



#6

Febrero
2022

Educar en la diversidad

**Desafíos
contemporáneos
de las etnografías
en el campo de
la educación
intercultural**

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Julieta Briseño-Roa
María Aparecida Bergamaschi
Rebeca Cássia Andrade
Ana Maria R. Gomes
María Luisa Matus Pineda
Onorio Isaías de Moura
Maria Cristina Graeff Wernz
Bruno Ferreira
Ana Elisa de Castro Freitas
Ivanízia Ruiz Guimarães
Eduardo Harder
Laura L. Rosso
Mirian G. Soto
Adriana E. Luján

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación e
interculturalidad**



CLACSO

Educar en la diversidad : desafíos contemporáneos de las etnografías en el campo de la educación intercultural / Julieta Briseño-Roa ... [et al.] ; coordinación general de Mariana García Palacios ... [et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2022.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-813-115-3

1. Educación Urbana. I. Briseño-Roa, Julieta II. García Palacios, Mariana, coord.
CDD 301



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Gustavo Lema - Director de Comunicación e Información

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga

y Tomás Bontempo.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi.

La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Coordinadorxs

Mariana García Palacios

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mariana.garciapalacios@gmail.com

Patricia Ames

Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas,

Políticas y Antropológicas

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

pames@pucp.edu.pe

Gabriela Czarny

Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

México

gacza_2006@yahoo.com.mx

Coordinadoras del #6

Julieta Briseño-Roa

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en

Antropología Social

México

María Aparecida Bergamaschi

Universidad Federade do Rio Grande do Sul

Brasil

Contenido

5 **Presentación del Boletín #6**

Julieta Briseño-Roa
María Aparecida Bergamaschi

8 **Entre o milho e a estiagem**

Práticas de uma extensionista-educadora em formação junto ao povo indígena Xakriabá

Rebeca Cássia Andrade
Ana Maria R. Gomes

19 **Engranaje metodológico y estrategias emergentes en contextos escolares y de diversidad cultural**

María Luisa Matus Pineda

29 **Ressonâncias ancestrais**

Caminhos da (co)reflexão, da (co)atuação e da escrita em coautoria em busca de espaço para uma aprendizagem simbólica-sensível

Onorio Isaías de Moura
Maria Cristina Graeff Wernz

40 **Ações colaborativas: rodas de conversas nas pesquisas em educação**

Bruno Ferreira
María Aparecida Bergamaschi

50 **Projeto LENTES**

Um olhar da juventude indígena sobre a pandemia de COVID-19

Ana Elisa de Castro Freitas
Ivanízia Ruiz Guimarães
Eduardo Harder

63 **Ingreso y participación indígena en una universidad argentina**

Reflexiones desde la gestión y la investigación

Laura L. Rosso
Mirian G. Soto
Adriana E. Luján

Presentación del Boletín #6

Julieta Briseño-Roa*

María Aparecida Bergamaschi**

En los últimos años, como resultado del cuestionamiento de las formas de producción de conocimiento - históricamente desconectadas de los contextos y de sus actores- y de la presencia indígena en los espacios de investigación, se han multiplicado las iniciativas que buscan otras formas de hacer y construir conocimiento. El campo de la investigación educativa no ha estado al margen de este debate y ha buscado otras formas de acercarse a los contextos educativos (escolares y no escolares).

Este boletim número 6 do Grupo de Trabalho Educação e Interculturalidade da CLACSO chamado «Desafios contemporâneos das etnografias no campo da educação intercultural» tem como objetivo compartilhar experiências do Brasil, México e Argentina em que outras formas de fazer trabalho etnográfico em contextos de educação indígena e/ou intercultural estão sendo construídas.

1 ■ Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav. Investigadora por el Centro de Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Ciudad de México. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

2 ■ Doctora en Educación y licenciada en Historia. Profesora e Investigadora en el Programa de Posgrado en Educación en la Universidad de la Facultad de Educación de la Universidad Federade do Rio Grande do Sul. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

A partir de nuestro interés de fortalecer los puentes entre colegas de Brasil y de hispanoamérica invitamos a investigadorxs y profesorxs que no son parte del GT para compartir con nosotrxs sus experiencias de investigación. De tal forma que tenemos el gusto de tener textos de profesoras con mucha experiencia en el campo de educación indígena en Brasil como Ana Gomes de la Universidade Federal de Minas Gerais y Ana Elisa Freitas de la Universidade Federal de Paraná. Así como de textos escritos entre asesores y estudiantes, indígenas y no indígenas, como una forma de construir conocimiento en una perspectiva colaborativa e intercultural.

Al mismo tiempo consideramos importante romper las “barreras del lenguaje” entre español y portugués y construir puentes de entendimiento más allá de las diferencias lingüísticas. Por ello como ejercicio construimos este texto de presentación usando ambas lenguas sin que signifique una traducción sino la posibilidad de entendernos entre todxs.

Neste boletim apresentamos textos que resultam da escuta sensível desta presença indígena nos espaços acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, de diálogos que consideram a autoria coletiva dos estudantes que acessam o ensino superior e programas de pós-graduação, bem como de sábios e sábias nativos/as que compartilham conhecimentos ancestrais. Refletem movimentos que por um lado evidenciam as assimetrias que ainda perduram, mas por outro, assinalam avanços na participação autoral de sujeitos indígenas na academia.

O texto que abre o boletim relata a experiência formativa vivenciada pelas autoras junto a povos indígenas que demarcam suas presenças na Universidade Federal de Minas Gerais, evidenciando, mais especificamente, as aprendizagens propiciadas pela “educação territorializada” na convivência com o povo Xacriabá. Na sequência, a descrição de uma experiência de pesquisa pautada pelo método indutivo intercultural, realizada em uma escola primária bilíngue da comunidade ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca. O texto ressalta o diálogo entre o conhecimento comunitário e o conhecimento escolar propiciado por uma prática

investigativa etnográfica e de *co-teorização*, pautando as estratégias colaborativas que emergem deste processo.

Dos experiencias realizadas en Brasil abordan prácticas de colaboración en las que participan investigadores/as indígenas y no indígenas y que dan lugar a escritos en coautoría. En este sentido, el tercer texto del boletín describe las experiencias y desafíos de un estudiante-investigador kaingang y las producciones colaborativas realizadas en asociación con un investigador no indígena en la Universidad Federal de Pampa y en la Universidad de Santa Cruz do Sul, destacando caminos interculturales de (co)reflexión y (co)atuação. El siguiente texto aborda la investigación colaborativa en educación y afirma los conocimientos y metodologías indígenas en las relaciones académicas interculturales, hablando de una forma de una *roda de converça* y de la participación de la comunidad Kaingang en el proceso de investigación. El trabajo se centra en la experiencia doctoral del investigador indígena de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) y en las resonancias que surgen de este proceso en la universidad.

Os dois últimos textos deste boletim falam de experiências não tanto de trabalho etnográfico, mas de esforços dentro do Ensino Superior para incluir jovens indígenas nos processos de pesquisa. Um deles é desenvolvido pelo Grupo Litoral Indígena na Universidade Federal de Paraná que mostrem o progresso de sua pesquisa colaborativa, sobre o avanço da pandemia de COVID-19 nos povos e territórios indígenas dos estudantes e propor ações para seu enfrentamento. É finalmente um texto que nos mostra o esforço feito na Universidade Nacional do Nordeste, localizada no Chaco, na Argentina, e seu Programa de Povos Indígenas (PPI), a fim de incluir os jovens indígenas no processo de formação de ensino superior.

Desejamos a vocês uma boa leitura e que estas experiências enriqueçam nossa reflexão sobre o trabalho que realizamos diariamente em contextos de educação indígena e intercultural nos diferentes contextos em que nos encontramos.

Entre o milho e a estiagem

Práticas de uma extensionista-educadora em formação junto ao povo indígena Xakriabá

Rebeca Cássia Andrade*
Ana Maria R. Gomes**

Para começar a conversa

A proposta de discussão dos “Desafios contemporâneos das etnografias no campo da educação intercultural” de imediato nos chamou atenção, pois dialoga diretamente com as nossas trajetórias e práticas de conhecimento nos últimos anos. Pareceu-nos ser esta uma bela oportunidade para compartilhar a experiência formativa no doutorado de uma de nós sob orientação-supervisão da outra parte da dupla.

* Doutora em Educação, Agrônoma e Pós-doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, Brasil – andrade.rebecacassia@gmail.com

** Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG, Brasil - anagomes@ufmg.br

A experiência formativa em questão foi vivida junto aos povos indígenas que têm demarcado o território da Faculdade de Educação da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – à qual estamos vinculadas. Falamos, em especial, do povo indígena Xakriabá que tem parte do seu território tradicional homologado e localizado no norte do estado de Minas Gerais, região sudeste do Brasil. A porção do território homologada em 1987, a Terra Indígena Xakriabá (TIX) reúne 32 aldeias em aproximadamente 53.000 hectares. É marcada por uma paisagem semiárida, caracterizada pela transição entre os biomas cerrado e caatinga. Nos últimos anos, a estiagem natural tem se fortalecido, levando a períodos mais longos de seca, o que compromete a prática da agricultura tradicional. O povo Xakriabá é a maior população indígena do estado de Minas Gerais, contando com cerca de 10 mil pessoas e está entre os 10 povos mais numerosos do Brasil.

Traçado este panorama, voltamos à intenção central desta comunicação. Compartilhar relatos da experiência etnográfica de uma extensionista-educadora na qual seres humanos e não-humanos que constituem o mundo do povo indígena Xakriabá atuaram como seus formadores. Processo esse marcado pela vivência etnográfica em diálogo com as proposições da ANT - *Actor Network Theory*. Nosso objetivo é tensionar as possibilidades de se estar de fato conectadas e conectados aos contextos e aos atores (actantes) produtores de conhecimentos locais em um processo educacional tomado em sentido amplo; refletir sobre modos de se inserir e se colocar a serviço dos processos de educação produzidos pelos povos indígenas; e buscar pela construção de outras formas de trabalho com comunidades indígenas, estudantes, professores/professoras e demais praticantes na vida cotidiana. Esperamos que este compartilhar possibilita a abertura de novos espaços de diálogo com outros corpos e coletivos.

A roupa (des)trajada no percurso

A vivência etnográfica narrada no texto da tese, a que se refere esta reflexão – pensada como um percurso, uma trajetória ou, metaforicamente,

uma viagem – mobilizou determinadas experiências prévias¹, como trajes, modelagens específicas que recobriam um corpo feito de sentidos, memórias, referências. Este traje, de certo modo escolhido, foi sendo deixado para trás através dos múltiplos deslocamentos provocados no corpo da extensionista-educadora, em suas práticas de conhecimento e em sua relação com a escrita. Tratava-se de um corpo feminino, nascido numa capital. Um corpo habituado ao verde da vegetação, que decidiu cursar Agronomia em uma universidade conservadora. Um corpo que se deparava com desejos – pouco importantes para seus pares – de compreender mais o ser humano e sua relação com a dita natureza.

Experiências na área da extensão rural fizeram ressoar a vontade de compreender como as pessoas aprendem e como as relações poderiam ser praticadas de formas mais horizontais. Foi necessário se aventurar em uma nova e desconhecida área do conhecimento: a Educação. Mas, qual educação? As inquietações que mobilizaram tal movimento buscavam por uma educação que vai além dos espaços escolares, em sentido amplo, como prática de relações que produzem e fazem circular conhecimentos diversos.

Neste momento, o campo da Educação e Ciências emergiu como sub-área na qual se teceu o diálogo entre as Ciências Agrárias – duras – com as Ciências Humanas. Como prática, uma determinada inserção permitiu que se apresentassem novos caminhos para aquele corpo inquieto: o curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas – FIEI/FAE/UFMG. Neste curso faziam-se presentes estudantes indígenas de diferentes etnias; distintos territórios; lideranças indígenas mais velhas (no conselho de lideranças) e jovens (ali estudantes); ciências indígenas; ciências acadêmicas. Uma multiplicidade pungente de seres (humanos e não-humanos). A viagem iniciada seria sem volta, pois promoveria uma transformação tão intensa que seria impossível continuar a ser aquele mesmo corpo da agrônoma inquieta de antes. Não seria

¹ O Doutorado em Educação (Andrade, 2019) foi precedido por um Mestrado em Agronomia (Andrade, 2013), e por atividades de formação de agricultores vista como capacitação técnica em um sentido muito estrito.

uma transformação simples e o FIEI foi a porta de entrada para o campo etnográfico.

A viagem etnográfica

Foram necessárias imersões novas nos contextos da filosofia da ciência, nos processos que colocavam em discussão as bases epistemológicas e ontológicas que produzem as práticas de conhecimento referidas como CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade. Foi neste mergulho que a ANT (*Teoria Ator-rede em português*) ganhou importância como componente da vivência etnográfica. Nas proposições da ANT a imersão nas práticas seguindo os rastros daqueles que agem (humanos e não-humanos), é que vai possibilitar identificar como se dão suas relações e que realidade produzem. Tal realidade pode ser descrita como uma rede sociotécnica a ser analisada em seus muitos componentes e interações (Latour, 2012)² e, nesses termos, produzir alguma forma de compreensão da própria composição sociomaterial.

A proposta de se pautar pelo conhecimento do território – ou sobre a educação no/com o território³ – encontrava eco e motivação na formulação elaborada pelos próprios Xakriabá para definir sua proposta de educação escolar: uma educação territorializada (Correa, 2018). Se as relações que se armaram no contexto do FIEI foram incentivadoras – ali se tratando de estudantes e algum contato com as lideranças e sábios presentes recorrentemente nas atividades do curso – mais determinantes foram as relações que se enredaram ao frequentar as casas na TIX, onde a pesquisadora-extensionista foi acolhida.

Foi crucial no processo formativo a família de Dona Mera (cozinheira de festa, benzedeira), Sr. Bioi (mestre agricultor), Duci (professora indígena)

² Além de Latour, referências como Callon (1986), Law (1992), Fenwick e Edwards (2012) contribuíram para ativar a ANT ao desvendar as associações reveladas no campo. Argumentos da *Multispecies Ethnography* (Kirksey; Helmreich, 2010) também foram importantes.

³ Território diz respeito aos modos de produção da vida e, nesse sentido “substrato de sua cultura” (Gallois, 2004, 10 p.). Terra Indígena tem conotação jurídica.

e Deda (“jovem ancião”, como é conhecido, professor de cultura e aprendiz de pajé) que domina conhecimentos diversos e é frequentemente procurado por pesquisadores indígenas e não-indígenas (Silva, 2011). A acolhida cuidadosa e afetuosa desta família permitiu à pesquisadora-extensionista espaço físico, simbólico e sensível para mergulhar nas práticas da vida e da cosmologia Xakriabá. A relação desta família com o território passa, de diferentes maneiras, pela agricultura e pela comensalidade em que o milho está envolvido. Dimensões que possibilitaram vínculos imediatos com aquele corpo-agrônoma inquieto.

