

Educación Superior para Indígenas en el Brasil: más allá de los cupos^{1*}

Antonio Carlos de Souza Lima²

El objetivo del presente texto es destacar algunos aspectos que vienen manifestándose de significativa importancia cuando se piensa en políticas de acción afirmativa, y se considera a los pueblos indígenas en el Brasil como sus destinatarios. Trataré para ello, en primer lugar, de recuperar, aunque brevemente, un poco de la historia de la acción del estado republicano brasileño sobre los pueblos indígenas en el país. En segundo lugar, resaltaré cómo los pueblos indígenas pasaron a demandar formación de nivel superior. Y,

1 La primera versión de este texto surgió de una entrevista que me realizara Renato Ferreira, del Programa Políticas de la Co/Laboratorio de Políticas Públicas-Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), entrevista que una vez transcripta me fue enviada para su revisión y se transformó en lo que aquí se presenta. Con ligeras diferencias con la presente, se publicó una versión en español, en García, Stella & Paladino, Mariana (comp). (Org.). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. 1 ed. Buenos Aires: Antropofagia, 2007, v. , p. 255-277. Agradezco al Ppcor por la invitación y en especial a Renato Ferreira por las preguntas, pertinentes, por la gentileza y la paciencia. También agradezco a la Prof. Dra. María Barroso-Hoffman, vice-coordinadora de *Sendas de conocimientos*, y a la Prof. Dra. Mariana Paladino, investigadora del mismo proyecto y doctora en Antropología Social - Museo Nacional, que desde Noruega y Argentina, respectivamente, hicieron importantes observaciones sobre las cuestiones aquí presentadas, cuya formulación final es de exclusiva responsabilidad del autor. Las organizadoras del libro y coordinadoras del GT que lo inspiró hicieron además importantes sugerencias por las que estoy especialmente agradecido, así como por la paciencia, cuidado y agudeza de la traducción y de la revisión de Federico Lavezzi y de la Prof. María Gabriela Lugones.

2 Profesor Asociado de Etnología del Departamento de Antropología del Museo Nacional/ Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), becario de productividad en investigación 1C del CNPq, y becario *Cientista do Nosso Estado*/Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro (FAPERJ). Co-coordinador del *Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Desarrollo* (LACED)/ Departamento de Antropología-Museo Nacional-UFRJ, donde desarrolla el proyecto *Sendas de conocimientos: la enseñanza superior de indígenas en el Brasil*, con recursos de la *Pathways to Higher Education Initiative*/Fundación Ford. Acerca del proyecto *Sendas de Conocimientos* véase Souza Lima, Antonio Carlos de Souza . Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas de Roraima (UNESCO/IESALC). In: Mato, Daniel (coord.). (Org.). *Diversidade Cultural e Interculturalidade em Educação Superior*. 1 ed. Caracas: UNESCO - IESALC, 2008, v. , p. 75-85 disponível em <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20%3Adiversidad-cultural-e-interculturalidade-en-educacion-superior-experiencias-en-america-latina&catid=3%3Acontenido&Itemid=14&lang=es>, última consulta: 12/12/2008.

finalmente, buscaré indicar ciertos contornos de acciones afirmativas que se adecuan a los desafíos de la formación superior de indígenas. Es imprescindible que quede claro que soy un antropólogo especializado en trabajar sobre y con los pueblos indígenas en el Brasil, y no un especialista en enseñanza superior —que en mi país, como brasileños típicos, en general nada saben sobre la situación indígena, y cuando pretenden saber son desastrosos y superficiales.

Breve caracterización de la situación de los pueblos indígenas en el Brasil

Antes de esa breve incursión histórica, sin embargo, es necesario decir que el perfil de la población indígena brasileña es totalmente diferente del de la población indígena de otros países de América latina: según datos oficiales del *Instituto Brasileño de Geografía y Estadística* (IBGE) los pueblos indígenas en el Brasil suman unos 734.127 individuos indígenas, el equivalente a algo así como el 0.4% de la población total brasileña³. Esa minoría numérica conlleva sin embargo una riqueza impar en el planeta: son alrededor de 227 pueblos, que hablan más de 180 lenguas —exceptuados aquellos que hablan sólo el portugués, habiendo perdido sus lenguas de origen en función de la violencia asimilacionista del proceso de colonización—, constituyendo el mayor abanico de la diversidad humana contenido en un sólo país⁴. Se distribuyen en 630 tierras indígenas, a las que tienen derechos reconocidos por el texto constitucional de 1988, y que se sitúan en casi todos los estados de la federación brasileña⁵. En la región de la Amazonia Legal habita el 60% de los indígenas del Brasil, y alrededor del 15% está en ciudades. Las tierras indígenas, con todo, constituyen en torno del 13% de todas las tierras brasileñas, y son de las más ricas en recursos naturales (biodiversidad y recursos minerales); son de las pocas áreas preservadas en un país cada vez más devastado por el *extraccionismo* salvaje, por el agro-negocio, por la explotación mineral. En la práctica, muchas de ellas están invadidas, y los pueblos indígenas allí encerrados

3 Véase http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/cor_raca_Censo2000.pdf última consulta: 12/12/2008.

4 Véase <http://pib.socioambiental.org/pt/c/o/1/2/populacao-indigena-no-brasil> y <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/introducao> últimas consultas: 12/12/2008

5 Véase <http://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis> última consulta: 12/12/2008.

no han contado con políticas gubernamentales de soporte para su explotación bajo parámetros de sustentabilidad. Precisamente a partir del derecho a las tierras que tradicionalmente ocupan es que veremos surgir uno de los vectores de la demanda indígena por formación superior, pero por una formación que considere sus conocimientos tradicionales, sus saberes y su historia diferencial, sin folclorizarlos o subsumirlos en una falsa imagen de multiculturalidad en la que ocuparán siempre los estratos inferiores.

La Constitución Nacional Brasileña de 1988 puso fin al régimen tutelar que había instaurado el Código Civil Brasileño de 1916, que en su artículo 6º incluía a los indígenas entre los relativamente incapaces ante la ley, junto a los locos, las mujeres casadas, los mayores de 16 años y menores de 21 años, y los pródigos. El régimen tutelar, en la práctica, implicaba un tutor legalmente definido. Esto fue establecido con la Ley Nº 5.484 del 27 de junio de 1928, que designó en esa función al gobierno federal, a través del *Servicio de Protección a los Indios*, como se verá en el próximo punto⁶. La Ley 5.484 no definía, sin embargo, quién debía ser reconocido como indígena, lo que sólo se estableció con la Ley 6001, del 19 de diciembre de 1973, conocida como Estatuto del Indio. No cabe aquí entrar en la historia específica de esta ley eminentemente asimilacionista, en consonancia con la dictadura militar vivida en el Brasil en esa época, caracterizada por el desarrollismo y la expansión agresiva sobre la Amazonia, momento en el que diversos pueblos indígenas, hasta entonces en relativo aislamiento en la selva, se vieron invadidos y cuasi diezmados. Por lo demás, la ley seguía las líneas más amplias de la Convención 107, de 1957, de la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT), también de corte asimilacionista.⁷

En su Capítulo VIII, titulado “De los Indios”, la Constitución Nacional Brasileña de 1988 establece:

Art. 231. Se reconoce a los indios su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, y los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, siendo competencia de la Unión demarcarlas, proteger y hacer respetar todos sus bienes.

6 Véase Souza Lima, Antonio Carlos (1995) *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes; Souza Lima, Antonio Carlos de & BARROSO-HOFFMANN (2002) *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista*, III. Rio de Janeiro: contra Capa Livraria.

7 Acerca de las convenciones de la *Organización Internacional del Trabajo* para los pueblos indígenas, véase Rodríguez-Piñero, Luis (2005) *Indigenous peoples, postcolonialism and international law*. The ILO regime (1919-1989). Oxford: Oxford University Press.

(...)

Art. 232. Los indios, sus comunidades y organizaciones, son partes legítimas para entablar juicio en defensa de sus derechos e intereses, con intervención del Ministerio Público en todos los actos del proceso.

El texto constitucional les reconoce, además, en su artículo 210, el derecho a una educación diferenciada, aunque no brinda todavía señales para una clara definición de aquellos que deban ser considerados como indígenas por la administración gubernamental a los fines del reconocimiento de derechos, lo que constituye uno de los grandes problemas de las relaciones entre pueblos indígenas y Estados Nacionales⁸. Tal definición continúa, de hecho y en términos prácticos, en manos de la administración pública, ya que los trámites para una ley que sustituya el Estatuto del Indio se encuentran paralizados en el Congreso Nacional, marcadamente anti-indígena desde 1988.

