diferencia y muestran que para ellos la escuela indígena es más adecuada porque está articulada con su cultura (escuela sin barreras), afirma su cultura e identidad (destacando la inclusión de la lengua indígena), además de garantizar el acceso al conocimiento occidental (enseña la lengua portuguesa y otros conocimientos que darán acceso a la universidad).

También podemos decir que los testimonios de los académicos indígenas entrevistados están en línea con lo que destacan los investigadores que estudian la presencia de los indígenas en la educación superior: “El ingreso de estudiantes indígenas en las universidades brasileñas constituye una novedad que colocó la cuestión de la diversidad y de la experiencia multicultural y pluriétnica en su interior, trayendo consigo muchos aprendizajes, desafíos y dificultades” (AMES Y ALMEIDA, 2021 p. 253).

Por lo tanto, observamos que hay una articulación entre los testimonios de los académicos indígenas, investigadores de la educación intercultural e investigadores del campo indígena, pero el protagonismo continúa siendo de los pueblos indígenas. Están afirmando permanentemente sus identidades y culturas, no se someten a los conocimientos universitarios, sino que se apropian de ellos para fortalecerse como grupo cultural.

## Consideraciones finales

Al terminar este artículo, recordamos a Bhabha (2014) cuando explica cómo los conocimientos subalternizados se infiltran en los conocimientos hegemónicos y, en ese proceso, acaban subvirtiendo la propia hegemonía y disminución de su fuerza. Entendemos que eso fue realizado de una manera notable por los pueblos indígenas. Bergamaschi (2007) destaca que una mirada atenta muestra las especificidades de una escuela indígena y cuanto que esta trae de las marcas de su cultura, de su cosmovisión y de sus conocimientos.

Pensamos que algo semejante ocurre en la universidad: una mirada atenta, una mirada intercultural, desprovista de marcas de la subalternización e inferiorización producidas por la lógica occidental y como apunta Santos (2005) en gran parte por la universidad, nos hace percibir cuanto la presencia de indígenas en la universidad trae para su interior otras posibilidades de conocer, convivir y vivir.





Estas posibilidades se tornan significativas al considerar, como buscamos hacer en este artículo, el proceso histórico de la relación de la universidad con los pueblos indígenas. Estas muestran la resistencia, la lucha, la fuerza de los pueblos indígenas en defensa de sus conocimientos, modos de ser y vivir, sin curvarse a la matriz colonial y apuntando que otros conocimientos son posibles, otros modos de ser son posibles, otros modos de interpretar el mundo son posibles. En fin, muestran cómo es posible transformar la universidad en un espacio de afirmación de la identidad.

## Referencias:

ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, out./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/th6LrBM8Wr4YZjGNkpKcgHx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 de novembro de 2021.

AMES, Valesca Daiana Both; ALMEIDA, Marilis Lemos de. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 244-275, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/RyzKkWdwLxzxKf94kfb3rfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/FbPmgf6CRTZKkHKyYtTvfn/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 10 de dezembro de 2021.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>

Acesso em 10 de dezembro de 2021.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Em busca da terra sem males: violência, migração e resistência em Kaká Werá Jecupé e Eliane Potiguará. **Estudos Iteários Brasileiros Contemporâneos**. Brasília, n. 58, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/Rw7N6w6KYKSySd3Ybbb4c8M/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 10 de dezembro de 2021.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 12 de dezembro de 2021.



QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio./ago. 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 137-202. 2005. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Univ%20seculo%20XXI\\_EducacaoSociedadCulturas\\_2005.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Univ%20seculo%20XXI_EducacaoSociedadCulturas_2005.pdf). Acesso em 12 de dezembro de 2021.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/FVdRZc4W65CqGMnwx48fTxH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 de dezembro de 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em:

<file:///C:/Users/6830/Downloads/3412-Texto%20do%20artigo-11043-11051-10-20130724.pdf> Acesso em 15 de dezembro de 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/6830/Downloads/18441-Texto%20do%20artigo-81599-5-10-20150529.pdf> Acesso em 15 de dezembro de 2021.