Durante vários momentos em campo o milho se mostrou um alimento *fortalecedor de alianças*. A troca de pratos culinários [e colheitas das roças] entre as famílias e amigos é algo bastante frequente no dia a dia e, por várias vezes, foi possível observar a presença do milho nesses pratos [e sacos] que se deslocavam entre as casas (Andrade, 2019, p. 158).

Para caminhar na viagem etnográfica – que buscava também se distanciar das práticas imediatamente associadas à escola – foi fundamental contar com o acolhimento da família de dona Mera e a escolha de “seguir o milho”, tal como proposto na ANT. Esses foram os guias centrais do percurso etnográfico, que possibilitariam a entrada na rede sociotécnica a ser cartografada e descrita em narrativa. Mais que isso, esses se tornariam os formadores e transformadores da pesquisadora-extensionista em extensionista-educadora.

O encontro com os Xakriabá e com o milho trouxe a emergência de um terceiro actante na viagem etnográfica: a estiagem. O encontro com este actante foi forte, impactante, desconcertante para o corpo da agrônoma, a extensionista-educadora em formação. Encontrar com a predominância da cor caqui sobre o verde (possível) do semiárido (e a “falta da abundância” de água – a redundância serve para marcar o desconcerto da descoberta em campo) desconstruiu e construiu novas realidades, apresentou outros modos de viver e conviver com o semiárido⁴.

⁴ A ideia de “convivência com o semiárido” se contrapõe às intervenções pontuais e assistencialistas de “combate à seca”, sugerindo que as composições humanas e não-humanas sejam conhecidas, reconhecidas e favorecidas de modo ajustado à realidade local (Morais de Sá, 2019).

Deda disse: “as árvores cuidam da terra. Elas são como uma mãe ancestral que tira suas vestes [as folhas] para embrulhar seus filhos, as sementes [durante a estação seca]”. (...) A beleza do que Deda me dizia estava na sua sensibilidade em perceber a força daquele ambiente em manter a vida, mesmo diante das fortes ações da estiagem. Essa era uma percepção de resistência ao convívio com o semiárido. Um convívio em que humanos e não humanos vivem, resistem e coexistem. Nesse momento, eu começava a enxergar a potência da vida no caqui (Andrade, 2019, p. 124).

A experiência etnográfica foi aos poucos gerando reconhecimentos sobre a vida no território Xakriabá. Houve um período de forte desconcerto com toda a vivência provocada, em especial, pela estiagem, mas também pelo não reconhecimento do lugar de “poder” da técnica-agrônoma. Afinal, a experiência etnográfica demonstrava que ali seria necessário muito mais ouvir do oferecer soluções aos supostos problemas.

Após um tempo – ao ser “amansada” (Corrêa, 2018) pelo campo, pelo passar dos dias e pelos encontros cotidianos com os parceiros pessoas e milho – houve uma profusão quase visceral de escrita. As experiências estavam sendo corporificadas e encontravam nos cadernos de campo lugar de expressão, de memória. As mais de 500 páginas expressavam vivências diversas: comer comidas saborosíssimas feitas com milho e outros alimentos locais; defecar na terra; beber água da chuva; lavar roupas com pouquíssima água; ouvir as histórias e o som das risadas da mestra dona Mera; aprender a entender o que dizem os pássaros sobre o tempo/clima; assistir as crianças matarem a ave do almoço e aprender a fazer cocar com suas penas; ser acolhida por não conseguir ver o porco ser morto; perceber que o milho vira galinha e porco; tirar fotos, ensinar a fotografar, ser fotografada; ser cuidada com remédios da tradição; sentir alegria ao ouvir o som das gotas de chuva por sobre o telhado, anunciando a esperança do novo plantio; ser reconhecida como alguém bem próxima.

Do encontro consigo mesma e desconcertos com as novas composições; para a chegada e reconhecimento do território semiárido Xakriabá; seguindo a viagem, após pisar o chão da aldeia e das roças, seria possível

acessar as cozinhas e comidas de parente. “Comer como parente”⁵ viabilizou o estreitamento de vínculos e aprendizados com mestras da cozinha e mestres das roças; e ao fim, foi possível chegar à estreita relação entre o milho e os Xakriabá descrita por dona Mera – “aqui se come e planta milho desde o início do mundo” (Andrade, 2019, p. 253) – e por pesquisadores que têm identificado amostras pré-colombianas na região, sugerindo outra rota de dispersão do milho pelo Brasil Central (Freitas, Martins, 2003).

Transformações da viajante

A experiência da viagem etnográfica ainda teria muito a apresentar, mas era necessário cumprir os prazos e rituais acadêmicos para conclusão da etapa tese. Assim como um viajante que descobre no seu roteiro muitos locais ainda não explorados, havia a certeza de que aquela seria uma entre as muitas voltas àquele território.

Ainda assim, transformações importantes se consolidavam. Aquela agrônoma-extensionista não era mais a mesma. Passou a ser uma extensionista-educadora que reconheceu e viveu o território como ator educativo. Em contraposição a um território considerado somente um *locus* físico, que sustenta a experimentação de práticas educativas, na lógica de uma educação territorializada, como querem os Xakriabá, ele também é um ator múltiplo entre vidas humanas e não-humanas, que produz e faz circular diversos conhecimentos e ciências.

Terra-território, verde, comida, cozinheiras, milho, agricultores, cultura, chuva, caqui, seca, semente, professor, liderança, escola Xakriabá. Estes são alguns dos actantes formadores da nova extensionista-educadora. Pelo processo de viver a experiência etnográfica e construir a narrativa-descrição, diversos aprendizados puderam ser aprofundados, revisitados, reelaborados.

⁵ As relações de comensalidade são muito importantes para a sociabilidade Xakriabá e passam pela noção de “parentesco extensivo” (Santos, 2010) possibilitada pelo comer junto as comidas que não são as comidas de visita, mas “comidas de parente”.

A participação em um projeto, subsequente à tese, veio reforçar a importância da capacidade de escuta como prática extensionista, durante a pandemia de Covid-19 em 2021. Impossibilitada de ir a campo, foi preciso compartilhar referências para que uma agricultora Xakriabá visitasse outros agricultores nas aldeias para fazer levantamentos agronômicos necessários para compor um mapeamento das práticas locais⁶.

Esta agricultora e também professora indígena, com sua capacidade apurada de escuta, trouxe à tona mais que informações agronômicas. Ações educativas e ações políticas (sobre o acesso dos agricultores locais como fornecedores nos editais de compra de alimentos para a merenda escolar) se apresentaram e demandaram que o processo de mapeamento fosse capaz de registrar as práticas e conhecimentos das/os agricultores para dialogar com os agentes políticos – e também com os jovens, possíveis futuros produtores.

Neste momento, foi pensada a construção colaborativa de um calendário de plantio/colheita. Este calendário teve como inspiração a prática pedagógica dos calendários socioculturais desenvolvida nas escolas Xakriabá (Cruz, 2013). Nestes calendários, diversas dimensões da vida da comunidade são traçadas no tempo circular e se inserem nas ações escolares, que são assim articuladas às demais práticas no território.

A partir da construção deste calendário, actantes como merenda, jovens, alimentos, agricultores, agroecologia, seca, mudanças climáticas, lua, entre outros se ligaram na rede sociotécnica. Foi possível experimentar, novamente, como a ação extensionista pode se fazer educativa, utilizando como base a prática da educação territorializada Xakriabá e da escuta de humanos e não-humanos.

⁶ Projeto “Mapeamento colaborativo das práticas do ROMZÂ: Coletivo dos Agricultores e Agricultoras Familiares Indígenas Xakriabá” (<https://bdmgcultural.mg.gov.br/urbeurge/processos/coletivo/romza/>).

Uma pausa na prosa

Por meio desta vivência de formação como extensionista-educadora junto ao povo indígena Xakriabá, emergiram tensões, complexidades e qualidades específicas que demandaram transformações radicais do praticar-pensar. O fazer etnográfico provocado pela ANT, em interação com as ciências e o território próprio dos Xakriabá, possibilitou vivenciar uma prática investigativa avessa à neutralidade, fazendo com que o ser-pesquisadora se configurasse como ator ativo na rede de produção da narrativa transmutada em tese.

Tal processo permitiu avanços diante do questionamento sobre as próprias práticas como agrônoma, como extensionista e como educadora. Este foi, de fato, um exercício de repensar e descolonizar as ações enquanto praticante da ciência acadêmica. Nessa articulação situada entre as práticas do milho, das escolas, das/dos mestres da tradição, dos/das agricultores, professoras/es, e de actantes como a estiagem é que se constituiu a singularidade deste empreendimento etnográfico.

Esta escuta ativada, corporificada, possibilita à/ao extensionista identificar potencialidades e fragilidades e, assim, auxiliar no fortalecimento dos elos e alianças para a estabilidade das redes-realidades-cosmologias-mundos nos quais se está envolvido (aterrado⁷). Ter a capacidade de desenvolver uma escuta ativa para humanos e não-humanos é uma habilidade importante para que as/os extensionistas possam reconhecer *o que fazem* estes atores, *como fazem*, *como formam* e *como transformam* a realidade. Tal escuta é sentida, vivida como corpo da/o praticante extensionista e a/o transforma também.

⁷ Termo mobilizado da noção de “aterrar” discutida por Bruno Latour em (Latour, 2020).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, Rebeca Cássia. (2013). *Agricultura Urbana e Controle Biológico: construindo estratégias participativas no município de Lavras*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Agronomia/Entomologia. Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais.
- Andrade, Rebeca Cássia. (2019). *Resistências Semiáridas: sobre a produção e circulação de conhecimentos pela rede sociotécnica do milho, estiagem e os indígenas Xakriabá do norte de Minas Gerais*. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Callon, Michel. (1986). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay. En: LAW, J. *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* London: Routledge.
- Correa, Célia Nunes (Xakriabá, Célia). (2018). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. (Dissertação) Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável. – Universidade de Brasília, Brasília,
- Cruz, Fernanda Gonçalves de Oliveira da. (2013). *A proposta do método indutivo intercultural e do calendário sociocultural nas escolas Xakriabá*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura FIEI. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Fenwick, Tara & Edwards, Richard. (2012). Introduction. En: Edwards, Richard (coord.) *Researching education through actor-network theory*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Freitas, Fabio & Martins, Paulo. (2003). Archeological material for the study of crop evolution. *Scientia Agricola*, 60 (2), 399-402.
- Gallois, Dominique Tilkin. (2004). Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? En Ricardo, Fany (Org.). *Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza: o desafio das sobreposições territoriais*. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- Kirksey, Eben & Helmreich, Stefan. (2010). The emergence of Multispecies Ethnography. *Cultural Anthropology*, 25 (4), 545-576.
- Latour, Bruno. (2012). *Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede*. Salvador, Bauru: EDUFBA, EDUSA.
- Latour, Bruno. (2020). *Onde Aterrorar: como se orientar politicamente no Antropoceno*. São Paulo: Bazar do Tempo.
- Law, John. (1992). *Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity*. Centre for Science Studies, Lancaster University-

Morais de Sá, Almair. (2019). Quando os ventos da convivência chegam, varrem e semeiam que “o Nordeste é viável”. *Crítica histórica*, 10 (29), 178-197.

Santos, Rafael Barbi Costa (2010). *A cultura, o segredo e o índio: diferença e cosmologia entre os Xakriabá de São João das Missões/MG*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia.

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Silva, Rogério Correia. (2011). *Circulando com os meninos: Infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizont

Engranaje metodológico y estrategias emergentes en contextos escolares y de diversidad cultural

María Luisa Matus Pineda*

Introducción

Este documento tiene el objetivo principal de describir la experiencia al sincronizar dos enfoques complementarios: el etnográfico y el inductivo intercultural, para una investigación que tuvo el objetivo de analizar los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer a la docencia en y para la diversidad cultural y la interculturalidad a través de sus prácticas escolares en una escuela primaria bilingüe de la comunidad ikoot de San Mateo del Mar Oaxaca. También tiene el objetivo de describir algunas estrategias emergentes

* Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, Puebla, México. Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: luisa_m21@hotmail.com

que visibilizaron los aprendizajes socioculturales infantiles y apoyaron a la explicitación y sistematización de los conocimientos y valores implícitos en las actividades pesqueras como fuente de conocimientos y valores propios que pueden favorecer esta agencia docente.

Engranaje metodológico en un contexto de diversidad cultural

El trabajo etnográfico fue de tipo semi-participativo, facilitó que en el transcurso de la investigación los datos fuesen los que marcaran el camino a seguir, es decir, permitió el uso de estrategias y colaboradores que no se habían considerado y gracias al enfoque inductivo intercultural se logró. Lo anterior permitió describir y analizar las formas discursivas de presentación y representación de la cultura (Díaz de Rada y Velazco, 1997) y que los sujetos se convirtieran en agentes y no en objetos de la investigación. A través de técnicas inductivas derivadas de la etnografía, se comprendieron en un caso específico las prácticas y representaciones sociales que forman parte de la cultura escolar en un contexto marcado por la diversidad (Bertely, 2007b).

De la misma manera, se utilizó el enfoque inductivo intercultural fundamentado por el Método Inductivo Intercultural (MII) e implementado por Jorge Gasché, Jesica Martínez y Carmen Gallegos en la Amazonía peruana. El MII se construye inductivamente (desde abajo) con la participación de los alumnos, los docentes y la comunidad a quienes se les considera las principales fuentes del conocimiento indígena. Propone una visión sintáctica de la cultura que toma en cuenta los procesos y resultados de las actividades humanas y no un conjunto de elementos materiales y espirituales aislados. En México ha sido apropiado y contextualizado en algunas regiones indígenas a partir de la producción de materiales educativos por más de 20 años de trabajo iniciados por la Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM, 2009).

En la investigación se hizo uso del enfoque inductivo intercultural para explicitar los conocimientos y sistematizar las actividades comunitarias,

en particular las relacionadas con la pesca y sus posibilidades de nutrir la agencia docente, es decir, fungió como una herramienta de análisis para atrapar saberes comunitarios, pues permite el engranaje entre el conocimiento comunitario y el conocimiento escolar. En esta investigación, estos procesos y resultados fueron considerados probándose entre otros recursos la riqueza que anida en el diseño de los Calendarios Socionaturales, así como en la posibilidad de articular los conocimientos locales con los conocimientos escolares (Gasché, 2008). Esto, con base en la perspectiva sintáctica y la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza como el corazón curricular de este método. Ambos enfoques metodológicos compaginaron muy bien con el concepto de cultura que se acogió el trabajo de investigación, considerada como resultado de la actividad, por lo tanto no es entonces una entidad estable, sino evolutiva (Gasché, 2008).