Con todo, el nuevo Código Civil brasileño (Ley 10.406, de 2001, sancionado el 10 de enero de 2002 y en vigor desde 2003) eliminó la cuestión de la capacidad civil relativa y, después de años de tramitación, el Congreso Nacional brasileño ratificó, a través del Decreto Legislativo N° 143, del 20 de junio de 2002, la “Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, llamada también Convención 169 de la *Organización Internacional del Trabajo*, en vigor, en el plano jurídico internacional, desde 1991⁹. A pesar de las innumerables críticas que recibiera en diversos planos, la Convención 169 aporta diversos avances a las luchas indígenas, en especial el derecho de las colectividades indígenas a autodefinirse como tales. En el caso brasileño hay todavía mucho por hacer, pero la posibilidad de definirse como

8 “Art. 210. Se fijarán contenidos mínimos para la enseñanza inicial, de modo de asegurar una formación básica común y respeto a los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales.

§ 2.º La enseñanza inicial regular será impartida en lengua portuguesa, asegurándose a las comunidades indígenas también la utilización de sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje.

(...)

Art. 215. El Estado garantizará a todos el pleno ejercicio de los derechos culturales y el acceso a las fuentes de la cultura nacional, y apoyará e incentivará la valorización y la difusión de las manifestaciones culturales.

§ 1.º El Estado protegerá las manifestaciones de las culturas populares, indígenas y afro-brasileras, y las de otros grupos participantes del proceso civilizatorio nacional. Para más información sobre los indígenas en la Constitución Nacional Brasileña de 1988, véase http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/indios_na_constituii.htm y <http://pib.socioambiental.org/pt/c/direitos/constituicoes/introducao>, última consulta: 12/12/2008

9 Para acceder a una versión íntegra de su texto, véase <http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=131> última consulta:12/12/2008.

indígena, mediatizada por la pertenencia a una colectividad, y la posibilidad de accionar legalmente es, en sí, algo prácticamente revolucionario en materia de autodeterminación, que tiene importantes repercusiones en lo que atañe a la educación indígena. Recientemente, Brasil se convirtió en uno de los países signatarios de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas, texto que podemos considerar de avanzada, y que viene produciendo un gran impacto en el medio jurídico-administrativo brasileño.¹⁰

Enseñanza superior y pueblos indígenas en el Brasil: ¿por qué los indios quieren estar en las universidades?

En este cuadro más amplio, hay dos tendencias diferentes, pero históricamente entrelazadas, que han sido percibidas de modo separado y que, todavía, confluyen en la búsqueda de los pueblos y de las organizaciones indígenas por formación de nivel superior. La primera de ellas tiene que ver con la educación escolar que se impuso a los indígenas, y que redundó en la formación de maestros indígenas. La segunda tendencia pasa por la necesidad de tener profesionales indígenas graduados en saberes científicos occidentales, capaces de articular esos saberes con los conocimientos tradicionales de sus pueblos, colocándose a la cabeza de la resolución de necesidades surgidas con el proceso de territorialización contemporáneo al que están sometidos, y que han redundado en las demarcaciones de tierras a colectividades, proceso que se incrementó considerablemente después de la Constitución de 1988¹¹. Veamos cada una de esas tendencias.

10 Sobre esta declaración, véase <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162708POR.pdf>; el texto propiamente dicho puede consultarse en <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/declaration.html>. Última consulta: 12/12/2008.

11 El concepto de *proceso de territorialización* como instrumento explicativo de distintos momentos en los que, a lo largo de la historia de la colonización del Brasil, los pueblos indígenas fueron siendo circunscriptos a espacios geográficos administrativamente fijados, fue desarrollado por João Pacheco de Oliveira en "Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais" (*Mana*, 4 (1), 1998). El texto está disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-93131998000100003&lng=pt&nrm=iso. Última consulta: 12/12/2008.

La educación indígena en los cuadros del régimen tutelar

El Brasil republicano (1899) emergió de un pasado colonial reciente, trayendo consigo los legados constitucionales y simbólicos de la monarquía, de la esclavitud y de la fusión entre la Iglesia y el Estado. Pese al afán modernizador del Segundo Imperio brasileño, las elites mestizas gobernantes de la República tenían grandes desafíos a enfrentar: un enorme y heteróclito territorio, mitificado desde la llegada de los colonizadores portugueses como la sede de innumerables *el dorado* y quimeras, y dotado de un vasto litoral; un contingente humano compuesto por poblaciones múltiples—inmigrantes venidos de Europa del Norte, negros de origen africano, negros *crioulos*, las poblaciones indígenas de esta porción de las Américas y una masa de mestizos que compondría los cuadros de la burocracia de un Estado nacional en expansión. En suma, el mapa de un país, entidad jurídica, en la que la palabra “desconocido”, trazada sobre grandes extensiones, era uno de los términos más frecuentes. ¿Cómo, de tal caleidoscopio, forjar un *pueblo*, que se sintiese perteneciente a una *patria brasileña*? ¿Cómo hacer a este *pueblo brasileño*, en nombre de una soberanía nacional, ocupar —y constituirse en guardián de— tan vastos espacios, siguiendo el dístico de la bandera republicana, *orden y progreso*? ¿Sería posible concebir que de tal maraña surgiese una *civilización*? ¿Sería posible conservar íntegro un territorio, brasileño apenas jurídicamente, pero en realidad incógnito, ahora que el emblema imperial se había desvanecido en tanto signo de una forma de totalización, evitándose el fantasma de la fragmentación de las colonias españolas en América, fantasma permanente de los militares brasileños todavía hoy, curiosamente? ¿Cómo defender esta vastedad de la entrada de extranjeros? ¿Qué métodos utilizar para ello? ¿Cómo fijar las “fronteras de la nación”?

Para dar cuenta de la implementación de dichas tareas en los cuadros de un Estado en expansión, y de actividades económicas que penetraban regiones ocupadas por pueblos indígenas, fue creado en 1910 el *Servicio de Protección a los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales* (SPILT), luego sólo SPI, y su dirección fue encargada a Cândido Mariano da Silva Rondon, un militar del Ejército brasileño que ya había mantenido, a causa de trabajos de extensión de líneas telegráficas, contactos pacíficos con indígenas en guerra con los frentes de expansión.

Habiendo sido los “silvícolas” incluidos entre los “relativamente incapaces”, junto a los mayores de dieciséis/menores de veintiún años, las mujeres

casadas y los pródigos, a través del artículo 6º del Código Civil brasileño en vigor desde 1917, los correligionarios de Rondon elaboraron y enviaron el texto aprobado como Ley Nº 5.484 del 27 de junio de 1928, que atribuyó al SPI la tarea de ejecutar la tutela del Estado sobre el *status* jurídico genérico de *indio*, sin dejar claros los criterios que definían la categoría sobre la cual incidía. Se inauguró entonces el régimen tutelar sobre los pueblos indígenas, marcado por las mismas ideas asimilacionistas de nuestro acervo colonial, en el que los indígenas son una categoría transitoria, pues una vez expuestos a la *civilización*, dejarían de serlo. Por ello la idea era reconocerles pequeñas reservas de tierras, lo básico para que se sustentaran, de acuerdo no con sus reales modos de vida, sino con aquello que se pretendía fuera su futuro —pequeños productores rurales ocupando el territorio brasileño, esto es, *trabajadores nacionales*.

En lo que respecta a la educación, el Servicio de Protección a los Indios (SPI) instaló una red de escuelas en sus puestos de acción en el interior del Brasil, destinadas a la educación de indígenas —enseñanza de “primeras letras” y, sobre todo, de oficios que los situasen como futuros trabajadores (corte y confección para mujeres, carpintería para los hombres, por ejemplo)— que se tornaría una red nacional de escuelas indígenas bajo la gestión de la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), que sucedió al SPI en 1967, ya bajo el marco de la dictadura militar post 1964. Dicha red estuvo teóricamente orientada a una educación bilingüe calcada del modelo del *Summer Institute of Linguistics*, organización misionera que implantó la educación bilingüe en las Américas, usando un método de descripción de lenguas indígenas muy eficaz para traducir la Biblia pretendidamente a todos los idiomas del planeta¹². Otro vector de influencias fue la acción misionera, especialmente intensa en el caso de ciertas órdenes religiosas, como la de los Salesianos, muy influyentes en el trabajo misionero del Alto Río Negro, en el Amazonas, y en Mato Grosso. También fueron fundamentales algunas otras confesiones protestantes en la formación de los indígenas en otros puntos del país. Muchos de los

12 Acerca de la acción estatal sobre los pueblos indígenas en el Brasil bajo el régimen republicano, y de la “dimensión pedagógica” de la acción tutelar del Estado Brasileño, véase Souza Lima, Antonio Carlos (1995) *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes. Véase también Leitão, Rosani M.: “Educação e Tradição: o significado da educação escolar par ao povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal, To” (Disertación de Maestría en Educación). Goiânia: UFGO, 1998); Barros, Maria Cândida D. M. 1993. “Linguística misionária: Summer Institute of Linguistics.” Tesis de doctorado. Campinas:UNICAMP.

primeros líderes indígenas que han asomado a los medios masivos de comunicación escritos y televisivos, pasaron por esos canales de formación.

