

## Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo *kaingang*

Jorge Alejandro Santos<sup>I, II</sup>

Leonel Piovezana<sup>III, IV</sup>

Ana Paula Narsizo<sup>V, VI</sup>

<sup>I</sup> Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina  
*E-mail:* <jorgesantosuba@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9081-5881>>.

<sup>II</sup> Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

<sup>III</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.  
*E-mail:* <leonel@unochapeco.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8577-319X>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.  
*E-mail:* <narcisoana@unochapeco.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-6166-6928>>.

<sup>VI</sup> Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3423>

### Resumen

Este trabajo presenta la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas dictadas por la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó dentro de la tierra indígena *kaingang*. A partir de esta experiencia, se propone esbozar una metodología intercultural que sirva para pensar en una pedagogía específica para la educación indígena en la región. La experiencia consiste en el desarrollo de un programa destinado a la formación de profesores indígenas de la etnia *kaingang* para las escuelas iniciales y medias de sus comunidades. Si bien el proceso de formación tuvo resultados positivos y logró formar una cantidad significativa de profesores, percibimos la ausencia de un contenido curricular y una pedagogía específica y diferenciada para la educación indígena. A partir de esta percepción surgió la necesidad de proponer una metodología intercultural específica que recoja y sistematice la experiencia de estos años, a fin de esbozar una pedagogía adecuada a las necesidades específicas de las comunidades indígenas.

Palabras clave: educación; pedagogía; educación intercultural; escuela indígena.

## **Abstract**

***An intercultural methodology for an indigenous pedagogy: the experience of indigenous intercultural licentiate courses with the kaingang people***

*This paper presents the experience of Indigenous Intercultural Licentiate Courses offered by the Regional Community University of Chapecó, within Kaingang's territory. Based on this experiment, there is the proposal of an intercultural methodology that contemplates a specific pedagogy for indigenous education in the region. Thus, the experiment is the development of a program to train kaingang teachers, to supply early childhood and primary education in their communities. Despite the positive results of the training process, which reached a large number of teachers, it was noticeable the lack of curricular content and a specific and distinctive pedagogy for indigenous education. This understanding brought the need to propose a specific intercultural methodology to collect and systematize these years' experience, to outline a contextualized pedagogy.*

*Keywords: education; pedagogy; intercultural education; indigenous schools.*

---

## **Resumo**

***Proposta de uma metodologia intercultural para uma pedagogia indígena: a experiência das licenciaturas interculturais indígenas com o povo kaingang***

*O artigo apresenta a experiência das licenciaturas interculturais indígenas oferecidas pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, dentro da terra indígena kaingang. Com base no experimento, propõe-se esboçar uma metodologia intercultural que possibilite pensar sobre uma pedagogia específica para a educação indígena na região. A experiência consiste no desenvolvimento de um programa para a formação de professores indígenas da etnia kaingang para escolas de educação infantil e ensino fundamental de suas comunidades. Embora o processo de formação tenha obtido resultados positivos ao conseguir formar um número significativo de professores, percebe-se a ausência de um conteúdo curricular e uma pedagogia específica e diferenciada para a educação indígena. Mediante essa percepção, surgiu a necessidade de propor uma metodologia intercultural específica que reúna e sistematize a experiência desses anos, a fim de delinear uma pedagogia adequada às necessidades das comunidades indígenas.*

*Palavras-chave: educação; pedagogia; educação intercultural; escola indígena.*

---

## Introducción

Este trabajo presenta la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas dictadas por la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó (UnoChapecó) dentro de la tierra indígena *kaingang*, en el oeste del estado de Santa Catarina, Brasil. A partir de esta experiencia, se propone esbozar una metodología intercultural que sirva para pensar en una pedagogía específica para la educación indígena en la región.

La propuesta surge de un trabajo conjunto que, en sí mismo, es una práctica intercultural, pues parte de los aportes de profesores de la UnoChapecó que trabajan dentro de las aldeas en el programa, egresados de las licenciaturas interculturales indígenas y la colaboración de investigadores de la temática pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. La colaboración binacional se da principalmente a través de una estancia posdoctoral en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la UnoChapecó de un investigador especializado en el área de educación intercultural indígena perteneciente al proyecto Ubacyt: La noción de ciudadanía sudamericana desde una perspectiva ético-política intercultural. Estudio crítico a partir de los proyectos del Mercado Común del Sur (Mercosur), la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur), la Comunidad Andina (CAN) y la Conferencia Sudamericana sobre Migraciones (CSM), radicado en la Sección de Ética, Antropología y Filosofía Intercultural del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. La estancia posdoctoral es financiada por una beca de la Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior (Capes).