Dicho engranaje metodológico permitió identificar por un lado, experiencias de procesos de adaptación sociocultural y apropiación escolar exitosas en contextos indígenas e interculturales, es decir, una educación hecha *desde abajo* con la activa participación de los mismos pueblos indígenas, específicamente en el pensamiento latinoamericano se reportan propuestas metodológicas y enfoques epistemológicos dialógicos, y descolonizadores que demuestran el potencial transformador que descansa en la co-teorización cultural (Sartorello, 2013), la etnografía reflexiva, el diálogo de saberes (De Sousa, 2009; Bertely, Dietz y Díaz, 2013) y el Método Inductivo Intercultural (Gasché, 2008), constituidos desde y con la participación de los mismo pueblos y comunidades indígenas.

Tratándose de enfoques cualitativos e inductivos, el trabajo de investigación dejó abierta la posibilidad futura de una efectiva categorización intercultural. Según Sartorello (2013) la co-teorización intercultural se basa en los acuerdos morales y éticos entre el investigador y los sujetos que participan en la investigación, es decir, la reciprocidad en la participación “(...) afecta el proceso mismo y simultáneamente, somos afectados por él, lo determinamos por medio de nuestras categorías culturales y, al mismo tiempo, somos determinados culturalmente por las categorías de los demás participantes (...)” (p. 115). La co-teorización

del conocimiento, aunque es uno de los fundamentos del enfoque inductivo intercultural, no fue siquiera aquí vislumbrada porque más que generar códigos conjuntos, co-definidos y compartidos, esta investigación co-produjo conocimientos en torno a la actividad pesquera entre los docentes, padres de familia y niños, utilizando algunos recursos y herramientas propios de este enfoque, relacionados con la actividad seleccionada.

Durante dicho proceso se reconocieron algunas tensiones, complejidades y desafíos que implicaron el engranaje de ambos enfoques y que permitieron visualizar la dificultad que existe en las y los docentes para construir e implementar prácticas educativas y pedagógicas diferenciales para estudiantes radicados en zonas de predominancia indígena, así como la falta de la “previsión en la gestión educativa para incluir la diversidad curricular en las aulas” (Jiménez, 2009, p. 137).

En resumen, esta articulación metodológica resolvió algunos retos específicos de esta investigación, como indagar en los antecedentes formativos de los profesores, así como sus esfuerzos para articular el conocimiento indígena con el conocimiento escolar por conducto de la etnografía, y colaborar y profundizar en actividades comunitarias – como la actividad pesquera – donde participaron padres y madres de familias, niños y los propios docentes por conducto del enfoque inductivo intercultural.

El uso de ambos enfoques permitió un proceso de retroalimentación con los participantes que enriqueció el proceso analítico; posibilitó la generación de estrategias emergentes que ayudaron a enfrentar los retos que se presentaron en el trayecto de la investigación, es decir, permitió “un proceso constructivo y dialéctico” (Bertely, 2007, p. 29).

Estrategias colaborativas emergentes

En el transcurso de la investigación, se generaron estrategias colaborativas emergentes definidas como aquéllas que no se planearon desde un

principio y que tuvieron que diseñarse, con base en los datos proporcionados por los colaboradores y la necesidad de llenar huecos interpretativos. Esto, para resolver los retos metodológicos que se fueron presentando específicamente, con respecto a la dimensión sociocultural. Este tipo de decisiones responden a la naturaleza inductiva del trabajo de investigación. Las estrategias colaborativas emergentes mencionadas fueron las siguientes:

- a) Estrategias inductivas evocadoras de los conocimientos indígenas a través de la sintaxis cultural: constituye una estrategia que surgió en la marcha en relación con los protagonistas directos porque se construyeron de manera emergente con base en los vacíos que se fueron presentando en el campo, y se planeó con fundamento en los datos otorgados por los padres, quienes expresaron que los niños no participaban en la actividad pesquera y por lo tanto no sabían sobre el tema. Tomando en cuenta lo anterior y siguiendo a Jorge Gasché (2008) la actividad desarrollada por los niños debiese ser el punto de partida para la construcción de los procesos pedagógicos interculturales. Esto, debido a que en estas actividades “el conocimiento participa funcionalmente como medio y toma su forma correspondiente a su función” (Gasché, 2008, p. 279). Esta afirmación se basa en el concepto sintáctico de cultura, que se refiere a que la cultura es resultado de la actividad. “De este concepto de una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas se deriva una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en la vida de una comunidad indígena” (Gasché, 2008, p. 280). En consecuencia, si este supuesto se contrasta con lo que reportan los padres de familia respecto a la no participación directa de los niños en la actividad pesquera, su conocimiento sobre esta actividad no existiría ni podría ser plasmado, por lo que no tendría sentido seguir buscando información con los niños porque no participan en ella. Empero, con el fin de comprobar la existencia o no de una relación directa de la actividad con los conocimientos que los niños debiesen tener sobre la pesca, cuando los padres reportaron haber aprendido de pequeños “observando” lo que hacían

sus padres, se realizaron reuniones grupales con niños en una casa y en la escuela con tres grupos (2º, 4º y 6º).

En general, la actividad consistió en charlas hechas con niños, sustentadas en preguntas guiadas y coloquiales que correspondieron a los términos considerados en el concepto sintáctico de cultura. Estas charlas fueron complementadas con dibujos que los niños hicieron sobre diferentes instrumentos, técnicas, productos y los lugares donde se practica la actividad pesquera, constituyéndose en una excelente herramienta para que finalmente el niño explicitara conocimientos comunitarios relacionados con la pesca. De ahí que esta estrategia emergente contribuya no sólo metodológicamente, sino teóricamente, al enriquecimiento del enfoque inductivo intercultural. Esto, debido a que se comprueba que la alfabetización territorial (Bertely, 2007b) en contextos socioculturalmente diversos puede darse por conducto de la actividad o, en su defecto, la observación tácita, definida como una forma de aprendizaje valiosa. Al respecto, estudios de corte sociocultural como los de María Bertely (2000), Rossana Podestá (2011) y Ruth Paradise (1991) dan cuenta de la observación como estilo de aprendizaje de las niñas y de los niños radicados en zonas de alta predominancia indígena y fuerte vitalidad lingüística y cultural. En la investigación, la estrategia inductiva evocadora de los conocimientos indígenas sobre la pesca a través de charlas y dibujos derivados de la sintaxis cultural, funcionó de manera extraordinaria. Esto, al permitir la explicitación de conocimientos implícitos en la actividad que los niños adquirieron gracias a la observación.

- b) Calendario Socionatural: se utilizó como una herramienta para organizar los conocimientos que los docentes y comuneros aportaron sobre la actividad pesquera. Este calendario se trabajó como una herramienta propia del Método Inductivo Intercultural y articuló los conocimientos de los docentes y los comuneros acerca de la pesca, evitando el establecimiento de fronteras inexistentes donde la escuela no aparece articulada a la comunidad y viceversa. Para su conformación debió darse la participación de diversos actores: docentes, padres de familia, niños y comuneros, así como

de la investigadora. De esta manera, el calendario es el primer paso hacia la sistematización de los conocimientos que se encuentran implícitos en la pesca con el fin de apoyar al docente en la integración de los conocimientos comunitarios en el currículum escolar. En el caso de esta investigación el calendario fue hecho por un padre de familia y dos docentes, indicando lugares, técnicas, herramientas, temporadas para la pesca, horarios para la pesca, productos pesqueros, roles de género relacionados con la pesca, tipos de transporte para la pesca, y actividades sobre la venta o consumo del producto pesquero.

- c) Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza: se utilizó como una herramienta para la sistematización de la información otorgada con los niños, ya que después de la aplicación de la estrategia inductiva evocadora de los conocimientos de los niños y de las niñas a través de la sintaxis cultural, se tenía un cúmulo de información que debería ser sistematizada con el fin de alcanzar el objetivo general de la investigación. La Matriz contribuyó al proceso con el fin de organizar los conocimientos explicitados por los niños sobre la actividad pesquera, o como bien diría Gasché (2008), operó como una “red para pescar contenidos de las actividades sociales por medio del método inductivo intercultural” ya que los conocimientos comunitarios no se encuentran de la misma manera que los conocimientos escolares. Esta sistematización facilita su uso en prácticas pedagógicas interculturales y abona a la gestión docente en y para la diversidad cultural porque ayuda a desarrollar proyectos significativos para el aprendizaje de los niños que toman en cuenta los conocimientos y valores comunitarios, pero además pone énfasis en la importancia del uso de la lengua materna y el castellano en la praxis escolar.

Como se puede observar, estas estrategias emergentes son de naturaleza colaborativa lo que concuerda con los métodos utilizados y descritos en este apartado y con el concepto de cultura que se utiliza en el trabajo de investigación, pero que además fueron retos presentados por el trabajo

etnográfico, frente a los cuales se tuvo una apertura metodológica con el fin de alcanzar el objetivo general de la investigación.

Conclusiones

Para poder lograr el objetivo general de la investigación se recurrió al engranaje metodológico de los enfoques complementarios e inductivos. Por medio de la etnografía trabajó con las dimensiones institucionales y pedagógicas, pero además, consideró, por medio del enfoque inductivo intercultural, los procesos socioculturales y contextuales a partir de los cuales los docentes definen y agencian la diversidad cultural en las aulas.

Este engranaje exigió trabajar no sólo a los docentes, alumnos y demás actores institucionales, sino las dimensiones contextuales exigieron trabajar con las familias y en estrecha relación con las actividades comunitarias, desde un enfoque sintáctico de la cultura (Gasché, 2008) y permitieron valorar las fuentes de conocimiento consideradas hasta ahora por los profesores, así como aportar a su agencia de la diversidad y la educación intercultural a partir de las actividades pesqueras que realizan los pobladores lacustres de manera cotidiana.

Tanto las estrategias propias de la etnografía, como las herramientas propias del Método Inductivo Intercultural, nutrieron el campo de la antropología de la infancia al ser desplegadas con los niños y las niñas y que, si bien no estaban previstas, ayudaron a desentrañar procesos de aprendizaje y conocimientos invisibilizados por los instrumentos establecidos previamente en el protocolo de investigación. Además, abonaron al campo de la educación intercultural, y en los subcampos de la formación de docentes en y para la diversidad cultural, así como a los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas primarias indígenas y a las metodologías para la explicitación de conocimientos indígenas y su articulación con los conocimientos escolares formales.

Se identificó que la característica fundamental del enfoque etnográfico y del enfoque inductivo intercultural, es su naturaleza inductiva, coadyuvando a la comprensión de los hechos socioculturales implícitos y explícitos en la experiencia del docente, que generan procesos educativos en una escuela primaria bilingüe que se localiza en una zona con alta vitalidad lingüística y que se apuntala bajo el enfoque intercultural. Además, las herramientas de análisis emanadas del enfoque inductivo intercultural, ayudaron a identificar saberes comunitarios que pudiesen apoyar en la agencia docente en y para la diversidad cultural y La interculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertely, María. Dietz, Gunther & Díaz, María Guadalupe (Coords.) (2013). *Debates sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación. Estado del Conocimiento Área 12*. México: COMIE.
- Bertely, María. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: CIESAS/ Fondo editorial de la Universidad Católica del Perú.
- Bertely, María. (2007b). *Conociendo a nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México DF: Paidós
- De Sousa, Boaventura. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO.
- Gasché, Jorge. (2008). Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Gasché, Jorge., Bertely, María. y Podestá, Rossana. (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp.367-397). Quito: AbyaYala.
- Jiménez, Yolanda. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México, DF: SEP-CGIB
- Paradise, Ruth. (1991). *El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación. Infancia y Aprendizaje*. México: Dialnet

- Podestá, Rossana. (2011). Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje en la formación de maestros indígenas. En: Bertely, María (Coord.), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS/UPN/REDIIN
- Sartorello, Stefano. (2013). Debates conceptuales sobre la educación multicultural e intercultural. En: Bertely, María, Dietz, Gunther y Díaz, María (Coords.), *Debates sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación*. Estado del Conocimiento Área 12. México: COMIE.
- Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM). (2009). Modelos curricular de educación intercultural bilingüe. México: Centro de Investigaciones y Estudio Superiores de Antropología Social (CIESAS).
- Velazco, Honorio & Díaz de Rada, Ángel. (2006). La lógica de la Investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid, España. Editorial Trotta

Ressonâncias ancestrais

Caminhos da (co)reflexão,
da (co)atuação e da
escrita em coautoria em
busca de espaço para
uma aprendizagem
simbólica-sensível

Onorio Isaías de Moura*
Maria Cristina Graeff Wernz**

A convivência intercultural tem sido pauta nas universidades, a partir do ingresso de estudantes que representam a diversidade étnica do povo brasileiro. Neste contexto, a presença/ausência do trançado entre culturas, em especial na perspectiva do ingresso e de permanência de

* Doutorando em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). E-mail: onoriodemoura@gmail.com

** Doutora em Educação. Servidora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: mariawernz@unipampa.edu.br

indígenas acadêmicos na universidade provoca a pensar sobre a conformidade entre o que está instituído como política pública, e o que, de fato, se aplica em termos de uma educação que acolha a diversidade. Nesta perspectiva, o que pode reverberar a partir do encontro de um acadêmico indígena e de uma servidora pública não indígena?

Unindo as pontas do que aparentemente não se junta - indígena e não indígena - foi sendo construído o caminho que leva da (uni)versidade à (pluri)versidade, ainda como horizonte-utopia, tendo como pedra de alicerce a aprendizagem simbólica-sensível (Menezes, Moura & Wernz, 2020). Tal caminho, assim como sua base de alicerce, constitui-se em um espaço educativo que se contrapõe ao elitismo, à discriminação de classe, de raça e de gênero. Como local de chegada, vislumbra-se uma universidade polifônica, que é “[...] composta por vozes que se exprimem de formas convencionais e de formas não convencionais, tanto nos processos orientados para obtenção de um diploma, como aqueles que não o são [...]” (Santos, 2019, p. 386).

Com apoio do grupo de pesquisa *Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Santa Cruz do Sul, Porto Alegre, Brasil (UFRGS/UNISC), estão sendo desenvolvidas ações de extensão, de pesquisa-ação, de formação de servidores, de participação em eventos promovidos para acadêmicos, entre outros. Avanços foram conseguidos em alguns aspectos da relação intercultural, atravessados por interaprendizagens, a reciprocidade pulsante na colaboração intercultural.

Pela inspiração da narrativa de origem do povo kaingang, culturas e línguas são trançadas. É feito um convite à mudança de pensamento, a “estar-sendo-humano-junto-no-mundo-com” (Dorneles & Arenhaltdt, 2016), provocando a pensar que é possível uma outra forma de expressão acadêmica, com elementos da cocriação, da coautoria, com vozes que gravitam, desde a ancestralidade, sob o chão habitado. O horizonte é ampliado para além do “pátio de objetos” (Kusch, 2009a) acadêmicos, para um local onde “estar-junto-com” também pode ser representado e validado academicamente.