Nuevos actores en el escenario de la educación de indígenas: los caminos de la ruptura de la tutela

A lo largo de las décadas de los '80 y '90, ONGs fundadas por antropólogos, el *Consejo Indigenista Misionero* y la *Operación Anchieta* (hoy *Operación Amazonia Nativa*) comenzaron a refutar la acción educativa de la Funai y de las misiones tradicionales, proponiendo modelos alternativos de escolarización.¹³ Esas nuevas propuestas integraron el abanico más abarcativo de la crítica a la tutela del Estado, en especial en el área de la educación escolar; al mismo tiempo su acción se potenció con la ruina progresiva del monopolio tutelar. A partir de ellas, las iniciativas en el campo de la educación escolar indígena pasarían a estar marcadas por las orientaciones en favor de prácticas diferenciadas e interculturales para los pueblos indígenas, instituidas por la Constitución de 1988. El decreto N° 26/1991, que atribuyó al Ministerio de Educación (MEC) las responsabilidades principales en la formulación y coordinación de una política nacional de educación escolar indígena, quedando su ejecución en la esfera municipal y estadual, no puso fin a las acciones de la Funai en ese sector específico, pero fue precisamente del MEC que surgieron las grandes transformaciones en el período¹⁴.

A pesar de que algunas acciones se hayan iniciado en el período 1991-1994, recién en el período 1995-2002 la *Coordinación General de Apoyo a las Escuelas Indígenas (CGAEI)*/Secretaría de Educación Primaria/MEC, puso efectivamente

13 Cf. Lopes da Silva, Aracy (Coord.). "A questão da Educação Indígena", *Cadernos da Comissão Pró-Índio*. São Paulo. Editora Brasiliense, 1981; MELIÁ, Bartomeu. 1979. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola; OPAN – 1989. *A conquista da escrita indígena. Encontros de educação*. São Paulo: Editora Iluminuras. Para una muestra del escenario global, véase Levinson, Bradley A.; Foley, Douglas & Holland, Dorothy C., eds. 1996 – *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: Suny Press; Simpson, Anthony (ed.) *The labours of learning. Education in the postcolony*. University of Adelaide. 1999.

14 Sobre la acción de la Funai en esa política sectorial, ver Fialho, Maria Helena. "A Funai e o novo contexto de políticas públicas em educação Escolar Indígena: uma questão de direito à cidadania" In: Marfan, Marilda Almeida, (org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores: Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2002, pp.25-28. Sobre la actuación del MEC en dicho período, ver: Grupioni, Luís D. B. "De alternativo a Oficial: sobre a (im)possibilidade de Educação Escolar Indígena no Brasil". In: Veiga, J. e D'Angelis, W. (org.) *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: Mercado das Letras. 1997.

en marcha una actividad que resultó, en números del final de la gestión de Fernando Henrique Cardoso, en la atención de más de 100 mil estudiantes indígenas, en una red de cerca de 1.392 escuelas indígenas, asistidas por más de 4.000 maestros que trabajan, en un elevado porcentaje (más o menos el 75%) en sus propios pueblos. En 1996, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Nº 9.394, del 20 de Diciembre de 1996), fijó, particularmente a través de sus artículos 26, 32, 78 y 79, las bases que habían delimitado documentos como *Directrices para la Política Nacional de Educación Escolar Indígena* (1993), del Comité de Educación Escolar Indígena, creado en el MEC para subsidiar la formulación de dicha política; y que el posterior *Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas-RCNEI* ha ampliado, sobre todo a través del Programa *Parámetros en Acción de Educación Escolar Indígena*, lanzado en abril de 2002. Otros instrumentos legales, como el Dictamen 14/99 y la Resolución Nº 3/99, de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación, han dado continuidad a la normatización de la educación escolar indígena en territorio nacional; el ítem 9 del Plan Nacional de Educación de 2001, sobre la educación escolar indígena, y particularmente su meta 17, que estableció la formulación, en dos años, de un plan para la implementación de programas especiales para la formación de profesores indígenas en el nivel superior, a través de la colaboración de las universidades y de instituciones de nivel equivalente; y la aprobación, en 2002, por parte del Consejo Plenario del Consejo Nacional de Educación, del dictamen del relator Carlos Roberto Jamil Curi sobre la formación de profesores indígenas en el nivel universitario, atendiendo la solicitud de la Organización de los Profesores Indígenas de Roraima (OPIR) por medio de la Carta de Canauanin¹⁵.

De modo muy diferente de la política tutelar de la Funai, cuyas bases de formulación no son sometidas, hasta hoy, a la discusión y al debate democrático, el modo como fue estructurada la acción del MEC surgió de un amplio diálogo en el que participaron intensamente indios y no indios relativos al campo de la educación, con una amplia participación de ONGs indigenistas, organizaciones de profesores indígenas, universidades, que han constituido tempranamente un campo con relativa autonomía y poco

15 Cf. Silva, Rosa H. Dias de. 2000. "A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena". In: MORI, Angel Corbera e NASCIMENTO, Adir Casaro. "Educação Indígena e interculturalidade". *Cadernos CEDES*. Nº 49. 1ª ed. Campinas: CEDES, 2000.

referido, en el nivel federal y en la escala nacional del campo indigenista, a las cuestiones más abarcentes enfrentadas por los pueblos indígenas¹⁶. El comité fue posteriormente desactivado (para queja de muchos, que ven en ello un retroceso), estructurándose la *Comisión Nacional de Profesores Indígenas*.

Para que se tenga una idea del conjunto de dichas acciones es preciso que se sepa que la *Coordinación General de Apoyo a las Escuelas Indígenas* (CGAEI) del MEC, apoyó, de 1995 a 2002, 65 proyectos de escuelas indígenas, alcanzando a cerca de 2.880 maestros indígenas. La CGAEI/MEC promovió, también, una importante política editorial (51 títulos entre 1995 y 2002), publicando materiales didácticos y libros que han servido, entre otras cosas, para acciones de valorización de la identidad étnica. Autores de 25 pueblos vieron publicados sus títulos. Se promovieron asimismo procesos de capacitación de alrededor de 820 técnicos de secretarías estatales y municipales de educación. Éstos, por su parte, tenían en 2002 por clientela un total estimado de más de 1.392 escuelas en tierras indígenas.

Si de los 93.037 estudiantes indígenas en 1999, el 80,6% se hallaba en la educación primaria, en 2002 un margen estimado importante de alumnos que habían concluido la enseñanza media reivindican la entrada en la educación superior, en la estela de los cursos de magisterio indígena específico surgidos en diversos puntos del país.

Pero es importante advertir que los datos del censo escolar son frágiles y que el acompañamiento serio de la cuestión (incluso de las posibilidades de acceso y posible demanda por educación superior) deberían ser tema de investigación nacional, realizada sobre bases más sólidas. Siempre es bueno recordar que en materia de pueblos indígenas las estadísticas brasileñas van a gatas.

En lo atinente a la formación de profesores indígenas, sin embargo, nada se hizo en la esfera del MEC por parte de la gestión de Fernando Henrique Cardoso. Los cursos pioneros de licenciatura intercultural indígena —y el término intercultural merecería un artículo en sí mismo— surgidos en la

16 Para un análisis amplio de la acción federal en lo referido a la educación escolar indígena, ver Matos, Kleber Gesteira. “Educação escolar indígena” In: BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas de qualidade da educação: um balanço institucional*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Mec/SEF, 2002, p.235-283. Para el período más reciente, ver BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania. *Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. “Dados e indicadores a respeito da Educação Escolar Indígena no país”*. Brasília: CGEEI/SECAD/MEC, ms.

Universidad Estadual de Mato Grosso (UNEMAT — véase <http://www.unemat.br/~indigena>), coordinados por el Profesor Elias Januário, y el Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima (<http://www.insikiran.ufr.br/>), concebido por la Profesora Maria Auxiliadora de Souza Mello, ya fallecida, y que fuera después coordinado por el Profesor Fabio Carvalho (hasta hace dos años), se habían estructurado por iniciativas autónomas apoyadas, sobre todo, por la Funai a través de uno de sus núcleos más consistentes de empleados e implementadores de acciones, aquellos que están precisamente dedicados a la educación escolar indígena. En el caso de Roraima, la presencia de las organizaciones indígenas en el consejo del Núcleo Insikiran las convierte en co-autoras de ese proceso, y hace de esa experiencia un caso singular que puede marcar rumbos muy innovadores en las relaciones entre universidad y movimientos sociales. Sea destinando recursos, sea otorgando becas de estudio a alumnos en universidades y facultades privadas, la Funai ha fomentado la formación superior indígena, aunque de modo poco transparente y a-sistemático.

El primer Gobierno de Lula – 2003/2006: el énfasis en la formación de profesores indígenas

Con la entrada del gobierno de Lula, todavía bajo la gestión de Cristovam Buarque frente al Ministerio de Educación (MEC), y en la tentativa de estructurar más ampliamente las acciones de gobierno hacia la educación escolar indígena, el imperativo de la formación de profesores indígenas generó la conformación de un grupo de trabajo a nivel de la Secretaría de Educación Superior, con amplia participación de organizaciones indígenas, ONGs, de la FUNAI y de universidades. Pero fue recién con el ingreso de Tarso Genro a la gestión de la cartera que hubo de hecho una orientación más orgánica y precisa en cuanto a esta cuestión. Por un lado, la convocatoria de Nelson Maculan para la Secretaría de Educación Superior (SESU) propició una mayor sensibilidad hacia las cuestiones indígenas, con la contratación como consultora, vía UNESCO, de Renata Gérard Bondim, que estructuró un programa de acciones para la educación superior de indígenas, haciendo especial énfasis —un énfasis no excluyente— en la meta gubernamental de formar maestros

indígenas¹⁷. Por otro lado, la reestructuración del MEC, con la creación de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD), dirigida por Ricardo Henriques, retiró a la educación escolar indígena de la esfera de la educación inicial, organizándola bajo la forma de una Coordinación General de Educación Escolar Indígena, que tuvo como titular a Kleber Gesteira e Matos. La subsiguiente reestructuración de la *Comisión Nacional de Maestros Indígenas* en *Comisión Nacional de Educación Escolar Indígena*, ampliando su espectro y esfera de acción, y una renegociación del componente indígena en el programa *Diversidad en la Universidad* (también re-localizado en la SECAD) fueron dos acciones fundamentales llevadas adelante por la CGEEI. Los recursos del programa *Diversidad...* se conjugaron con recursos presupuestarios de la SESU para permitir una acción conjunta SESU-SECAD: el lanzamiento del primer *edital* de apoyo a iniciativas de formación de indígenas en el nivel superior. El *Programa de Formación Superior y Licenciaturas Indígenas - PROLIND*, fuertemente marcado por la necesidad de formar y graduar maestros indígenas en el tercer nivel, pero con la apertura suficiente para pensar en la formación de profesionales indígenas en otros cursos que respondan a la segunda tendencia mencionada antes.

Sólo para que se tenga una dimensión de lo que eso significa hoy, según datos del Censo Escolar de 2006 procesados por CGEEI/SECAD, había en el año 2006 unas 2.415 escuelas en tierras indígenas, con 172.256 estudiantes indígenas, contra los 117.171 existentes en 2002, lo que indica una expansión anual de la matrícula de alrededor del 10%. Se trata de más de 9.100 maestros, de los cuales alrededor del 88% es indígena.. De esas escuelas, 1.111, esto es, el 46 %, son estatales; 1.282, es decir, el 53,1 % son municipales y 22, el 0,9 %, son privadas. Muchas son las precariedades, por cuanto la dedicación de los distintos estados y municipios a esta cuestión es muy variable. Pero es importante remarcar un punto: de los 172.256 mil alumnos indígenas, el 10,9% cursa en la educación inicial; el 60,8% está en los primeros grados de la educación primaria; el 16,4% está en los cuatro últimos grados de la educación primaria; 7,5% está cursando la educación de jóvenes y adultos, y sólo el 4,4 (contra el 2,9% en 2005) cursa en la enseñanza media en tierras indígenas. En su mayor parte, los jóvenes que cursan la enseñanza media lo hacen con grandes

17 Véase <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. pp.25-27. Última consulta: 12/12/2008.

sacrificios personales y de sus familias, sufriendo una gran discriminación, y lo que es muy propio de las áreas próximas a las tierras indígenas: un tipo muy peculiar de invisibilidad, que los torna poco perceptibles a los ojos de maestros y directores de escuelas, que sin mala fe, pero imbuidos de preconceptos intensos en esas regiones, los toman por “mestizos” poco letrados. La SECAD está por divulgar un diagnóstico de la enseñanza media que cursan los indígenas en el Brasil, y todo hace pensar que los resultados no tienen cómo ser positivos¹⁸.

Es importante reiterar, sin embargo, que si bien se dio una gran dinámica en el nivel federal, responsable por normatizar, planear y supervisar la educación escolar indígena, en los niveles estadual y municipal –responsables por la ejecución– fueron frecuentes el preconcepto, la ignorancia, la falta de organización, el incumplimiento o la aplicación mezquina de las normas más generales de la educación, poco aplicables a los imperativos de la educación escolar indígena. Del mismo modo, el control social de esa política, a través de los consejos locales y estaduais, fue tosco, o se limitó a medidas administrativas, perdiendo su carácter eminentemente político. Evaluar esa dimensión demandaría un tipo de inversión y de producción de datos de carácter nacional que todavía no han sido hechas.

Demarcación de tierras y demanda de saberes para la gestión político territorial: conocimientos indígenas y saberes occidentales

La segunda tendencia de demandas de los indígenas por formación superior surgió con la demarcación de buena parte de las tierras indígenas, lo que se intensificó en el período post constitucional y, sobre todo, luego del ingreso, en las gestiones de Fernando Collor de Mello y de Fernando Henrique Cardoso, de la cooperación técnica internacional para el desarrollo, financiando y normatizando la definición de tierras indígenas en el Brasil. Se ha escrito mucho sobre ello y algunos de los que integraron equipos que

18 Matos, Kleber Gesteira . 2006 – “Escolas Indígenas no Brasil – período 2003/2006”. Brasília: MEC/ SECAD/CGEEI. MS. Para la realidad de los estudiantes indígenas, en el caso del pueblo Ticuna, que buscan las ciudades para estudiar allí, en especial, cursar en la enseñanza media, ver Paladino, Mariana 2006 – “Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas”. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional. Última consulta: 12/12/2008 em http://teses.ufrj.br/PPGAS_D/MarianaPaladino.pdf (Texto)

produjeron conocimiento acerca de las tierras indígenas para permitir que dicho proceso se instaurase, superando la acción tutelar de la FUNAI, hoy forman parte del *Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Desarrollo* (LACED), como João Pacheco de Oliveira, co-coordinador de nuestro Laboratorio y uno de los principales artífices de la crítica a la acción del Estado en lo atinente a las tierras indígenas¹⁹. En el período inmediatamente post-constituyente, Ailton Krenak, importante líder indígena, organizó un centro de formación en Goiânia, proponiéndose enfrentar los desafíos de la formación de indígenas en las áreas que van desde la agronomía hasta la abogacía, pensando precisamente en el cruzamiento de los conocimientos tradicionales indígenas y de los saberes occidentales, y en la necesidad de contar con cuadros indígenas que construyesen nuevas relaciones con el Estado brasileño y con redes sociales en los contextos locales, regionales, nacional e internacional, sin la mediación de profesionales técnicos no-indígenas. Algunos de los graduados están hoy en acción, uno al menos concluyendo una post-graduación, pero la experiencia fue discontinuada. El centro en sí fue desactivado por su poca sustentabilidad y por haberse notado que el intento de tener profesionales formados tan lejos de sus aldeas de origen para actuar entre sus pueblos, difícilmente sería alcanzado.