O pensar e o agir alternam-se no espaço acadêmico da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e, posteriormente, também, na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Pesquisador indígena e pesquisadora não indígena movimentam-se na escrita da tese e da dissertação em coautoria, ora marcando o que é de um e o que é de outro; ora entrelaçando a escrita, o pensamento e a atuação, criando um desenho único. Tal movimento tem o propósito de buscar a conformidade entre o que está instituído como política pública, o que se deseja em termos de uma educação que acolha a diversidade e o que pode surgir a partir de uma metodologia que carregue, sobretudo, a coerência entre os dois primeiros elementos citados. Em suma, o trançado entre culturas, a interculturalidade, a sabedoria e o conhecimento na academia – e a partir dela, no âmbito da extensão, da pesquisa e do ensino.

Trançando pensamentos e ações: a vivência da cultura do povo Kaingang ressignificando a coautoria

A presença dos indígenas nas universidades, atuando no campo da pesquisa e no fazer científico vêm ganhando espaço e produzem algumas inquietações, sobre as quais venho refletindo e aprofundando como pesquisador indígena em ambiente acadêmico. Essas inquietações questionam como nós indígenas estamos fazendo as nossas pesquisas, de como estamos atuando como pesquisadores dentro de uma instituição acadêmica e científica, e como estamos contribuindo no sentido da palavra, com as produções científicas e as formas de fazê-las.

Neste sentido, propomos desenvolver reflexões e debater tensões, complexidades e possibilidades que existem no campo da pesquisa, bem como evidenciar possíveis aportes que estes contextos investigativos oferecem por meio de novas formas de pesquisar a partir de pensamentos ameríndios. Como por exemplo, a autoetnografia que parte de sujeitos e indivíduos praticando e investigando a sua própria cultura, com suas próprias óticas de ver o mundo. Pesquisar a partir de cosmologias próprias e outros modos de construir conhecimentos, muitas vezes questionando os ritos consagrados da pesquisa e os seus protocolos,

criando tensões e debates e, ao mesmo tempo, ampliando horizontes com outros modos de fazer pesquisa pode decorrer a pesquisa em coautoria, a coatuação e a pesquisa em colaboração entre indígenas e não indígenas, possibilitando ações e resultados prósperos, com efetividade na produção de conhecimentos. Dessa forma, a presença de indígenas, no âmbito da pesquisa, vem ganhando espaço como um processo inovador, pois são ações e atividades alternativas que emergem a partir de filosofias e pensamentos ameríndios, que vão ocupando espaço. Buscam, desta maneira, outras formas de fazer e construir conhecimento, o que vem ganhando visibilidade nas produções científicas nas universidades.

A coautoria é uma forma de mostrar, por meio da escrita, o espaço entre mundos que ainda não é muito conhecido pela academia, proporcionando uma tentativa de escuta e um olhar sensível nos leitores, reverberando num processo de aprendizagem sensível. O espaço entre mundos diferentes é fundamental para pensar e repensar os processos e as relações que estamos vivendo em diferentes ambientes, e é o mínimo de coerência para com os nossos objetivos pessoais/coletivos, tanto como indivíduo, mas principalmente como coletivo, numa dimensão de totalidade (Moura, 2021). A coautoria vem ao encontro de pensamentos indígenas, como uma forma de ressignificar ações e atividades coletivas a partir das vivências, reverberando na pesquisa como coatuação e escrita colaborativa, confrontando com o pensamento hegemônico individualista e competitivo que existe na academia, alimentada pelo egoísmo a partir do pensamento e o modo de pesquisar ocidental.

Ações conjuntas e produções coletivas não são novidades para os povos indígenas; essa reverberação consiste nas vivências e nas experiências vividas. A partir desta escrita, estamos desenvolvendo um movimento de ressignificação de técnicas milenares para o ambiente acadêmico nos processos de pesquisa e de produção científica, promovendo “ciências”, trazendo elementos inovadores e formas de fazer pesquisa de um modo coletivo, a partir de pensamentos indígenas. Esse pensamento vem ultrapassando gerações após gerações, rompendo algumas barreiras e limites de fronteiras de mundos, transcendendo o mundo dos povos indígenas para o mundo dos não indígenas. Neste sentido, para que

possamos estar interligados, é preciso trançar os nossos pensamentos de mundos diferentes, como, por exemplo, o *Vãfy*¹, (aqui representados simbolicamente por um artefato kaingang e a forma de confeccionar) que são trançados na construção de um objeto para um bem coletivo. Dessa forma, quando falamos de mundos diferentes também estamos falando da reverberação das forças mitológicas Kaingang, na dimensão de uma relação com os princípios do *Jamré* que é a oposição e complementaridade, representados por *Kamé* e *Kanhru*, numa relação de reciprocidade na escrita, ação, coautoria e coatuação. Quando falamos em trançar os pensamentos, são as nossas vivências, no sentido de partilhar e compartilhar e desenvolver um objetivo em comum, numa relação de ação e de coatuação intercultural entre indígenas e não indígenas, numa tentativa de uma aproximação da reciprocidade entre pensamentos advindos de mundos diferentes.

No trançado do *Vãfy*, há sempre um início, um começo, o que representa simbolicamente o processo de coautoria e coatuação, a partir do acesso e o ingresso de indígenas nas universidades, e acima de tudo, ocupando espaços de pesquisas. O *Vãfy*, nessa escrita, vai sendo construído e desenvolvido a partir de um exercício de escuta de diferentes vozes e pensamentos.

Os desafios enfrentados e superados durante a trajetória acadêmica no ensino superior e, hoje, como pesquisadores/as, me possibilitaram entender esse processo como uma forma de preparação espiritual, a partir dos tropeços e das frustrações no mundo da universidade, relacionando-se ao mundo da aldeia indígena. Dessa forma, proporciona-se uma nova construção no sentido de trançar os pensamentos de estar junto em ação e em coatuação, transcendendo as fronteiras de mundos distintos.

Trazendo para a nossa escrita de coatuação e coautoria o fio condutor do *Vãfy*, seria o processo intercultural que estamos vivendo entre mundos, onde a base seria o *ti kuká*, uma das bases de sustentação, as ações

* A palavra *Vãfy* é a trama de um trançado que resulta em artefatos e artesanatos kaingang, por exemplo, as cestarias.

que vão nos fortalecendo e dando a sustentação nas nossas ações e atuações, a partir de processos interculturais da relação entre a universidade e a aldeia, e entre indígenas e não indígenas. Na medida em que o *Vãfy* vai ganhando forma na composição das cores e no manuseio dos materiais, vão ficando visíveis as características, tanto do *Kamé* quanto do *Kanhru*, ambos opostos, mas complementares, segundo a mitologia kaingang. Nos movimentos da leveza na construção da coautoria, vamos desenvolvendo reflexões e coteorizações durante o processo de pesquisa, sempre levando e sendo guiado para os caminhos da interculturalidade como o fio condutor do *ti fy já*, aqui representado simbolicamente pelo *Vãfy*.

Muitas vezes nos colocamos numa tensão com relação às limitações impostas pela instituição, no planejamento e no desenvolvimento de alguma atividade. Tensões também no sentido de inquietação com relação as nossas visões de mundos e as nossas ideologias, muitas vezes colocando-as em confronto consigo mesmo, permeando na escuridão e na claridade da luz, refletindo na tomada de decisões da sutileza e leveza de desenvolver os pensamentos, muitas vezes confrontados com as compreensões de mundos diferentes. Partindo desse entendimento, a relação de oposição, de complementaridade e de reciprocidade que existe nessa escrita é um processo fundamental no estabelecimento das relações de aprendizagens entre indígenas e não indígenas no planejamento e na construção das coautorias das reflexões teóricas.

Nuances de uma teia trançada entre-mundos

Na (com)vivência com o parceiro de pesquisa e dele tendo escutado a narrativa de origem do povo kaingang, fui compreendendo que poderia trocar a “pesquisa sobre” pela “pesquisa com”. O intelectual kaingang Dorvalino Cardoso (2017), amparado na forma de estar no mundo de seu povo, nos lembra que tudo tem um lado par e um lado ímpar. Ou seja, que a complementaridade e a reciprocidade são caminhos que ensinam a “estar-junto-com”, local de encontro entre o que aparentemente se opõe.

O confrontar-se com o oposto coloca em pauta as limitações e consequências da crença da existência de um saber pretendidamente universal e outro de validade apenas local, restrito a uma cultura. O oposto carrega, em si, uma circularidade. Trata-se da alma humana em sua essencialidade. Nessa perspectiva, inspira a crescente importância de intercâmbios entre atores sociais com diferentes maneiras de ver o mundo, de produzir conhecimento. A colaboração intercultural, tendo como referência o outro, torna-se, portanto, não só viável, mas desejável no contexto social e acadêmico (Mato, 2008).

Ressaltada a importância do “estar-junto” nos movimentos de pesquisas interculturais e de interaprendizagens, é também para além da convivência acadêmica que se faz ciência, pois os silêncios, cadenciados pelas danças próprias, marcam o tempo/espço de cada um. É no ir-e-vir, baseado na relação de reciprocidade, que há o anunciado por Castiñera (2017) como um acontecimento de inter-relação fecunda, que não pode ser reduzido a uma questão de mero reconhecimento entre indivíduos, em particular ou comunidades, mas um trançado recíproco na qual impliquem todos os âmbitos da realidade. Nesta perspectiva, quais os limites estabelecidos academicamente para a reflexão e a escrita sobre o outro? Para a reflexão, a escuta e a escrita do outro? E com o outro?

O tempo de pesquisa permitiu a escrita colaborativa. Sobre tal processo, meu companheiro de pesquisa, Onorio Moura, e eu, fizemos registros, descrevemos movimentos e percepções. Teorizamos e sustentamos-nos em outras bases teóricas para a escrita de artigos e capítulos de livros publicados. Entretanto, aqui nasce uma das tensões que nos acompanham: até onde vai a autoria de um e onde se inicia a autoria do outro? Como deveríamos nomear o processo? Escrita colaborativa, escrita em coautoria, entrebiografia? Ou (co)pensamento, (co)reflexão e (co)atuação? Qual o peso – e a importância estratégica – da escrita conjunta neste processo? Como deveríamos validar os movimentos? O que tem sido feito, academicamente, para responder a possíveis conflitos semelhantes? Como podemos avançar para aproximar um pouco mais, de forma concreta, o que se diz, teoricamente, ao que se executa na prática acadêmica e a partir dela?

Ainda não há certezas. Continuamos juntos, pois não sei mais andar sozinha. Tenho percebido que, em relação ao “outro”, somos “o outro”. E como somos vistos, em movimento reverso? Interessante cinesia que desloca, provoca conflitos íntimos, pura impermanência. (Wernz, 2021).

Movimentos seminais: a potência ameríndia em ações educativas interculturais

Considerando a peculiaridade dos povos indígenas, as tradições histórico-culturais específicas, é possível buscar outros caminhos, a fim de superar algumas lacunas na produção de conhecimentos e aumentar o leque de alternativas a partir dos próprios povos [...] é necessário evidenciar o lugar de construção de conhecimentos indígenas e de seus processos próprios, que consideram a cultura, os costumes, os conhecimentos, os saberes, a tradição e a visão de mundo própria. (Ferreira, 2020, p. 105-106)

O espaço aberto pela coteorização produziu a decolonização da escrita e do pensamento, constituindo, dessa forma, novas ferramentas conceituais para dar conta do que se pretendeu relatar, como movimento de mão dupla, o que poderia ser descrito também como uma etnografia recíproca, com aproximações e distanciamentos, naturais às leituras de ambos em cada momento vivido. Dos novos veículos conceituais, foi produzida uma nova forma de escrita acadêmica. Sem ter a pretensão da novidade pela novidade, o que resultou do processo foi uma forma de tentar interpretar e transpor o vínculo criado para uma escrita ajustada, na medida do possível, para consumo acadêmico, sem deixar de representar o movimento metodológico e epistemológico nascido a partir da escrita colaborativa e da coteorização.

De forma paralela e complementar à escrita colaborativa derivada da pesquisa propriamente dita, projetos de extensão ocorreram em espiral dialógica contínua durante o tempo de “estar-junto-com”. Sendo assim, não é possível delimitar as reflexões, a escrita, as ações. Todas elas ocorreram e ocorrem juntas e vão deslocando continuamente a investigação, possibilitando compreender que, no processo, mais importante do que

falar sobre é falar com; ou também aprender a ouvir. Tais movimentos permitiram viver a mescla da teorização indígena e não indígena, como uma multifacetada pedra preciosa – ametista bruta –, plena de pontos brilhantes, profundos recortes, pontas agudas, nuances de claro-escuro, contornos firmes, cores de um intenso universo cósmico.

Mostramos, como exemplo, a proposta do curso de extensão *Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação*, atualmente na quarta edição, que estava vinculada inicialmente à disciplina Pesquisa e Educação Básica, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEDU/UNISC). Desde a primeira edição, reverberou de tal forma nas/os cursistas que nos comprometemos a reeditá-la. O tempo da primeira vivência não foi suficiente para preencher o “vazio intercultural”. O curso de extensão recoloca os intelectuais indígenas como protagonistas no planejamento e na execução da atividade, com especial destaque à participação de intelectuais indígenas.

Apesar do tanto planejado e realizado, em atuação conjunta, segue a nossa preocupação com os indígenas acadêmicos e sua permanência/ausência na universidade; segue a escrita colaborativa, seguem as partilhas nas reflexões e ações. Seguem, contudo, partindo de um outro lugar, sempre ampliando a espiral que vibra no cruzamento das culturas. Um horizonte simbólico, que integra um âmbito cosmológico, ou o mundo conhecido, habitável, é o fenômeno que constitui a cultura, conforme nos lembra Kusch (2009b). Entre o mundo que habitam os indígenas e o mundo que habitam os não indígenas, existem limites simbólicos, um espaço vazio que os cursistas buscam transcender ao desejar mais (com) vivência. Embora desestabilizados pela percepção de uma outra forma de estar no mundo, ainda assim, querem aproximação. O que os leva – e leva-nos – a buscar ultrapassar os limites simbólicos da nossa própria cultura?

A compreensão da limitação de que um único conjunto de conhecimentos, por mais sofisticado que possa parecer, não sustenta a busca por respostas complexas que nos conduzem como humanidade pode ser

uma das respostas à questão em pauta. A constituição de relações entre conhecimentos outros – como tradução intercultural – vai dando estrutura à possibilidade de enriquecimento mútuo entre diferentes culturas, num movimento de descolonização de ações acadêmicas, local de nossa utopia.