El hecho es que el quiebre del monopolio tutelar, la capacidad “procesal” reconocida a las organizaciones indígenas, el surgimiento de políticas (no sólo la orientada a la educación) como la de salud indígena, estructurada a partir de la Fundación Nacional de Salud (FUNASA) en 1999, colocaron a los pueblos indígenas y a sus organizaciones como protagonistas de procesos para los cuales se hacían necesarios conocimientos que no les pertenecían ni les llegaban con facilidad. A pesar de lo mucho escrito sobre educación escolar indígena y de una especie de consenso (no mayoritario, ni absoluto) sobre la “educación escolar intercultural, bilingüe y diferenciada”, tal como es la propuesta de la que se apropia la política federal, sabemos muy poco sobre quién está haciendo qué cosa en ese campo. En un relevamiento de 1998/1999 realizado por João Pacheco de Oliveira y por mí, y que subsidiaría la realización

19 Un conjunto de textos críticos de la acción estatal en lo referente a las tierras indígenas, que se remontan a 1983, y al *Proyecto Estudio sobre Tierras Indígenas en el Brasil* (PETI), puede verse en Pacheco de Oliveira, João, org. 1998 - *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; <http://www.laced.etc.br/peti.htm>, e <http://www.laced.etc.br/livros.htm>. Última consulta: 12/12/2008.

del seminario *Bases para una Nueva Política Indigenista*, se constataba que una de las mayores preocupaciones de diversos segmentos gubernamentales y no gubernamentales involucrados en todos esos procesos de constitución de “políticas de la diferencia” —en las que la territorialización es un eje fundamental— era la necesidad de “capacitar” —término caro a la jerga desarrollista— a los pueblos indígenas y a sus organizaciones para concurrir a recursos de diversos mecanismos de fomento, para coadyuvar numerosos procesos de los cuales eran idealmente los destinatarios, y debían ser los protagonistas. Para ello deberían proliferar (y han proliferado) los cursos de entrenamiento en metodología de armado de proyectos, en técnicas de gestión de organizaciones, que se han impuesto por la vía de los formatos en que operan las agencias internacionales y nacionales de fomento.

Ya en aquel momento, muchos indígenas proponían que, además de entrenamientos tópicos, era necesario que se formasen indígenas en las universidades, que adquiriesen los conocimientos de los “blancos” para lidiar con los blancos. Muchos consiguieron, y consiguen todavía, entrar en universidades públicas, por esfuerzo personal —y actualmente por una política asumida por muchas organizaciones indígenas, que financian o apoyan a estudiantes indígenas para que estudien en las ciudades y adquieran conocimientos que redunden en beneficio de sus comunidades—, pero mantenerse allí ha sido el mayor desafío. Hay que considerar que en el Brasil el ingreso a las universidades, públicas o privadas, está mediado por un examen de acceso a la educación superior, llamado *vestibular*, altamente excluyente y elitista en el caso de la mayoría de las carreras de alto prestigio en las universidades públicas. Las becas proporcionadas por la FUNAI, como se ha mencionado, han sido un soporte casi exclusivo para ello. Pero no hay un programa de becas transparente y establecido en tal sentido. Buena parte de los recursos recibidos por esa vía van con frecuencia al pago de aranceles en universidades privadas de muy dudosa calidad, aunque situadas en ciudades próximas a las tierras indígenas. Creado por el gobierno de Lula para crear vacantes gratuitas en la educación superior privada a cambio de exenciones fiscales para con el gobierno federal, el *Programa Universidad para Todos* (PROUNI) fue prácticamente inútil para tal fin: la mayoría de los estudiantes indígenas con educación media no consiguió aprobar el *Examen Nacional de Enseñanza Media*

(ENEM), condición de acceso al programa nunca flexibilizada para los estudiantes indígenas²⁰. El programa, realmente, no es para todos.

Urge, por tanto, que la misma atención que fue dedicada a la educación primaria, redunde en la estructuración de la educación media y superior. Las políticas de acción afirmativa, instituidas sobre el final del segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, e implementadas de hecho en la gestión Lula, enfrentan hoy el desafío de conocer este mundo específico de la educación escolar indígena, adecuándose más ampliamente a las especificidades de la situación indígena, creando mecanismos de acceso a la universidad que no reproduzcan pura y simplemente las alternativas pensadas para el contexto de las poblaciones afro-descendientes, tomando en cuenta la necesidad de instituir una política orientada a los *pueblos*, esto es, capaz de beneficiar, más que a individuos —aunque por medio de ellos— a *colectividades* que pretenden mantenerse culturalmente diferenciadas.

Sobre *cupos* y algo (mucho) más: ampliando la idea de acciones afirmativas.

Es importante señalar que las organizaciones indígenas han pensado poco sobre la cuestión de la educación superior, pues han estado y están muy preocupadas en mantener las tierras de sus pueblos, y asegurar bases para la

20 “El ENEM – Examen Nacional de Enseñanza Media fue instituido en 1988 para ser tomado, con carácter voluntario, a los estudiantes y egresados de este nivel de enseñanza. Realizado anualmente, tiene como objetivo principal evaluar el desempeño del alumno al término de la escolaridad básica, para cotejar el desarrollo de competencias fundamentales para el ejercicio pleno de la ciudadanía.” Ver en <http://www.inep.gov.br/basica/enem/default.asp>. Sobre el PROUNI, dice el portal del Ministerio de Educación en <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm> - “ProUni - Programa Universidad para Todos, fue creado por MP nº 213/2004 e institucionalizado por Ley Nº 11.096, del 13 de enero de 2005. Tiene como finalidad el otorgamiento de becas para estudios integrales y parciales para estudiantes de bajos ingresos, en carreras de graduación y subsiguientes de formación específica, en instituciones privadas de educación superior, ofreciendo, como contrapartida, exención de algunos tributos para aquellas que adhirieran al Programa”. Sobre la relación entre ambos, dice el mismo portal en http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/inf_est.shtm#3 : “Sólo puede postularse al ProUni, correspondiente al primer semestre de 2007, el estudiante que hubiera participado en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) 2006, y obtenido la nota mínima de 45 puntos (media aritmética entre las pruebas de redacción y conocimientos generales), establecida por el Ministerio de Educación. No se consideran las notas obtenidas en los ENEMs anteriores, Los resultados del ENEM son usados como criterio para la distribución de becas de estudios, es decir, las becas son distribuidas conforme las notas obtenidas por los estudiantes en el ENEM. De este modo, los estudiantes que alcancen las mejores notas en el examen tendrán mayores chances de elegir la carrera y la institución en que estudiarán.”

subsistencia. En diversas regiones del país esa demanda ha surgido con más fuerza en los últimos tiempos, y se han estructurado iniciativas en el sentido de formar cuadros profesionales de la *etno-gestión*, como el recién creado Centro Amazónico de Formación Indígena, una iniciativa de la *Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileña* (COIAB)²¹. Por otro lado, un importante conjunto de investigadores indígenas con títulos de maestría y doctorado, intelectuales destacados del movimiento indígena, acaban de crear el *Centro Indígena de Estudios y Pesquisas* – CINEP, cuyas metas principales están en el campo de la investigación y de la formación de cuadros técnico-intelectuales.²² Los intelectuales indígenas tienen bastante claro que el acceso a las universidades es importantísimo, y que los *cupos*^{23*} pueden servir como un valioso instrumento, tanto para la situación de pueblos territorializados —aunque muchos de sus integrantes estén en tránsitos permanentes entre esos territorios y ambientes urbanos próximos o distantes de aquellos, o que en esos territorios sus aldeas muchas veces estén adquiriendo el perfil de ciudades—, cuanto para aquellos que, muchas

21 Sobre el CAFI, véase http://www.coiab.com.br/index.php?dest=programa_projeto última consulta: 12/12/2008. En un momento anterior, la idea de entrenar personal capacitado en etno-desarrollo nos instigó a estructurar propuestas de cursos de especialización (ver en http://www.laced.etc.br/cursos_laced.htm los resúmenes. Última consulta: 12/12/2008), dirigidos y frecuentados por indígenas y no-indígenas, en colaboración con las Universidades Federal del Amazonas y de Roraima. Iniciativa cercana a aquellas fue pensada y ejecutada por la Universidad Católica Don Bosco, también con participación indígena.

22 El Centro Indígena de Estudios y Pesquisas (CINEP) es una organización indígena creada en noviembre de 2005 por 33 líderes del movimiento indígena brasileño, en ocasión del I Encuentro Nacional de las Organizaciones Indígenas del Brasil, con el objetivo de constituirse como una entidad indígena de apoyo y asesoría a las organizaciones y comunidades indígenas, enfocada en la investigación y en servicios técnicos. Su cuadro de socios está formado por líderes de organizaciones indígenas regionales y por investigadores y académicos indígenas. Su actuación prioritaria está orientada hacia el campo de los estudios e investigaciones de interés del movimiento social indígena y a la prestación de servicios y asesorías técnicas a las organizaciones y comunidades indígenas. Para cumplir con esas tareas, el principal desafío es formar su propio cuadro y el de las organizaciones indígenas”. CINEP. 2006 – Primer proyecto institucional del CINEP – *Centro Indígena de Estudios y Pesquisas* – Bienio 2007/2008. Brasília: CINEP.

23 * N. de T. Se ha optado por traducir cotas como cupos. Cotas, o sistema de cotas, es como se conoce a la medida gubernamental que crea un porcentaje, generalmente temporario, de reserva de vacantes en instituciones públicas o privadas, destinadas a determinados segmentos sociales considerados en situación desfavorable frente a un desideratum de equidad social. Estos segmentos pueden ser grupos étnicos o “raciales”, clases sociales, inmigrantes, portadores de deficiencia física, mujeres, ancianos, entre otros. En el debate brasileño actual esta idea ha sido aplicada y propugnada sobre todo por el movimiento negro, destinada a negros, y en especial, para el ámbito del sistema de educación superior, siendo foco de una gran controversia social. Se la considera una forma de acción afirmativa.

veces motivados por la búsqueda de educación, se han trasladado hacia los centros regionales o incluso hacia ciudades distantes, como Brasilia, San Pablo y Río de Janeiro. Por fin, salvo por los cursos específicos de formación de profesores que vienen surgiendo, han sido poquísimos los indígenas que han accedido a universidades públicas antes de que existieran *cupos* en algunas de ellas. En general, hasta entonces, los indígenas accedían (y continúan en su mayoría accediendo) a facultades y universidades privadas, de muy dudosa calidad²⁴.

Pero son sólo *cupos*, en el caso de los indígenas, sin mayores cambios en las estructuras universitarias, que provoquen en éstas una reflexión sobre su práctica a partir de la diferencia étnica, de una mirada sobre quien se traslada desde un mundo socio-cultural y, en general, lingüístico totalmente distinto, aunque los estudiantes indígenas parezcan y sean —unos más, otros menos— conocedores de mucho de la vida brasileña. No se trata, *stricto sensu*, de un mismo y único preconceito, ni de una misma y única forma de discriminación que también en el medio universitario alcanzan a los indígenas, los afro-descendientes y los estudiantes clasificados como “pobres” rurales y urbanos, negros o no (y regionalmente muy distintos). Tampoco se trata, como en el caso de los afro-descendientes y de la población de bajos ingresos, de *incluir* a una minoría (en términos de poder) de *excluidos* en el acceso a —y control de— los *mismos* instrumentos que históricamente han servido a la manutención de los poderes de las elites gobernantes en el país, sino de rever las estructuras universitarias mucho más radicalmente. Al *incluir* a los indígenas en las universidades hay que repensar las carreras universitarias, las disciplinas, abrir nuevas (e innovadoras) áreas de investigación, seleccionar y repensar los contenidos curriculares que han sido dictados, y testear en qué medida estructuras que han acabado por tornarse tan burocratizadas y centralizadoras, pueden soportar colocarse al servicio de colectividades vivas, histórica y culturalmente diferenciadas.

Las universidades deben estar listas para indagarse sobre cuánto pueden beneficiarse de la presencia indígena, vivificándose y ampliándose, en la construcción de un mundo de tolerancia y riqueza simbólica en el que ya no bastará la repetición ampliada de los paradigmas del horizonte capitalista

24 Para un relevamiento de la presencia de indígenas en universidades de ese perfil, véase Souza, Hellen Cristina de. 2003 – *Ensino superior para indígenas no Brasil* (mapeamento provisório). Tangará da Serra: IESALC/Unemat.

contemporáneo. Nada de eso es, ni será, rápido. Nada de eso se resolverá con dinámicas ejemplares y demostrativas, con experiencias piloto o proyectos seminales, ni con la creación de castas de “empoderados” que nos mitiguen el hecho de que pertenecemos a uno de los países de mayores contrastes y desigualdades socio-económicas, pero que singularmente contiene dentro de sus límites jurídico-políticos uno de los mayores espectros de la experiencia humana. No se revierten 500 años de colonialismo y devastación, ni a bajos costos, ni de la noche a la mañana. En estos términos, en vez de *pobres excluidos* —aunque vivan en condiciones materiales que ellos desean ver mejorar— los pueblos indígenas deberían ser vistos como dotados de una riqueza propia, de una capacidad especial de mantenerse diferentes y conservar sus valores bajo tanta presión colonialista y tanta violencia, cuyas historias interconectadas a las del Brasil, deben ser conocidas y divulgadas entre todos los brasileños²⁵.

Es preciso tener muy en claro que los académicos indígenas son jóvenes que pueden ser fenotípicamente muy parecidos a los habitantes regionales con los que conviven. Llegan al punto de, como ya se dijo, ser hasta “invisibles” entanto integrantes de colectividades étnicamente diferenciadas para sus profesores y para la estructura universitaria en que se insertan. Pero el hecho es que difieren de los otros estudiantes regionales, pobres, negros, blancos, por sus sistemas de valores y de pensamiento, por sus conocimientos, por su visión del mundo en última instancia, sin mencionar sus redes de parentesco y relaciones; y, no lo olvidemos, por saberse portadores de identidades diferenciadas hoy apoyadas por derechos colectivos. Son, también, portadores de la conciencia acerca del peso del sistema de preconceptos que incide sobre ellos, indígenas —muy distinto del relativo a los afro-descendientes— aun cuando esas tramas de estereotipos, verdaderas narrativas históricamente construidas a su alrededor, transforman la rica diversidad de sus modos de vivir en un ente único y genérico que todos nosotros brasileños, negros, blancos, hijos de inmigrantes, suponemos conocer: el “indio”²⁶.

25 Para una reconsideración de las relaciones entre la historia que se cuenta del Brasil y la presencia indígena, véase Pacheco de Oliveira, João & Rocha Freire, Carlos Augusto da. 2006 - *A presença indígena na história do Brasil*. Rio de Janeiro; Brasília: Sendas de Conocimientos/LACED; MEC/SECAD; UNESCO. (Colección *Educación para Todos* - Serie *Vías de los Saberes*). Disponible en http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET13_Viaso2WEB.pdf. Última consulta: 12/12/2008.

26 Para saber más acerca de la complejidad de la situación lingüística de los pueblos indígenas en el Brasil, Maia, Marcus. 2006 - *Manual de lingüística*. Subsídios para a formação de professores indígenas

He aquí un punto bastante delicado que los *cupos* han traído a la conciencia pública hace poco tiempo, pero que los indígenas conocen desde hace mucho: el de la *identificación* de quién es o quién no es indígena; luego, de quién tiene y quién no tiene derechos diferenciados. Como se dijo más arriba, el Estado brasileño republicano tuvo siempre, históricamente, una actitud etnocida frente a los pueblos indígenas y a los demás grupos culturalmente diferenciados; imaginó a los indígenas como seres transitorios, que se transformarían en pequeños propietarios o trabajadores rurales²⁷. Asimilar, como resultado de integrar, siempre fue el imperativo.

En la práctica: quién “puede” (y quién no) ser indígena para las políticas gubernamentales de acción afirmativa

Juntando estas posturas con las imágenes mentales que se tienen en el Brasil de quién es y quién no es indio, y más aún, con los intereses por expropiar a los indígenas sus tierras y usar su trabajo a bajo costo, puede entenderse no sólo por qué, como se dijo, la acción del SPI en el Nordeste comenzó después que en el resto del país, sino por qué en los años 1980, bajo la gestión en la FUNAI del coronel de la reserva João Carlos Nobre da Veiga (1979-1981), otro coronel, de la Aeronáutica y especialista en estrategia, Ivan Zanoni Hausen, propuso que se establecieran *criterios de indianidad* que permitirían determinar quién era indio y quién no lo era. La amplia reacción contra ese movimiento de instrumentalizar la administración pública para excluir más y más indígenas de sus derechos y eximirse de sus obligaciones, consiguió apartar el peligro inmediato, pero no resolvió el problema que los *cupos* de cierta forma están sirviendo a incitar: nos ilusionamos cotidianamente y estudiamos poco —aunque en las representaciones oficiales del país, consagradas en los libros didácticos, ha quedado reducido, de modo simplista, a “atacar” o “salvar” la “ideología de la democracia racial”— el hecho de que no podemos desconocer la realidad del mestizaje biológico, que en el caso indígena fue

na área da linguagem. Rio de Janeiro; Brasília: Sendas de Conocimientos/LACED; MEC/SECAD; UNESCO. (Colección *Educación para Todos*– Serie *Vías de los Saberes*). Disponible en: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET15_Viaso4WEB.pdf. Última consulta: 12/12/2008

27 Para intervenciones sobre poblaciones inmigrantes, véase, por ejemplo, Seyferth, Giralda. “Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo.” In: Pandolfi, Dulce, org. 1999 – *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. p.199-228.

propriadamente asunto de políticas de la Corona portuguesa, que lo estimuló incluso pecuniariamente. Por mucho tiempo, y en muchas regiones del país, términos como *caboclo*, *bugre*^{28*}, y otros, han ocultado la presencia indígena; y por ello el movimiento indígena, desde años 1980 en adelante, procuró luchar, asumiendo el término genérico ‘indio’ como status jurídico y (re)afirmando auto-designaciones poco referenciadas, sea en la cotidianidad de esos pueblos, sea en la literatura antropológica. En suma, serían aquellos “indios que no son más (nuestros) indios”.