REFERÊNCIAS

- Cardoso, Dorvalino Refej. (2017). *Kanhgág JykreKar - filosofia e educação kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Castiñera, Sebastián Daniel. (2017). *Don y reciprocidad: de Bartolomeu Meliá a la filosofía contemporánea*. Buenos Aires: SB.
- Dorneles, Malvina do Amaral & Arenhardt, Rafael. (2016). Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação. In Malvina do Amaral Dorneles, Maria Aparecida Bergamaschi & Débora Alves Feitosa (Org.), *O Sensível e a sensibilidade na Pesquisa em Educação*. Cruz das Almas: Editora da UFRB.
- Ferreira, Bruno. (2020) *Ûn Si Ag Tüp Ki V nhKajrânân Fã - o papel da escola nas comunidades Kaingang*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Kusch, Rodolfo. (2009a). América profunda. En: Rodolfo Kusch. *Obras Completas*. Tomo II. Rosario: Fundación Ross.
- Kusch, Rodolfo. (2009b). Geocultura del hombre americano. En: Rodolfo Kusch. *Obras Completas*. Tomo III Rosario: Fundación Ross.
- Mato, Daniel. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- Menezes, Ana Luisa Teixeira de, Moura, Onorio Isaías de & Wernz, Maria Cristina Graeff. (2020). Encontros interculturais entre um indígena Kaingang e não indígenas: enlaces em um pensar perspectivista e sincrônico. *Tellus*, 20(41), 129-146.
- Moura, Onorio Isaías de. (2021) *Mitologia Kaingang: a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Cruz do Sul.

- Santos, Boaventura de Souza. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Wernz, Maria Cristina Graeff. (2021). *Cruzamento de mundos em espaços educativos: a cosmologia kanhgág e o “estar-sendo” na convivência intercultural*. (Tese de Doutorado) Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Cruz do Sul.

Ações colaborativas: rodas de conversas nas pesquisas em educação

Bruno Ferreira*

Maria Aparecida Bergamaschi**

Descrevemos, neste trabalho, algumas bases que fundamentam ações colaborativa na pesquisa em Educação, de modo especial as que reúnem pesquisadores da academia e pesquisadores que vivem em suas comunidades, que estão envolvidos na docência e gestão das escolas específicas e diferenciadas e em questões comunitárias dos territórios indígenas em que se inserem. Aqui, em particular, nos inspiramos na experiência de trocas e aprendizagens mútuas decorrentes da trajetória de mestrado e doutorado em Educação, envolvendo um pesquisador pertencente ao povo Kaingang, junto com a sua comunidade e uma pesquisadora-orientadora branca, que integra o quadro de professores do Programa de

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, Terra Indígena Inhacorá, RS. Integra o Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS).

** Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Grupo de Trabalho CLACSO Educación e interculturalidad, líder do Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS).

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil (PPGEDU/UFRGS).

Discorreremos acerca de uma situação que se insere no contexto recente da história da educação no Brasil e que diz respeito à presença indígena no ensino superior, mais especificamente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que é o espaço acadêmico de pesquisa responsável por formar mestres e doutores. São movimentos que decorrem de lutas históricas dos povos originários, efetivados em políticas afirmativas que possibilitam o ingresso no ensino superior e a participação em espaços de produção de conhecimentos. Acreditamos em possibilidades complementares que a participação de pesquisadores e intelectuais indígenas proporcionam para os processos de produção de conhecimentos, ampliando para além das concepções teórico-metodológicas eurocêntricas que ainda predominam na academia. Também compartilhamos da convicção expressa nas palavras da grande intelectual negra brasileira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: “a excelência acadêmica tem relação direta com a capacidade de aprender com o outro, de saber lidar com a diversidade que é própria da população brasileira, pois lidar sempre com o mesmo exige menos”¹.

Os primeiros indígenas a ingressar em programas de pós-graduação no Brasil são considerados “desbravadores” e alguns deles tiveram o apoio do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP), que vigorou entre os anos de 2001 a 2012 e concedeu apoio, principalmente financeiro, para ingressarem e cursarem mestrados e doutorados em programas brasileiros de pós-graduação. No ano de 2014 foi criado, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)² um Grupo de Trabalho para analisar e projetar possibilidades de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas em cursos de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional, com

¹ Registro da Aula Magna proferida por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no PPGEDU/UFRGS, em 14/08/2017.

² A CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

o objetivo de criar condições concretas e fomentar o ingresso desses setores, historicamente excluídos em espaços acadêmicos, nos programas de pós-graduação. Em 2016 o Ministério da Educação emitiu a Portaria Normativa nº 13, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, visando “reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais” (Brasil, 2016). Convém dizer que estes movimentos promissores foram abortados no país, com o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016.

Compartilhando o “espírito” destes tempos de lutas e de algumas conquistas, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS abriu “frestas” que permitiram o ingresso dos primeiros pesquisadores indígenas, formando um ainda pequeno grupo de mestres e um doutor kaingang. Este movimento foi ampliado com uma ação afirmativa que passou a vigorar a partir de 2017, estendido a outros programas de pós-graduação da universidade. É este o contexto que situa a comunicação que ora apresentamos, relatando e refletindo sobre a trajetória de um intelectual kaingang, que ingressou em 2013 no mestrado e concluiu o doutorado em 2020, tornando-se o primeiro doutor indígena formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Evidenciamos aqui o que chamamos de “pesquisa colaborativa”, que supõe caminhos de co-construção entre os parceiros envolvidos no processo de formação. Articula teoricamente a produção de conhecimentos coletivos em um processo simultâneo de envolvimento e de aprendizagem dos pesquisadores e na aproximação com as comunidades escolares das terras indígenas, especialmente o território de pertencimento do pesquisador Kaingang. Neste percurso, buscamos uma visão/ação colaborativa na construção dos conhecimentos e na partilha dos saberes a partir de um processo coletivo de interpretação e de elaboração teórico-metodológica, no qual a teoria e a prática se relacionam de forma equitativa e constante. É importante dizer que o pesquisador kaingang tem uma trajetória de formação em sua comunidade anterior e concomitante à acadêmica, atuando como professor bilíngue na escola indígena e liderança política no movimento indígena nacional.

A ideia de colaboração entre pesquisadores, docentes e pessoas da comunidade na construção de conhecimentos surge da constatação do distanciamento existente entre o mundo do exercício do professor, suas comunidades e da pesquisa/pesquisador que pretende ajudar a esclarecer situações problemáticas. E, nesse sentido, parece existir um abismo entre a universidade, o meio escolar indígena e suas comunidades, entre a teoria que se produz num distanciamento com estes atores e a prática que é almejada para uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade. Os conhecimentos construídos a esse respeito, e que muitas vezes tem sido de responsabilidade de instituições de ensino superior, apresentam dificuldades para incidir nas ações docentes e são limitados para ajudar as professoras e os professores a enfrentar as complexidades educativas e as questões que envolvem as comunidades escolares e com as quais se confrontam nos seus cotidianos.

Nesse contexto, a pesquisa colaborativa pressupõe a contribuição das professoras e dos professores em exercício nas escolas indígenas nos processos de investigação, atuando junto de suas comunidades, que se tornam coautoras do conhecimento que está sendo elaborado na academia. Numa compreensão epistemológica, significa dizer que a pesquisa colaborativa na construção de conhecimentos está ligada a uma prática profissional que considera o contexto real e que está constantemente sendo atualizada nos termos de recursos existentes nestas situações reais. Portanto, descrever o trabalho de pesquisa realizado no mestrado e no doutorado, carrega preocupações dos povos indígenas em relação às perdas históricas de suas tradições culturais, seus idiomas, histórias e costumes, seus conhecimentos e técnicas, em detrimento aos conhecimentos e tecnologias ocidentais, impostos por ações coloniais violentas. Aqui, reportamos ao povo Kaingang, pertence ao tronco Macro-Jê, que vive no sul do Brasil e compõem o grupo Jê-Meridional. A organização sociocultural kaingang é fundamentada pelos princípios cosmológicos dualistas e, conforme seus mitos originários, são representados pelos antepassados *Kam* e *Kajru*. Essa dualidade não impõe uma separação espacial entre os diferentes clãs, visto que é regida pelo princípio social de reciprocidade e de complementariedade. Essa é uma premissa filosófica importante a ser considerada numa pesquisa.

Como sabemos, esse povo tem o seu sistema de educação tradicional, suas metodologias, seus espaços tempos próprios. No entanto, a escolarização imposta por modelos e políticas educacionais direcionados à integração indígena à sociedade nacional produziu e continua produzindo perdas e, muitas vezes, têm substituído valores nos modos tradicionais de construir e transmitir conhecimentos. Diante disso, é importante recuperar os meios próprios de re-produzir e transmitir às gerações os conhecimentos que ainda existem nas memórias dos velhos e sábios, e, assim, fazer uma educação escolar de qualidade nos territórios indígenas kaingang, ou seja uma escola bilíngue, efetivamente específica e diferenciada.

Para recorrer à pesquisa colaborativa é necessário considerar que

La teorización indígena es un producto derivado de complejas negociaciones entre las prioridades y discursos políticos del movimiento étnico, por un lado, y de la construcción de sistemas de investigación epistemológicos y metodológicos indígenas que dialogan con los sistemas de investigación occidentales, por el otro. [...] Además, es necesario entender que la colaboración no ocurre entre los académicos y los indígenas como si fueran dos grupos monolíticos. (Rappaport y Ramos Pacho, 2005, p. 48-49).

Ao relatarmos uma experiência colaborativa, os autores acima citados argumentam que pesquisar em uma organização indígena é basicamente produto das relações entre colaboradores. São estes “atores étnicos”, que constroem a metodologia para pesquisar juntos. Portanto, pesquisar com um coletivo kaingang é se apoiar nos princípios de reciprocidade e complementariedade, baseados na relação cosmológica *Kam* e *Kajru*, ou no *Ũn si ag tũ p* - antigos caminhos e próprios dos velhos aprender e aprender junto. Desse modo, a ressignificação da pesquisa colaborativa cumpre um papel de diálogo entre o método científico ocidental moderno e os métodos tradicionais kaingang ancorados na ancestralidade, a fim de construir novos conhecimentos na perspectiva indígena. Portanto, o procedimento metodológico possibilita trazer o posicionamento científico kaingang na construção da pesquisa, bem como na escrita da

mesma, promovendo a relação entre os diferentes conhecimentos, metodologias e saberes na elaboração acadêmica.

Nesse sentido, é preciso agregar a esse processo a autoetnografia, reconhecendo e incluindo a experiência do pesquisador, “tanto na definição do que será pesquisado, quanto no desenvolvimento da pesquisa” recorrendo, por exemplo, a memórias, a autobiografias e a histórias de vida. Igualmente, é importante considerar “os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.)” (Santos, 2017, p. 219). Isso possibilita adensar à pesquisa científica as experiências emocionais, pessoais e coletivas como elementos fundamentais, permitindo descrever práticas culturais da tradição e valorizar as relações produzidas ao longo da história individual e coletiva dos colaboradores. Igualmente, possibilita a autorreflexão, dando equilíbrio intelectual e emocional na produção do trabalho, emergindo da re-descoberta individual e acendendo ao coletivo envolvido na construção da pesquisa.

Com esse entendimento, torna-se importante recorrer à roda de conversa, prática antiga dos povos indígenas, ferramenta metodológica que induz os participantes recorram à autoetnografia, permitindo identificarem-se com o trabalho em construção, acessar o pensamento mais profundo a respeito de si e do grupo/comunidade a qual pertencem, tecer opiniões reflexivas, transpor experiências emocionais e trazer para a pesquisa detalhes importantes ocultados da vida diária. Nesse entendimento, a autoetnografia é um qualificador colaborativo importante para reconhecer conhecimentos indígenas que estavam invisíveis, valorizando relações produzidas ao longo da história, conferindo maior equilíbrio e rigor na pesquisa que emerge da descoberta individual e que acende ao conhecimento coletivo, num processo de retroalimentação.

A roda de conversa, ressignificada a partir do entendimento kaingang *ã mré v mén* - conversa com -, é uma prática tradicional que muitas vezes acontece ao redor do fogo, em que não se usa lápis ou caderno para fazer anotações. A roda de conversa na pesquisa permite o uso da língua

materna e a oralidade como condutora de reflexões e elaboração de informações relevantes para o trabalho. A língua portuguesa ocupa um segundo plano, ficando invisível aos colaboradores kaingang³, permitindo maior participação nas conversas e escuta aos elementos primordiais na construção do conhecimento. Essas conversas não acontecem com tempo e hora predeterminada, mas de forma organizada em momentos de eventos, como festas, reuniões tradicionais e no tempo espaço familiares. A “informalidade formal” produz a leveza no diálogo entre os colaboradores em todo o processo. É importante destacar que, a partir das rodas de conversas com os colaboradores são feitos os direcionamentos da escrita/pesquisa e o redirecionamento final do texto.

Assim, a metodologia colaborativa ganha forma e, ressignificada na relação cosmológica kaingang, permite a construção envolvendo os *Kófa* (velhos e velhas), os *Kujá* (sábios e sabias), pessoas das comunidades, professores e estudantes, que expressam suas ideias. Na perspectiva metodológica colaborativa, os participantes das rodas de conversas, além de contribuírem na construção dos conhecimentos, podem participar do redirecionamento da formatação final da pesquisa. Na roda de conversa, *ã mré v mén* - conversa com -, envolve a tradução como elemento formador de pensamento e como estratégia que torna conceitos da sociedade não indígenas compreensíveis ao grupo ou às pessoas, a partir da oralidade.

Para o povo Kaingang, a roda de conversa é uma prática que permite diálogos entre pessoas de diferentes épocas, promove lembranças, ativa memórias, acessa e transmite conhecimentos e sabedorias dos tempos passados num movimento circular constante entre passado-presente-passado na construção de conhecimentos. A roda de conversa também é recíproca, pois “viajar pela memória das pessoas mais velhas é a mais bela e pura construção de conhecimento que um povo tem” (Ferreira, 2014, p. 34). Ao valorizar e recuperar ferramentas metodologias próprias

³ Os colaboradores são professores e professoras que atuam na escola kaingang, são crianças acompanhadas por suas mães e seus pais, são os *Kófa* (velhos e velhas). Em geral, as conversas ocorrem nas noites, momentos “informal formal” de contação de histórias.

de aprendizagens baseadas na tradição oral, as rodas de conversa fortalecem conhecimentos de espaços tempos passados, ancestrais, considerando o sagrado, a espiritualidade kaingang.

Atualmente, além dos espaços tradicionais e formas próprias de aprender no cotidiano comunitário, a escola passa a ser um espaço a mais na construção de conhecimentos e da educação das crianças. Nesse sentido, professores e crianças vão ressignificando a escola como lugar de diálogo e não de imposição. As rodas de conversas e a oralidade que faz ressurgir a escuta silenciosa ganham presença constante, como metodologias potentes nos processos de aprender dos povos indígenas. Portanto, consideramos que a roda de conversa, a oralidade e a tradução, são ferramentas importantes na metodologia colaborativa, não só para a construção e transmissão dos conhecimentos nos processos de pesquisa acadêmica, mas para estruturar a compreensão e aprofundar as relações práticas nas comunidades indígenas, mais diretamente na construção da escola indígena, em que a educação não pode estar separada de outras situações da vida.