Pero el término *caboclo*, al menos, también da cuenta de otras realidades que hoy vienen siendo encubiertas por variados términos, como los de poblaciones *tradicionales*, “*ribereños*” (en el caso amazónico), etc. Estas colectividades, fenotípicamente e incluso culturalmente, se distinguen muy poco de las colectividades indígenas, pero no se perciben como tales ni otras colectividades indígenas las ven así. No son casos de “mala conciencia”, ni de no haber “asumido” su indianidad. Hay, por lo tanto, que tener cuidado, mucho cuidado en cuanto a este punto: en el escenario de gran presión sobre las tierras en regiones de colonización antigua, se continúa negando hasta hoy el reconocimiento oficial de la indianidad a diversas colectividades (también en la gestión actual de la FUNAI, del antropólogo Mércio Pereira Gomes), y es éste un punto sensible en la agenda del movimiento indígena, del Ministerio Público Federal y de la Asociación Brasileña de Antropología (ABA).

Afirmar o no, y reconocer o no una identidad diferenciada culturalmente, se plantea frente a un escenario en el que la administración pública continúa afirmándose como “el Estado” brasileño, deliberando arbitrariamente con enorme poder en la cotidianidad quién tiene acceso a qué derechos. En el escenario del debate sobre *cupos* esta cuestión se (re)plantea y, lamentablemente, los más involucrados en el debate, militantes o intelectuales, han demostrado conocer muy poco de la experiencia de los indígenas y de las políticas indigenistas brasileñas, cayendo muchas veces en posiciones muy próximas a los intereses anti-indígenas (esos empapados en lo más rancio de la retórica desarrollista, tan presente en la escena actual), o en una defensa de posiciones que pasan por la falta de discusión sobre el tema. Por fin, reconocer la discriminación en el país de la “mixtura” es siempre confuso, difícil y

28 * N. de T.: *Caboclo*: palabra que nombra al individuo nacido de india y blanco (y viceversa), de piel moreno-cobrizo. *Bugre* es la denominación dada a distintos grupos indígenas del Brasil, en general a aquellos que están en situación de guerra y conflictos abiertos con los no indígenas.

sutil. Pero el propio movimiento indígena organizado tiene puntos importantes de debate en este terreno, y han sido cuestionadas las interpretaciones simplistas de la Convención 169 de la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT), de la cual sólo en 2003 el Brasil se volvió formalmente signatario, como por ejemplo el uso exclusivo de la idea de auto-identificación individual en tanto criterio de acceso a derechos²⁹.

En la práctica de las universidades con políticas de acceso diferenciado para indígenas, o que mantienen cursos de formación de profesores indígenas, las soluciones adoptadas no parecen estar exentas del peso de la administración tutelar en la historia de la relación entre pueblos indígenas y el Estado brasileño: algunas universidades exigen para la inscripción de los indígenas en los exámenes de ingreso el “documento de la FUNAI” —un documento emitido por la Fundación para individuos indígenas, que equivocadamente algunos piensan que tiene el mismo valor de una cédula de registro general, el *documento de identidad*— o una carta emitida por la misma.³⁰ En algunos casos, se pide también una *carta de la comunidad o del líder de la comunidad* donde se reconozca al portador como un candidato de la colectividad signataria. Este es también un tema polémico: para algunos alumnos indígenas (especialmente para aquellos cuyas familias se encuentran apartadas de las aldeas de origen hace más tiempo) la recomendación se vuelve una cuestión de “política”, y no es “universal” u otorgada a todos por el criterio (ajeno a los

29 La ya mencionada Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo dice, en su artículo 1º: “La presente convención se aplica: a) a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas los distinguen de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos, total o parcialmente, por sus propias costumbres o tradiciones, o por legislación especial; b) a los pueblos en países independentes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el país o una región geográfica perteneciente al país en la época de la conquista o la colonización, o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, sea cual fuera su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. 2º La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá ser considerada como criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones de la presente Convención. 3. La utilización del término “pueblos” en la presente Convención no deberá ser interpretada en el sentido de tener implicancia alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional. Para *download* del site da OIT ver <http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=131>, última consulta: 12/12/2008. Sobre la cuestión del reconocimiento étnico, ver Santos, Ana Flávia Moreira & Pacheco de Oliveira, João. 2003 – *Reconhecimento étnico em exame: dois estudos sobre os Caxixó*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

30 Se encuentra en el web site del proyecto *Sendas de Conocimientos*, un relevamiento (que está siendo reactualizado) de las acciones afirmativas desarrolladas en universidades públicas, que puede ser consultado en: http://www.trilha.deconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/index.htm. Última consulta: 12/12/2008.

pueblos indígenas) del mérito escolar. Al fin, la importancia del parentesco entre los pueblos indígenas es ampliamente reconocida —y aquí entre nos, en la sociedad brasileña (*mutatis mutandis*), también—. Para algunos intelectuales defensores de las acciones afirmativas, la crítica también va en esa dirección, suponiéndose una propensión a la universalidad del usufructo de los derechos que nuestra propia sociedad no tiene ni tuvo nunca sino en el discurso y en la ley escrita —y a ella pertenecen esos valores como muestra del “mundo occidental”—. Se demuestra una vez más el desconocimiento de los circuitos de poder propios de las colectividades indígenas, sus tradiciones y usos, la falta de respeto a los modos de ser diferenciados de los “nuestros”, olvidándose que lo que se percibe a través de la óptica de los valores democráticos para unos puede ser la ruptura de los esquemas de solidaridad y reciprocidad para otros.

Algunas de esas universidades, por variadas vías (gobierno estadual, FUNAI, fondos propios) conceden becas a los alumnos indígenas. En el caso de la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), la institución de educación superior (IES) que alberga el mayor número de alumnos indígenas por *cupo*, éstos están obligados a trabajar en actividades administrativas, funcionando como mano de obra remunerada con “becas de trabajo”, y tienen parte de su tiempo sustraído de la posibilidad de superar dificultades de adaptación. La administración superior de la universidad no ha sido sensible a los pedidos de docentes dedicados al acompañamiento de los alumnos indígenas, de que éstos tengan la carga horaria de las becas orientada a su propia formación y para trabajos de acción afirmativa³¹.

Hay, pues, todo un enorme conjunto de problemas y polémicas a enfrentar cuando pensamos en políticas de acceso, permanencia y éxito en la educación superior para indígenas, partiendo del principio de que son diversos los indígenas y sus situaciones en el Brasil. Tampoco los problemas de la mayoría de los indígenas en cuanto a esta cuestión son los mismos que los de los afro-descendientes y estudiantes de bajos ingresos.

Ciertas soluciones pueden, con todo, ser muy semejantes en apariencia a

31 La UEMS y la Universidad Católica Don Bosco (UCDB) formaron un consorcio en un núcleo de acciones afirmativas titulado *Programa Red de Saberes* (ver en <http://www.rededesaberes.org/>) financiado a través de recursos de la *Pathways to Higher Education Initiative*/Fundación Ford (ver en <http://www.pathwaystohighereducation.org/index.php>; última consulta: 12/12/2008), bajo la supervisión del LACED/Museu Nacional dentro del proyecto *Sendas de Conocimientos* entre los años 2005 y 2007.

las acciones afirmativas derivadas de la implantación de *cupos* para afro-descendientes y/o para individuos procedentes de camadas de bajos ingresos: la necesidad de becas de manutención que permitan a los alumnos dedicarse a los cursos, trasladarse y alimentarse, tener acceso al material necesario para los estudios; el tener tutores académicos especialmente calificados y una necesidad (y una demanda) más general, aunque los tutores ciertamente precisen de información y entrenamiento muy diferentes en caso de trabajar con alumnos afro-descendientes, indígenas o de bajos recursos económicos.

Pero veamos un ejemplo de la diferencia impactante entre las situaciones mencionadas: el traslado de los estudiantes indígenas puede significar mudanzas no sólo dentro de perímetros urbanos o de periferias a zonas centrales de las ciudades; puede significar, por ejemplo, cruzar distancias desde sus áreas hasta los centros urbanos donde están las unidades universitarias, equivalentes a toda la extensión del estado de Río de Janeiro. La mudanza puede significar, incluso, que el alumno no se traslade solo, sino que lo haga con su familia, pues aun siendo un joven de edad próxima a la de los que entran a las universidades en los grandes centros urbanos, puede estar casado, dadas las costumbres de sus pueblos. La residencia en las ciudades viene siendo, entonces, un problema crucial para todo el Brasil indígena, cuando se toca el tema de la educación superior. En estos términos, más que crear *cupos* es muy importante que exista una política de interiorización por parte de las universidades, orientada a percibir y dialogar con la realidad de los pueblos indígenas, a partir de lo cual surjan *campi* universitarios dotados, por ejemplo, de alojamientos, bibliotecas, acceso a Internet, etc.; y docentes equipados con entrenamiento intelectual —y formación cultural— capaces de revertir los preconceptos que en general se intensifican en regiones del interior.

Es necesario también que surjan otros modelos de carreras específicas en otras áreas del saber. La Universidad Católica Don Bosco (UCDB) ha discutido, por ejemplo, la creación de una carrera de agro-ecología para alumnos indígenas, a dictarse de manera semejante a la de formación de profesores que está iniciando la Universidad Federal de Grande Dourados, una iniciativa que puede impulsar una reflexión muy propia y singular en un área de importancia estratégica en el futuro de la humanidad, y para la cual, sin dudas, los conocimientos tradicionales indígenas tienen mucho que aportar. Pero es importante destacar que una iniciativa de esta naturaleza tiene costos económicos elevados para la mentalidad de los planeadores de la educación superior, y

allí estriba un punto que precisa ser enfrentado y superado.

Por otro lado, tomar en serio la presencia de alumnos indígenas dentro de las universidades implicaría crear interfaces para el diálogo, por ejemplo, incorporando cursos sobre Derecho indígena en las *currícula* de las universidades, y tener profesionales capaces de dictarlos. Significaría ofrecer carreras de lenguas indígenas, pero dictadas por indígenas que no necesariamente precisarían ser portadores de grado universitario, o contar con chamanes dentro de facultades del área de la salud, reconociendo la autoridad intelectual de los portadores de conocimientos tradicionales.³² Tenemos por delante un largo camino a recorrer, pero existen ejemplos de aproximaciones y posibilidades en otros países de las Américas.

Los *cupos* han sido importantes, y serán aún más importantes en los próximos años, tanto como la demanda del movimiento indígena por espacios de formación. Pero no basta, en el caso indígena, con crear *cupos* y esperar a que los estudiantes indígenas hagan por sí todo el trabajo que un sistema de enseñanza entero debería hacer, ni arrojarlos en escuelas de pésima calidad, fabricantes de títulos, ni escoger 3 o 4 indígenas para ser objeto de un rancio asistencialismo. Eso sin duda creará números mágicos en nuestras estadísticas educacionales y santificará aún más a los paladines de las acciones afirmativas. De lo contrario, aprobar el examen de ingreso, lo que muchas veces, y sin *cupos*, los indígenas han conseguido, no servirá de nada. Paladines o detractores de los *cupos* han demostrado poco que perciben lo que este debate significa en términos de las realidades indígenas: así, en plural —¡esa es pues una de las grandes cuestiones!—. Eso es lo que hay que cambiar. ¡Se trata de reconocer la pluralidad de los pueblos indígenas y lo que agregan a la pluralidad de la sociedad brasileña!

Bibliografía citada

- BARROS, M.C.D.M. 1993. « *Linguística missionária: Summer Institute of Linguistics* ». Tesis de doctorado en lingüística, Campinas, UNICAMP.
- BEOZZO, J.O. 1983. *Leis e regimentos das missões, Política Indigenista no Brasil*. São Paulo, Edições Loyola.

32 Experiencias pioneras en esa interlocución intercultural en Brasil ha sido hechas en el *Centro de Pesquisa Leônidas e Maria Deane/Fiocruz/AM*, bajo la dirección de la Dra. Luiza Garnello, trabajando junto con especialistas nativos del pueblo Baniwa.

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. 2002. « *Dados e indicadores a respeito da Educação Escolar Indígena no país* », Brasília, CGEEI/SECAD/MEC, ms.
- CINEP. 2006. *Primeiro projeto institucional do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – Bienio 2007/2008*, Brasília, CINEP.
- FIALHO, M.H. 2002. « *A FUNAI e o novo contexto de políticas públicas em educação Escolar Indígena: uma questão de direito à cidadania* », in : M. A. Marfan, org., Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores: Educação Escolar Indígena, Brasília, MEC/SEF, pp. 25-28.
- GRUPIONI, L.D. B. 1997. « *De alternativo a Oficial: sobre a (im)possibilidade de Educação Escolar Indígena no Brasil* », in : J. Veiga, & W. D’Angelis, org., *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*, Campinas, Mercado das Letras.
- GRUPIONI, L.D. B., ed. 2002. *Caderno de Apresentação: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Disponível sur : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Apresentacao%20miolo.pdf>.
- LEITÃO, Rosani M. “*Educação e Tradição: o significado da educação escolar par ao povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal, To*” (Dissertação de maestria). Goiânia: UFGO, 1998.
- LEVINSON, B.A., Foley (D.) & Holland (D C.), eds.. 1996. *The cultural production of the educated person, Critical ethnographies of schooling and local practice*, New York, Suny Press.
- LOPES DA SILVA, A., coord.. 1981. « *A questão da Educação Indígena* », *Cadernos da Comissão Pró- Índio*, São Paulo, Editora Brasiliense.
- MAIA, M. 2006. *Manual de lingüística, Subsídios para a formação de professores indígenas na área da linguagem*. Rio de Janeiro - Brasília, Trilhas de Conhecimentos/LACED, MEC/SECAD, UNESCO (Collection Educação para Todos – Série Vias dos Saberes).
- MATOS, K. G. 2006. « *Escolas Indígenas no Brasil – período 2003/2006* ». Brasília, MEC/SECAD/CGEEI. Ms.
- MATOS, K. G. 2002. « *Educação escolar indígena* » in : BRASIL, Ministério da Educação, *Políticas de qualidade da educação: um balanço institucional / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, Mec/SEF. pp.235-283.
- MELIÁ, B. 1979. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, Edições Loyola.

- OPAN. 1989. *A conquista da escrita indígena. Encontros de educação*. São Paulo, Editora Iluminuras.
- PACHECO DE OLIVEIRA, J. 1998. « Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais ». Rio de Janeiro, Mana, 4 (1). 1998. disponible sur : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-93131998000100003&lng=pt&nrm=iso:
- PACHECO DE OLIVEIRA, J., org. 1998. *Indigenismo e territorialização, poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria.
- PACHECO DE OLIVEIRA, J. & Rocha Freire (CA. da). 2006. *A presença indígena na história do Brasil*. Rio de Janeiro - Brasília, Trilhas de Conhecimentos/LACED, MEC/SECAD, UNESCO (Collection Educação para Todos – Série Vias dos Saberes).
- PALADINO, M. 2006. « Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas », Tesis de doctorado en Antropología Social. Rio de Janeiro, PPGAS/Museu Nacional.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO, L. 2005. *Indigenous peoples, postcolonialism and international law, The ILO regime (1919-1989)*. Oxford, Oxford University Press.
- SANTOS, A.F. M. & Pacheco de Oliveira, J. 2003. *Reconhecimento étnico em exame: dois estudos sobre os Caxixó, Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria*.
- SEYFERTH, G. 1999. « Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo » in : D. Pandolfi, org., *Repensando o Estado Novo*, Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getulio Vargas, pp.199-228.
- SILVA, R.H.D. de. 2000. « A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena », in : A.C. Mori & A.C. Nascimento, “Educação Indígena e interculturalidade”. Cadernos CEDES, nº 49. 1ª ed., Campinas, CEDES.
- SIMPSON, A. ed.. 1999. *The labours of learning. Education in the postcolony*. University of Adelaide.
- SOUZA LIMA, A.C. 1995. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- SOUZA LIMA, A.C. 2002. « Problemas de qualificação de pessoal para novas formas de ação indigenista », in : Souza Lima, A.C. de & Barroso-Hoffmann, M., Eds. *Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista*,

- II. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, pp. 83-94.
- SOUZA LIMA, A.C. de & Barroso-Hoffmann, M. 2002. *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista*, III. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria.
- SOUZA LIMA, A.C. de & Barroso-Hoffmann, M., eds.. 2004. « *Desafios para a educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados* », Relatórios de mesas e grupos do seminário realizado em 30 e 31 de agosto de 2004, Rio de Janeiro, LACED/Trilhas de Conhecimentos – Museu Nacional (disponível sur : <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>).
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas de Roraima (UNESCO/IESALC)*. In: Mato, Daniel (coord.). (Org.). *Diversidade Cultural e Interculturalidad em Educación Superior*. 1 ed. Caracas: UNESCO - IESALC. 2008. v. p. 75-85 disponível em: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20%3Adiversidad-cultural-e-interculturalidad-en-educacion-superior-experiencias-en-america-latina&catid=3%3Aconteido&Itemid=14&lang=es
- SOUZA, H.C. de. 2003. *Ensino superior para indígenas no Brasil (mapeamento provisório)*. Tangará da Serra, IESALC/Unemat.