Entre o povo kaingang é muito importante destacar a relação de dualidade cosmológica que se faz presente nas rodas de conversa em termos e ou palavras significantes, como *ã mré v mén* - conversas com. São sempre conversas coordenadas por um interlocutor que ordena as falas entre os participantes, proporcionando a busca por compreensão e superação de dúvidas na construção coletiva, como estratégia para envolver a comunidade no processo da pesquisa. Dessa forma, *ã mré v mén* é uma das atividades voltada para o esclarecimento de situações-problema e de novas descobertas, baseada em metodologias próprias. Nesse sentido, o pesquisador pode fazer traduções de informações desconhecidas dos colaboradores para a língua materna.

Importante ter na tradução uma estratégia que torna conceitos da sociedade não indígenas compreensíveis aos kaingang, a partir da oralidade e da sua própria língua. A oralidade também compõe a metodologia, privilegiando a escuta sensível, criando e ressignificando conceitos para o diálogo entre os colaboradores indígenas e a produção acadêmica,

em um movimento que parte do olhar indígena e se dirige à academia, criando novas perspectivas de produção de conhecimentos. É também um movimento intercultural ou interepistêmico, ao traduzir e tornar compreensíveis conhecimentos distintos, advindos de duas cosmologias: a indígena, kaingang e a acadêmica ocidental. Por um lado, afirma o conhecimento originário do povo kaingang na sua concepção e, por outro, produz um entendimento necessário na escrita em língua portuguesa, aproximando da academia.

Por isso, a oralidade fortalece a escuta, fundamentada na tradição ancestral indígena de transmissão dos conhecimentos, como conta-ação das experiências e das histórias de vida, individuais e coletivas. O silêncio é também uma ferramenta da escuta, motivando uma fala tranquila aos mais velhos: a calma e a serenidade aperfeiçoam a narração e a escuta de suas histórias.

Muitas vezes, o que parece uma simples construção de pesquisa vai além dos objetivos pesquisados, pois adentra no âmbito do desconhecido para a maioria das pessoas não indígenas que integram o grupo, e por vezes até para os próprios indígenas, que vivenciam a “surpresa da descoberta”. Assim, a pesquisa colaborativa vai desvendando caminhos para o invisível, revelando detalhes que enriquecem os trabalhos investigativos acadêmicos. Isso acessado, ajuda a entender as mudanças sociais, tornando os dados da pesquisa não só em informações, mas na reverência a memórias por vezes esquecidas e na criação de metodologias colaborativas, que constituem novos caminhos e novos conhecimentos sobre antigas práticas.

Todo esse movimento teórico-metodológico conduz ao trabalho escrito, empodera a comunidade e o/a pesquisador/a, bem como as professoras e os professores kaingang, que se sentem encorajados a desenvolver práticas pedagógicas próprias na educação escolar, partindo dos conhecimentos e metodologias construídos nos espaços tempos de suas comunidades e que vem da ancestralidade até os dias atuais, com as devidas ressignificações de cada contexto. Nesse sentido, a produção do trabalho investigativo colaborativo assume duas funções importantes:

a primeira é fortalecer a autonomia indígena (professores, estudantes, povo indígena) na produção e condução de suas práticas pedagógicas, na re-produção de conhecimentos e saberes segundo suas concepções de mundo; a segunda é trazer para academia a reflexão de que são possíveis outras formas de pensar e construir conhecimentos com outros olhares, outras epistemologias, em um movimento de renovação.

REFERÊNCIAS

- Brasil (2016). Ministério da Educação. *Portaria Normativa No 12*, Brasília.
- Ferreira, Bruno. (2014). *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Ferreira, Bruno. (2020) *Ũn Si Ag Tüp Ki V - nhKajrãnrãn Fã - o papel da escola nas comunidades Kaingang*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rappaport, Joanne & Pacho, Abelardo Ramos. (2005). Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Revista Historia Crítica*, 29, 39-62.
- Santos, Silvio Matheus Alves. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural, Revista do Programa de PósGraduação em Sociologia*, 24, 214-241.

Projeto LENTES

Um olhar da juventude indígena sobre a pandemia de COVID-19

Ana Elisa de Castro Freitas*
Ivanízia Ruiz Guimarães**
Eduardo Harder***

Apresentação

Neste texto compartilhamos uma pesquisa colaborativa desenvolvida entre os anos de 2020 e 2021 com estudantes indígenas que cursam a graduação no ensino superior da Universidade Federal do Paraná (UFPR), região sul do Brasil. Estes estudantes atuam como investigadores e investigadoras no Grupo Litoral Indígena recebendo bolsas de estudos do Programa de Educação Tutorial (PET). Diante do cenário pandêmico, o grupo desenvolveu o Projeto *Lentes* - uma pesquisa colaborativa, interdisciplinar e intercultural com o objetivo de refletir sobre o avanço da

* Laboratório de Interculturalidade e Diversidade, Tutora do Grupo PET Litoral Indígena/MEC, Universidade Federal do Paraná, Brasil.

** Bolsista do Grupo PET Litoral Indígena/MEC, acadêmica no curso de Direito, povo Kaixana-Tikuna, Universidade Federal do Paraná, Brasil.

*** Laboratório de Interculturalidade e Diversidade, Ex-Tutor do Grupo PET Litoral Indígena/MEC, Universidade Federal do Paraná, Brasil.

pandemia de COVID-19 nos povos e territórios indígenas dos estudantes e propor ações para seu enfrentamento. Na primeira parte do texto, descrevemos as políticas que permitiram a institucionalização o Grupo PET Litoral Indígena no âmbito do Programa de Educação Tutorial, e seu papel na formação de jovens indígenas no ensino superior brasileiro. Num segundo momento, relatamos as ações desenvolvidas no *Projeto Lentes* e as principais análises que realizamos nestes anos de pandemia. Dentre as conclusões, percebemos que a pandemia de COVID-19 aprofundou as desigualdades socioambientais, evidenciando as fragilidades territoriais dos povos indígenas no Brasil e os passivos nas políticas públicas de saúde, educação e terras.

A pesquisa colaborativa com jovens indígenas no Programa de Educação Tutorial

Em 2020, o Grupo PET Litoral Indígena completou sua primeira década de existência. Sediado no Laboratório de Interculturalidade e Diversidade (LaID) do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, Brasil (UFPR), sua equipe reúne docentes e estudantes pertencentes a diversos povos indígenas e que cursam diferentes áreas profissionais e acadêmicas no ensino superior da UFPR.

Dentre suas metas, o PET Litoral Indígena dedica-se à formação da juventude indígena brasileira, à promoção e difusão das culturas, artes e pensamentos indígenas na universidade e na sociedade, atuando na proposição de protocolos orientadores das relações entre o Estado e os Povos Indígenas. O PET Litoral Indígena é um dos 22 grupos de educação tutorial instituídos pelo Ministério da Educação (MEC) na UFPR. Em sua grande maioria, esses grupos são disciplinares e vinculados a um curso específico de graduação - apenas três destes grupos são da modalidade Conexões de Saberes, dois deles sediados no Setor Litoral.

Os PET Conexões de Saberes distinguem-se dos demais por serem interdisciplinares (abrange estudantes de diferentes cursos) e interculturais (abarcam uma diversidade relativa aos vários pertencimentos

socioambientais de cada integrante). Essa modalidade foi instituída em 2010, o qual permitiu às universidades e institutos federais brasileiros a proposição de grupos direcionados exclusivamente à formação de estudantes indígenas no ensino superior. Fruto deste edital, o Grupo PET Litoral Indígena é composto por 12 bolsistas.

Ao longo dessa primeira década de existência, 19 dos 30 egressos e egressas indígenas da UFPR passaram pelo Grupo PET Litoral Indígena, seja como bolsistas, voluntárias ou voluntários, revelando a centralidade do Programa para a formação da juventude indígena na universidade. Atualmente, o Grupo PET Litoral Indígena está constituído por estudantes dos povos indígenas Tupinikim, Atikum-Umã, Terena, Tikuna-Kaixana, Kaingang e Mbyá Guarani.

Em 2015, o PET Litoral Indígena organizou um primeiro livro que sistematiza a experiência dos 17 grupos instituídos (Freitas, 2015). As metodologias desenvolvidas no Grupo partem do entendimento da interculturalidade como um *chão de práticas*, uma tarefa eminentemente política, na qual é necessário o enfrentamento diuturno das assimetrias de poder e desigualdades que incidem sobre as relações sociais dentro e fora das instituições, nos termos propostos pelo filósofo cubano Raúl Fonet-Betancourt (2008).

Nessa perspectiva, importa a revisão dos filtros e recursos analíticos adotados para a descrição e interpretação da realidade, destacando-se as oficinas de tradução intercultural, nas quais conceitos, categorias e práticas advindas da pesquisa colaborativa com povos indígenas são mobilizadas para que continuem vibrando nos territórios, recepcionando olhares no diálogo com educadores e educadoras indígenas, xamãs, artistas, lideranças, de modo a evitar a cristalização e redução de suas potências significantes.

Os desafios do PET Litoral Indígena em tempos de pandemia

Na segunda quinzena do mês de março de 2020, o avanço da pandemia de COVID-19 surpreendeu a sociedade brasileira com a transformação da vida social sem precedentes na contemporaneidade. A gravidade das doenças e as elevadas taxas de mortalidade resultantes da contaminação pelo corona vírus impuseram a medida de suspensão do calendário letivo nas universidades brasileiras, entre elas a UFPR. Um clima de incerteza envolveu a equipe de estudantes, professores e professoras do PET Litoral Indígena, diante de uma realidade que nos apresentava um conjunto de desafios.

Frente às inquietações, nos pareceu importante a tarefa de produzir e disponibilizar informações que possibilitassem qualificar as medidas de prevenção à contaminação e à disseminação pandêmica em povos indígenas. Denominamos a esta tarefa *Projeto Lentes*, em referência à ênfase dada às perspectivas advindas dos *sentipensares* indígenas (Fals Borda, 2009) e suas experiências diante da pandemia. As práticas desenvolvidas no projeto, desde o início, assumiram uma plataforma curatorial inspirada nas ideias do encontro e do diálogo, restituindo, ainda que virtualmente, a roda do fogo para que, em torno de suas labaredas, pudessemos traçar um diagnóstico intercultural e participativo do avanço da pandemia nos territórios indígenas.

A pergunta geradora do projeto questionava: Como poderíamos nos posicionar na teia de conexões virtualizadas nas redes sociais e colaborar ativamente na redução dos impactos da pandemia, difundindo medidas efetivas de prevenção, cuidado, e orientando o encaminhamento adequado dos casos de COVID-19 junto aos povos indígenas?

Em isolamento, nos pequenos apartamentos e quartos na cidade de Curitiba, ou em deslocamento para junto de suas coletividades de pertencimento nos territórios, em diferentes regiões do Brasil. A equipe do Grupo PET Litoral Indígena enfrentou o desafio de manter ativas suas

conexões para logo produzir uma análise e entendimento das muitas problemáticas que se apresentavam.

Com acesso relativamente restrito à internet, mantivemos reuniões semanais em ambientes remotos testando as diversas plataformas virtuais disponíveis e produzindo mediações colaborativas que pudessem nivelar o grupo frente ao desafio da inclusão e acessibilidade digital. Vencida a primeira barreira tecnológica, estabelecemos um observatório da situação de avanço da pandemia nas terras indígenas e povos originários partindo do olhar de cada estudante, focalizando suas realidades de pertencimento e levantando dados com a intenção de um mapeamento inicial dos casos.

Como tecelões e tecelãs, a partir de nossas realidades, estabelecemos uma teia criativa e afetiva de informação e proteção, envolvendo artistas indígenas, jovens intelectuais indígenas egressos do PET, ativistas indígenas convidados e convidadas que participaram produzindo arte, audiovisuais/lives, na tarefa de conter a pandemia entre povos indígenas por meio da conexão e ecologia de nossos saberes.

Notas sobre a experiência

Os eixos progressivos de compreensão e ação na realidade que estruturaram o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da UFPR foram adotados como referência para o estabelecimento de uma compreensão espiral da problemática pandêmica, inspirada nos movimentos de conhecer e compreender, compreender e propor, propor e agir (Freitas & Resende, 2016)

Inicialmente, produzimos indicadores que nos dessem um panorama da situação dos próprios estudantes indígenas da UFPR. Onde e como estavam? Quais suas dificuldades imediatas? Ainda no mês de março de 2020, esse primeiro conjunto de dados foi disponibilizado para as unidades administrativas da UFPR, visando a qualificar o acolhimento,

acompanhamento e assistência universitária a estudantes indígenas durante a quarentena, considerando a suspensão do calendário letivo.

A partir de maio de 2020, nos debruçamos sobre o desafio da inclusão indígena frente a gradual retomada das atividades de pesquisa, extensão e ensino na modalidade remota. As desigualdades sociais, neste caso, se refletiram nas dificuldades de acesso às tecnologias digitais, originando um Programa de Inclusão Digital elaborado coletivamente e com participação de diversas instâncias da UFPR, incluindo o PET.

Simultaneamente, prosseguimos na produção de indicadores e metas para nossa atuação junto aos povos de pertencimento de cada estudante do PET. Através do Projeto Lentes, nos inserimos na Frente de Combate à Pandemia de COVID-19, um amplo grupo de whatsapp com participação de agentes indígenas de saúde, gestores e gestoras, intelectuais indígenas, indigenistas, pesquisadoras e pesquisadores, lideranças, professoras e professores indígenas pertencentes aos povos Guarani, Kaingang e Laklaño, de toda a região sul do país. A participação nesse grupo possibilitou acesso a dados referentes ao avanço da pandemia nos territórios e os desafios das políticas públicas de atenção à saúde indígena.

Os dados levantados pelo Projeto Lentes foram analisados à luz das metodologias desenvolvidas no Observatório dos Direitos Indígenas, um dos eixos estruturantes que articula ações de ensino, pesquisa e extensão no PET. Tal estudo envolveu filtros analíticos advindos das oficinas de tradução intercultural, nas quais buscamos amplificar as análises para além das epistemologias hegemônicas nos distintos campos do conhecimento, priorizando categorias e conceitos, ideias e noções das línguas e pensamentos ameríndios.

Na medida em que a tecnologia social das *lives* se popularizou, o Grupo PET Litoral Indígena planejou dois eventos de uma série remota denominada “Conversas com o PET em Tempos de Pandemia”. Estes eventos visavam a difundir e mobilizar outros olhares indígenas, para o aperfeiçoamento de nossas análises. Visava também a difundir medidas

sanitárias, especialmente combatendo informações falsas e orientando as campanhas de vacinação.



Nessa perspectiva, propusemos o Seminário “Direitos indígenas: reflexões sobre as práticas jurídicas”. O evento contou com a presença da assessoria do Ministério Público do Paraná em diálogo com juristas indígenas convidadas. Essa conversa foi fundamental para a capacitação continuada da equipe e para qualificar uma observação mais aprofundada sobre as violações dos direitos indígenas.

Em continuidade, organizamos o Seminário “Saúde Indígena em tempos de pandemia: estratégias, olhares e práticas”, com participação de agentes indígenas de saúde do Conselho Distrital de Saúde Indígena da Região Litoral Sul e enfermeiras indígenas atuantes nas equipes de saúde. Nessa oportunidade, nosso olhar dos impactos da COVID-19 foi acrescido pelas lentes de profissionais indígenas atuando nas frentes de combate à pandemia, nas equipes interculturais de saúde.

Esse conjunto de estratégias possibilitou um primeiro plano de análise acerca da situação pandêmica nos povos indígenas, identificando fragilidades na efetivação de políticas públicas de atenção à saúde indígena, territórios, assistência social, cultura e educação, entre outras.

Alguns pontos a considerar

A partir da realidade vivenciada por estudantes do PET Litoral Indígena consideramos o conjunto de enfrentamentos vivenciados por jovens indígenas que permaneceram longe de suas coletividades durante a quarentena. Para eles e elas, a quarentena em quartos ou pequenos apartamentos, com acesso parcial a internet teve repercussões na saúde mental e física. Suas realidades foram inicialmente marcadas pela solidão decorrente do isolamento social, agravadas pelo constrangimento ambiental, ambas questões importantes.

A segunda situação revelou estudantes que retornaram para as terras indígenas. Para esse grupo, o acesso digital foi fator de exclusão especialmente durante a retomada do calendário acadêmico na modalidade remota. Nos territórios o acesso à internet era relativamente precário, crítico ou ausente. Por outro lado, tais estudantes atuaram diretamente no enfrentamento da pandemia, se posicionando como agentes fundamentais para a difusão de informações, prevenção junto às comunidades e povos. Entretanto, embora estivessem socialmente acolhidos e em ambientes relativamente mais favoráveis, viveram de perto o drama do avanço do vírus nos territórios, testemunhando o rastro de mortes e internamentos.

A paralização dos procedimentos administrativos de demarcação de terras indígenas no Brasil foi apontada como fator de agravamento dos impactos psicossociais e ambientais da pandemia junto aos povos indígenas. Tais terras estão precariamente regularizadas e expostas às fronteiras do agronegócio, mineração, rodovias e cidades. Além disso, a insegurança alimentar nos territórios intrusados, esbulhados e não demarcados agravou o quadro de vulnerabilidade envolvendo o adoecimento e contaminação por COVID-19, acirrado com o rigor do inverno e acidentes climáticos.

Nosso levantamento apontou que o isolamento social incidiu nas dinâmicas de comercialização de arte indígena em todo o país, com impacto importante na economia das famílias. Na região Sul, essa é a

principal fonte de renda de muitas famílias e, entre abril de 2020 e março de 2021, ficou praticamente paralisada, ampliando a vulnerabilidade socioeconômica.

Destacamos o agravamento da pandemia em contextos de territórios vulneráveis frente aos impactos globais e cumulativos de projetos de desenvolvimento. Identificamos em vários casos o passivo das ações indicadas nos Planos Básicos de Aplicação e um conjunto de pendências apontadas nas medidas de compensação dos empreendimentos. Especialmente as estradas se mostraram vias de entrada da pandemia nos territórios.

No contexto pandêmico agravaram-se situações de racismo, discriminação e violência contra a pessoa indígena. Nos territórios da porção média da bacia hidrográfica do rio Iguaçu, circundados pelo reflorestamento madeireiro, aviários e monoculturas de soja, levantamos um conjunto de casos de violação de direitos trabalhistas de pessoas indígenas, demitidas do trabalho em frigoríficos e fazendas. Nas cidades vizinhas, registramos casos de violação dos direitos humanos em estabelecimentos comerciais, acompanhadas de manifestações racistas.

Vacina, parente!

A chegada das vacinas instaurou outras perspectivas sobre a pandemia. De um lado, acompanhamos o avanço das campanhas de vacinação, através da mobilização de equipes móveis de saúde nos territórios. Esse processo foi comemorado e simultaneamente trouxe o desafio de ampliar informações etnicamente qualificadas e capazes de dissolver os temores e incertezas que pairavam nos territórios sobre a eficácia e segurança das vacinas, fomentados por uma onda de *fake news* e reverberados por atitudes irresponsáveis das elites governantes.

Essa foi a temática do *Abril Indígena UFPR* - o maior evento de difusão das culturas e pensamentos ameríndios no calendário de atividades do PET Litoral Indígena. Em sua edição remota de 2021, a campanha

Vacina, parente! reuniu vídeos curtos convocando os povos indígenas a escutarem as vozes de sua juventude que ecoavam desfazendo falsas informações contrárias à imunização. Articulando um conjunto de forças institucionais e envolvendo diversos setores coordenados pelas Pró-Reitorias de Graduação e Ensino Profissionalizante e Extensão e Cultura da UFPR, a campanha se disseminou nas redes sociais, com grande impacto e visualização.

A pandemia de COVID-19 e a educação escolar indígena

Passados noventa dias da suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas do estado do Paraná, a oferta de educação escolar indígena foi sendo implementada de modo gradual e variável nas diversas regiões. Em virtude dos processos históricos vivenciados pelos povos Kaingang, Laklaño e Guarani em todo o sul do Brasil, a situação territorial é muito variável e desigual, refletindo nas condições materiais e objetivas de implementação de atividades pedagógicas em ambientes remotos ou virtuais.

Buscando lançar um olhar sobre essa realidade, o Projeto Lentes entrevistou um conjunto de educadores e educadoras indígenas, atuantes na educação básica nas escolas bilíngues em seus territórios entre os meses de setembro e dezembro de 2020.

Cabe destacar que, ao longo do território, há desde terras indígenas cujos procedimentos de regularização fundiária foram concluídos (e nessas os aparatos estatais que sediam políticas públicas de educação, saúde e assistência social se encontram relativamente estruturados), e muitas situações de extrema precariedade territorial, com processos de regularização paralisados ou ausentes. Nessas últimas, as escolas indígenas refletem estruturas precárias e provisórias. O acesso e inclusão digital de professores, professoras, diretores, diretoras, pedagogos, pedagogas e estudantes indígenas é, de modo geral, variável e ainda muito desigual e precário no contexto da educação escolar indígena no Paraná.

No âmbito desta diversidade, o estado do Paraná disponibiliza às escolas públicas em geral – e às escolas indígenas que possuem condições estruturais –, a internet pública que, segundo relato de todos os interlocutores indígenas entrevistados, é muito instável e fraca. Para conseguir manter ativas suas atividades laborais, houve relatos de professores e professoras Kaingang que assumiram custos pessoais com internet para poder realizar o Registro de Classe Online – procedimento que, segundo contam, lhes daria maior segurança de registro das horas atividades durante o período de suspensão das aulas presenciais. Estes professores e professoras temiam que, com o retorno das atividades no período pós-pandêmico, possam ser prejudicados na contabilização de seu trabalho docente. Nenhum interlocutor Guarani entrevistado conseguiu fazer uso deste procedimento de registro online de suas atividades.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, duas modalidades de atividades domiciliares foram ofertadas aos estudantes indígenas no estado do Paraná – remota e por atividades. As atividades remotas seguiram o circuito da Aula Paraná, que reúne equipes pedagógicas online, sendo ofertadas à distância de modo universal, por meio do sistema Google Class Room. De acordo com os interlocutores Kaingang e Guarani, esse sistema se revelou inacessível aos estudantes indígenas, na quase totalidade excluídos dessa modalidade educativa por não possuírem acesso à internet ou equipamentos adequados para a realização das atividades domiciliares.

Nessas condições, o processo de ensino e aprendizagem que efetivamente funcionou na maior parte das escolas indígenas do Paraná durante a pandemia envolveu atividades domiciliares no seguinte regime de organização do trabalho pedagógico: professores e professoras indígenas elaboraram e organizaram atividades, impressas ou por escrito, e as entregaram nas escolas indígenas, recolhidas por diretoras, diretores, pedagogas e pedagogos. Os pais, mães ou demais responsáveis pelos estudantes retiravam as atividades nas escolas, em dia estabelecido no calendário planejado em cada escola, e levavam estas atividades para serem realizadas pelas crianças em suas casas.

Em comunidades compostas relativamente por poucas famílias, o trabalho docente incluiu a visita às casas, respeitando as orientações de distância e uso de máscaras, para um acompanhamento e orientação a respeito das atividades, especialmente nas famílias em que os estudantes são a primeira geração escolarizada. Nas famílias maiores, irmãos e irmãs mais velhas auxiliaram as crianças menores na realização das atividades, o que revelou um envolvimento de diversas pessoas da família no acompanhamento domiciliar dos estudantes indígenas.

Em todos os casos, com um intervalo semanal (observado em escolas indígenas Kaingang ao longo da bacia do rio Iguaçu) ou quinzenal (observado nas escolas indígenas Guarani da bacia atlântico sul, litoral e Iguaçu, oeste do Paraná), os responsáveis pelas crianças retornaram à escola para entregar as atividades realizadas pelos estudantes, as quais foram disponibilizadas aos professores e professoras indígenas para avaliação. Nas entrevistas, alguns interlocutores apontaram um afrouxamento nas condutas de precaução à contaminação, tanto no uso de máscaras, como higienização das mãos e materiais.

Para onde vamos?

Com o Projeto Lentes, visualizamos que a pandemia de COVID-19 expôs com todas as tintas a chaga da desigualdade social no Brasil - e os povos indígenas vivenciaram esta situação de forma dramática. O atraso na agenda de vacinação, disseminação de *fake news* e as incertezas territoriais agravadas pelo debate em torno da tese do Marco Temporal e pelo aprofundamento da crise econômico-sanitária decorrente das ingerências dos governos neoliberais, indicam que a pandemia deixará um rastro de morte e sofrimento que marcará a memória dos povos indígenas. Frente a isso, para onde vamos?

Algumas agendas são apontadas na luta da juventude indígena nas universidades. Uma delas, diz respeito à demanda represada pela ampliação de vagas nas áreas da saúde, especialmente nos cursos de medicina e enfermagem. A outra atenta para a revisão da Lei de Cotas (Lei Federal

12.711/2012), prevista para 2022, somada aos cortes de verbas destinadas aos programas de permanência vinculados à Lei (Freitas & Harder, 2020). Tais fomentos também cobrem bolsas permanência para estudantes que ingressam em vagas suplementares vigentes em muitas universidades e regulamentadas em regimes específicos de ingresso, entre elas, a UFPR.

REFERÊNCIAS

- Fals Borda, Orlando. (2009). Em: Victor Manuel Moncayo (Comp.). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ CLACSO.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2008). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Ciudad de México: Consorcio Intercultural.
- Freitas, Ana Elisa de Castro (Org). (2015). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil*. Rio de Janeiro: LACED, E-papers.
- Freitas, Ana Elisa de Castro & Harder, Eduardo. (2020). Alteridades indígenas e interculturalidade no ensino superior brasileiro: contribuições para a análise da implementação da Lei 12.711/2012. *Cadernos CERU*, 31 (1), 178-193.
- Freitas, Ana Elisa de Castro & Resende, Lúcia Maria Gonçalves. (2016). Currículo e resistência: horizontes para uma ecologia de saberes. *Espaço do Currículo*, 9 (2), 188-199.

Ingreso y participación indígena en una universidad argentina

Reflexiones desde la gestión y la investigación

Laura L. Rosso*
Mirian G. Soto**
Adriana E. Luján***

Introducción

En el presente artículo proponemos examinar algunos aspectos referidos al ingreso, permanencia y participación de indígenas en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina (UNNE)¹, junto a revisiones y reflexiones respecto a la investigación.

* Universidad Nacional del Nordeste, Instituto de Investigaciones en Educación, lauralirosso@gmail.com

** Universidad Nacional del Nordeste, Instituto de Investigaciones en Educación, miransoto1318@gmail.com

*** Universidad Nacional del Nordeste, Instituto de Investigaciones en Educación, lujanae@hotmail.com

¹ Universidad regional localizada en las provincias de Chaco y Corrientes del noreste argentino.

Focalizamos el estudio en el Programa Pueblos Indígenas (PPI), programa aprobado por el consejo superior de la UNNE en 2011, que propone como acción prioritaria la inclusión de indígenas a carreras de grado, por medio de becas, tutorías pedagógicas y un taller de alfabetización académica que toma como punto de partida el bilingüismo de lxs estudiantes indígenas (EI). Asimismo, busca generar procesos interculturales y aportar al derecho a la participación indígena en el ámbito universitario.

En Argentina, el ingreso de EI a las universidades es un fenómeno reciente que cobra vital importancia dentro de los procesos de inclusión educativa. Históricamente esta población fue relegada de la educación superior, desde sus orígenes, las universidades fueron concebidas como instituciones elitistas y homogeneizantes, casi patrimonio exclusivo de un cierto grupo social, diferenciado por su capital cultural y económico. Este escenario comienza a transformarse a partir de los noventa, debido a las demandas de las organizaciones étnicas, quienes comenzaron a reclamar a las universidades mayores niveles de acceso, pertinencia cultural y compromiso con las diversas realidades del contexto en el cual están insertas (Hanne, 2018). Otro cuestionamiento de las organizaciones refiere a las prácticas y concepciones científicas que históricamente lxs han definido como objetos de investigación, junto a denuncias sobre los momentos históricos en que la ciencia validó su sometimiento.

Teniendo en cuenta esto, algunos estudios proponen debatir tanto las condiciones de accesibilidad al sistema universitario argentino, como también las condiciones de permanencia (Rezaval, 2008; Ossola, 2016).

Como respuesta algunas universidades² incluyen una amplia gama de propuestas para el acceso de estas comunidades a carreras de grado. Dentro de este espectro se encuentran las Iniciativas de Base Étnica (IBE), propuestas que se desprenden de las demandas surgidas, y/o de investigaciones y proyectos en los que interactúan equipos universitarios y poblaciones indígenas. En este sentido entendemos al PPI como

² A la fecha son 18 universidades nacionales públicas de un conjunto de 56.

una IBE tendiente a apoyar el ingreso, la permanencia y el egreso de indígenas a la carreras de grado³.

Considerando el difícil escenario que las universidades plantean a lxs Pueblos Indígenas, nos preguntamos ¿cuáles son los obstáculos para concretar el derecho a la educación superior que experimentan lxs EI de la UNNE, y qué estrategias despliegan para continuar sus trayectorias académicas? ¿Cuáles son los avances y límites de la participación indígena en esta universidad? Finalmente, ¿qué respuestas hemos podido dar a sus interpelaciones respecto a la forma de producción de conocimiento?

El grupo de estudiantes indígenas. Problemáticas emergentes y modos de participación

Lxs EI⁴ cursan en diferentes unidades académicas, asisten a sedes centrales, regionales y extensiones áulicas de las provincias de Chaco, Corrientes y Formosa. Su ingreso y continuidad están marcados por diversos obstáculos, que son experimentados por ellxs como “barreras” (desarraigo, necesidades económicas, uso de la lengua dominante, prejuicios, nuevos vínculos, manejo de nuevas tecnologías, espacios y tiempos diferentes, etc.), ante los cuales desarrollan estrategias que les permiten permanecer en la carrera elegida.

Una importante estrategia es la propia concepción de lo que significa ser estudiante universitario indígena, para ellxs y para sus comunidades de origen. Se definen como “pionerxs” por ser lxs primeros en cursar estudios universitarios. Desde este posicionamiento crean redes que sostienen la permanencia, estableciendo nuevos lazos con pares (indígenas y no indígenas) e interpelando a las miradas homogeneizantes y

³ En números se muestra la siguiente evolución: cuando inicia, en 2011 se identificaban como indígenas 17 estudiantes, en 2021 se registran 84 estudiantes indígenas y 7 graduadxs.

⁴ Pertenecen a los pueblos Qom, Wichí, Moqoit, Kolla y Guaraní, de las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Jujuy.

colonizadas (Giordano, 2011); redes que lxs sostienen e impulsan a participar como actorxs activxs.

Otros modos de participación de esta población, es a través de la figura de tutor/a par indígena⁵ (TPI), incorporada recientemente al PPI, hecho relevante, en tanto se trata de estudiantes avanzadx que acompañan y transmiten su experiencia a lxs ingresantes, una valiosa mediación respecto al acceso a los códigos de la cultura institucional. Este papel lxs coloca como nuevxs actorxs, contribuyendo a la visibilización de lo indígena dentro de la universidad ya que plantean una nueva presencia, no solo como EI, sino como miembrxs de la comunidad universitaria, sin dejar de lado la relación con sus comunidades de origen. Plantean crear ámbitos para revalorizar la propia cultura y fortalecerse como colectivo; proponen acciones y espacios particulares para pensar los modos propios de producción de conocimiento.

Esta experiencia nos pone ante la necesidad de reflexionar la cuestión del reconocimiento de la juventud indígena como población con iguales derechos, pero diferentes necesidades, de cuestionarnos “¿Cuál es la medida de nuestra colonización en la educación? (Grosso, 2019). El derecho a la educación superior de los pueblos indígenas, supone considerar las condiciones estructurales que obstaculizan el acceso a oportunidades igualitarias en la educación, entre otros tantos derechos vulnerados.

En el año 2020, la pandemia provocó la entrada abrupta a los procesos de enseñanza virtuales. En este contexto, advertimos la profundización de la desigualdad educativa históricamente sufrida por estos pueblos. Luego de un relevamiento de recursos con los que contaban lxs EI⁶, observamos que un 70% contaba con celulares para acceder a las plataformas virtuales y lo hacían a través de datos móviles, y un 20% compartía esos dispositivos con otrxs miembrxs de la familia. Esta situación de déficit, provocó en muchos casos suspender el cursado de materias o la presentación a exámenes. A esto se sumó la falta de computadoras,

⁵ Hablamos de 1 tutora Wichi y 5 tutores Qom.

⁶ Tipos de dispositivos, conexión a internet, modalidad de uso, espacios de memoria en Gb., etc.

y la ausencia de conocimiento de las distintas plataformas y recursos utilizados por lxs profesores, lo que impidió desarrollar trabajos de escritura, guardado en ficheros digitales, la correcta matriculación en las materias y una pérdida importante de desarrollo de contenido. Esta situación puso aún más en evidencia la brecha que existe en el acceso a los recursos digitales, entre indígenas y no indígenas.

Participación indígena en la gestión

La participación de estos Pueblos está presente en el PPI desde su diseño, sus autores fueron una docente investigadora no indígena y un referente wichí; posteriormente se conformó una comisión asesora integrada por referentes de los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit. La existencia y funcionamiento de la comisión aporta al cumplimiento del derecho a la participación definido en el artículo 27 del Convenio 169 de la OIT⁷: “... la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación...” (p. 56).

Lxs miembrxs de la comisión ocupan esta posición en virtud de sus trayectorias en organizaciones étnicas. Durante 2021 se incorporaron dos estudiantes indígenas a esta comisión, quienes fueron elegidos por sus pares. La decisión responde a diversas razones, mencionamos aquí dos de peso. Por un lado, ampliar la participación de actorxs indígenas en el PPI y por otro, tender a armonizar el funcionamiento del programa con el de la universidad, expandiendo la participación a estudiantes.

Las funciones de la comisión asesora fueron definidas en una resolución aprobada por autoridades de la UNNE; a sus miembrxs, les compete analizar las postulaciones a las becas y recomendar su adjudicación, plantear criterios para tratar las problemáticas presentadas por lxs becarixs, transmitir el sentido que para las comunidades tiene el ingreso de indígenas a la universidad, acompañar en la organización de actividades

⁷ Convenio al que adhiere Argentina.

de creación y recreación cultural, así como colaborar con la difusión del programa. Las funciones se amplían a otras instancias en la que sea necesaria su consulta en decisiones de peso.

Si bien esta experiencia se destaca del conjunto de IBEs argentinas, observamos que la participación de la comisión queda circunscripta a los asuntos tratados en el PPI; sin embargo, las universidades son instituciones definidas por las funciones de extensión, investigación y docencia. Esta iniciativa podría permear tales funciones a fin de interculturalizar el currículo, promover modos colaborativos y horizontales en la producción del conocimiento y en las vinculaciones con las comunidades indígenas de la región.

Si miramos al sistema universitario público argentino, el panorama no es alentador. En un relevamiento realizado en 2019, encontramos que 12 universidades miembros de la Red ESIAL⁸ desarrollan IBEs, pero solo en siete participaban indígenas. Encontramos injerencia de los Pueblos en dos experiencias que desarrollan acciones de extensión; en dos proyectos que implementan acciones de inclusión, y luego tres proyectos en los que hay participación indígena tanto en extensión como en acciones de inclusión y articulación inter-institucional (Rosso, 2019).

Maidana y Costanzo (2014) señalan que en los últimos años las universidades públicas argentinas han atravesado un significativo incremento en la comunicación con las organizaciones sociales, y un mayor diálogo y compromiso con los territorios donde se emplazan. Esto transcurre en el marco de una etapa signada por gobiernos que han avanzado en la aplicación de principios de justicia redistributiva y ampliación de derechos. Sin embargo, a pesar del clima progresista de mayor escala

8 La Red ESIAL es un espacio de cooperación interinstitucional cuyo principal objetivo es generar mecanismos de cooperación entre universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES) que valoran los conocimientos, idiomas, historias, y proyectos de futuro de pueblos indígenas y afrodescendientes, y que desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. Esto incluye tanto a universidades u otras IES creadas y gestionadas por organizaciones indígenas, como a universidades u otras IES interculturales, comunitarias y a universidades u otros tipos de IES “convencionales”, sus facultades, centros, institutos, programas, u otras unidades particulares.

señalamos que no se han abierto espacios para la participación de las organizaciones indígenas en las universidades.

Esta omisión es motor de otra, pues la participación indígena es condición para el desarrollo de proyectos de educación intercultural. Así, advertimos que tales proyectos no concretan relaciones de intercambio entre culturas en pie de igualdad; en cambio sostenemos con Diez (2004) que “La construcción de proyectos interculturales [...] remite a procesos y prácticas situadas socio históricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa, donde existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes - y frecuentemente opuestos - intereses” (2004, p. 195).

La participación de lxs indígenas aquí estudiada, se da en un campo de disputa desde posiciones desiguales; al mismo tiempo advertimos que es voluntad de lxs miembros de la comisión asesora construir ámbitos desde los cuales pugnar por la horizontalidad en las relaciones, en palabras de uno de ellos “encontrar el hueco” por el que ingresar y comenzar a ocupar espacios en una institución que históricamente los ha excluido.

Revisiones a lo metodológico

Quienes escribimos este artículo participamos como gestoras del PPI, y como investigadoras de los procesos que se generan a partir de su implementación. Este doble lugar deviene complejo; por un lado somos parte de un proyecto que se gestiona con participación indígena, y por otro, nos encontramos en la fase inicial de propuestas de investigación colaborativa.

Durante los primeros años de investigación en esta temática y en la búsqueda por lograr el distanciamiento del “objeto de estudio” para producir un conocimiento sin implicaciones subjetivas, como prescribe el paradigma hermenéutico, realizábamos esfuerzos para “esfumarnos” de las escenas que observábamos y pretendíamos escindir, con incomodidad, el lugar de gestoras, del de entrevistadoras.

El paradigma hermenéutico se desarrolló sobre el supuesto que la investigación es una actividad realizada por expertos que “ilumina” desde afuera lo que lxs sujetxs ignoran; se trata de una perspectiva en la que estos aparecen definidxs como objetos de los que hay que tomar distancia; informantes cuyos datos serán corroborados o refutados por ideas de académicxs e investigadores. Desde la perspectiva de Contreras (1999) una de las consecuencias de esta escisión entre investigadorxs e investigadxs es la apropiación por parte de lxs primeros de los modos de crear conocimiento.

La sensación de incomodidad antes mencionada nos permitió enlazar con las propuestas de la “investigación otra” (Rivas, 2020), que nos invita a reflexionar sobre el escaso compromiso que las investigaciones tienen con los problemas de las comunidades y las sociedades; a la vez confluye con el proyecto de descolonizar la investigación y la metodología (Rivas, Márquez, Leite y Cortés, 2020; Corona Berkin y Kaltmeier, 2012). La opción decolonial es un proyecto político que busca no ser solo un asunto de la academia, planteando diálogos con los movimientos sociales indígenas, campesinos, feministas; trazar genealogías intelectuales alternativas que cuestionen el eurocentrismo, y construir proyectos que sustituyan a la modernidad (Restrepo y Ramallo, 2016).

Es la opción decolonial la que nos habilita a resignificar la investigación, pues el compromiso con el proyecto colectivo de las organizaciones indígenas por el acceso a la universidad y por interculturalizar su currículum lo tenemos asumido y es al que aportamos; ese mismo compromiso que genera la co-presencia, nos permite encontrar enlaces y ser parte del proyecto de descolonización.

¿Qué tomamos de estas nuevas perspectivas? Entender que son lxs otrxs quienes deciden que podremos conocer, remite a cuestionar la ilusión de comprensión de lxs sujetxs que cree lograr la ciencia a través del uso adecuado de métodos validados. Para superar tal pretensión Contreras y Pérez (2010) proponen valorar la experiencia que se da en el encuentro, lo subjetivo, lo variable de las vivencias humanas, la experiencia como algo por conocer, y a la vez un mandato distinto de conocer, teniendo

en cuenta los modos particulares, temporales, subjetivos de la experiencia humana. Así podemos cuestionar la implementación de entrevistas estructuradas y en el caso de las semi-estructuradas, el no ejercicio de escucha, o no ser flexible ante preocupaciones que puedan plantearse en el encuentro; estas actitudes producen omisiones y jerarquizaciones que tendrán como respuestas resistencias, al percibirse como invasivas.

Asimismo, buscando la voz de lxs indígenas, propusimos grupos de discusión consultando acerca de sus intereses, creando situaciones en las que puedan tomar la palabra y se hagan cargo de los propios procesos ético-políticos que atraviesan sus realidades (Habermas, 1974).

Nuestro rol nos permite participar de cursos para TPI , donde hemos puesto a consideración estudios realizados por el equipo de investigación, buscando debatir, dialogar, y problematizar el fenómeno en conjunto con ellxs. Proponer estos espacios de encuentro demanda saber que antes que diálogos y/o consensos, lxs sujetxs nos hablarán de los silenciamientos que han vivido, entonces necesitamos reconocer las diferencias de poder que se actualizan en los encuentros y avanzar hacia la horizontalidad y la co-interpretación.

Reflexiones finales

La IBE analizada aquí es la respuesta que ha dado la UNNE a demandas planteadas por los PI de la región, en vistas a aportar al derecho a la educación superior y a la participación. A pesar del apoyo con becas y tutorías, las condiciones son adversas, los EI experimentan obstáculos que la pandemia agudizó y también la brecha que sufren en torno al acceso a los recursos digitales y el manejo de sus herramientas. Frente a tales obstáculos lxs indígenas del PPI, despliegan estrategias para mantener sus trayectorias universitarias, vinculadas a la participación como actorxs activos.

La creación de ámbitos de participación indígena en la gestión es un rasgo distintivo de esta experiencia, los avances en áreas de injerencia

son significativos aunque se experimentan límites que no permiten expandir hacia la interculturalización del currículum y ampliar la democratización de la universidad. Esto advierte sobre el valor y necesidad de la implicancia de lxs actores indígenas en los procesos de emancipación, y la apropiación de los modos de creación y difusión del conocimiento.

Como autoras iniciamos un camino de revisión que permite enlazar la actividad de investigación a nuestro compromiso con las organizaciones indígenas, optando por propuestas epistemológicas y metodológicas que valoran la autonomía de las personas, sus cuestionamientos y aportes a las investigaciones. Vislumbramos como pasos futuros la co-producción y co-autoría, en tanto prácticas que aportarán al proyecto decolonial.

BIBLIOGRAFÍA

- Contreras Domingo, José (1999). El sentido educativo de la investigación. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (Ed.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 448 a 462). Madrid: Akal
- Contreras Domingo, José & Pérez de Lara, Nuria (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Corona Berkin, Sarah & Kaltmeier, Olaf (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Diez, M. Laura (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), 191-213.
- Giordano, Mariana. (2011). Someter por las armas, vigilar por la cámara: Estado y visibilidad en el Chaco indígena. *Sociedad e cultura*, 14 (2), 381-397.
- Grosso, José L. (2019). La descolonización de los derechos humanos. En: Badano, M. (Comp.), *Educación superior y Derechos Humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*. Paraná: Uader.
- Habermas, Jürgen (1974). *Theory and Practice*. Traducción de J. Viertel, Heinemann, Londres.
- Hanne, Ana (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29.

- Maidana, Daniel & Costanzo, Valeria (2014) Consejo social: medida y herramienta de la democratización de la universidad. En: Costanzo, V., Maidana, D., Mangas, M., Melgarejo, M., Rinesi, E., y Ruggiero, G. (Coords.), *Más derechos, más voces, más participación: innovaciones democratizadoras en el gobierno universitario* (pp.103-143). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Oficina Internacional del Trabajo (2014). Edición Conmemorativa, Perú.
- Ossola, M. Macarena (2016). Pueblos Indígenas y Educación Superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 57-77.
- Restrepo, Eduardo & Ramallo, Francisco (2016). El “giro decolonial” y la educación en América Latina: conversaciones con Eduardo Restrepo. *Revista de Educación*, (9), 371-379.
- Rezaval, Julieta (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú. Tesis de maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales*. Buenos Aires, FLACSO.
- Rivas Flores, José, Márquez, María, Leite, Analía, & Cortés, Pablo (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62.
- Rosso, Laura (2019). Universidades convencionales y participación indígena. Análisis de una experiencia en Chaco, Argentina. *Tellus*, 369-393.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

Número 6 · Febrero 2022