La experiencia a presentar consiste en el desarrollo de un programa destinado a la formación de profesores indígenas de la etnia *kaingang* para las escuelas iniciales y medias de sus comunidades. Si bien el proceso de formación tuvo resultados positivos y logró formar una cantidad significativa de profesores, percibimos la ausencia de un contenido curricular y una pedagogía específica y diferenciada para la educación indígena a nivel de formación de profesores y en los demás niveles educativos. A partir de esta percepción surgió la necesidad de proponer una metodología intercultural específica que recoja y sistematice la experiencia de estos años a fin de esbozar una pedagogía contextualizada.

El artículo, siguiendo ese objetivo, comenzará con una breve reseña sobre la historia del pueblo *kaingang* y con la exposición del surgimiento y desarrollo de las licenciaturas interculturales indígenas de Chapecó. Continuará con una enumeración de logros y dificultades surgidos durante el programa para, finalmente, proponer un método pedagógico que recoja los éxitos y sirva para superar los obstáculos que enfrenta la educación indígena de la región.

El marco teórico de esta propuesta es la pedagogía crítica basada en las ideas de Paulo Freire y Frei Betto a la que sumamos la perspectiva intercultural a partir de los estudios de Estermann sobre filosofía indígena, de Fornet Betancourt y Raimon Panikkar sobre traducción y diálogo intercultural y de Adriana Puiggrós respecto de la educación intercultural en el contexto latinoamericano.

## 1 Breve reseña de la historia del pueblo *kaingang*

Los *kaingang* constituyen la principal sociedad jê del Brasil Meridional. Su territorio tradicional abarcaba los estados de São Paulo, de Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul y la provincia argentina de Misiones. Su economía se sustentaba en la caza, recolección, pesca y agricultura complementaria. Los primeros contactos registrados son de misioneros jesuitas españoles en el año 1626 que intentaron reducirlos sin éxito en la misión de Guairá. Solo a finales del siglo 18 el interés económico y político lleva a los portugueses a adentrarse en su territorio donde encuentran una tenaz resistencia. La conquista comienza con una Real Expedición Militar el 1810, en 1812 se da inicio a la reducción de la población en aldeas y catequesis.

La colonización fue realizada en el marco de una guerra justa contra los "indios bárbaros" que podían ser aprisionados y esclavizados de acuerdo a una Carta Regia de 1809. Paso siguiente a la guerra sigue la ocupación pastoril y la extensión sucesiva a otros territorios como Campo de Palmas en el actual oeste catarinense y los Campos de Nonoai. A partir de 1850 comienza la penetración del territorio por el centro-norte de Paraná y por el sur desde Rio Grande a medida que se extendía la frontera agrícola y pastoril impulsada por la inmigración extranjera. La violencia de la ocupación luso-brasileña fue generalizada contra los que se opusieran a ella, incluso frecuentemente practicada por grupos indígenas sometidos o aliados a los ocupantes.

La expansión de la yerba mate en Paraná y de los plantíos de café en el sur de São Paulo continuó impulsando la ocupación del territorio que todavía se encontraba libre. Muchas reservas indígenas fueron creadas desde principios del siglo 19 como campos de caza y recolección y la población reducida a ella. Hasta que resurgía el interés económico por esas tierras y eran víctimas de nuevas ocupaciones y despojos. Esto ocurre incluso luego de la creación del Servicio de Protección al Indio (SPI) y posteriormente de la Fundación Nacional del Indio (Funai), revirtiéndose parcialmente la situación a finales del siglo 20 (Veiga, 1994).

Actualmente, la población *kaingang* es de 50.000 personas aproximadamente en 25 áreas de reserva en los estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul. Un número equivalente sobrevive en las periferias de las ciudades. Consideramos que, tras el ropaje de "pueblo aculturado" con que son vestidos, los *kaingang* guardan fidelidad a su cosmología y siguen con las balizas colocadas en dirección de su cultura después de la nebulosa civilizatoria en que se transformó su tierra a partir del contacto (Veiga, 1994, p. 1).

En el estado de Santa Catarina, la mayoría de las tierras demarcadas están en la región oeste, entre ellas la Aldea Toldo Chibangue, donde se dicta la Licenciatura a la que concurren estudiantes de todas las aldeas cercanas. La zona es uno de los mayores polos alimenticios y agroindustriales de Brasil, y por ello muchos indígenas son contratados con sueldos mínimos por los frigoríficos como mano de obra de esa industria.

Vale recordar que los territorios indígenas demarcados no son propiedad de las comunidades, el usufructo es otorgado para su subsistencia física y cultural, pero son territorios de la Unión. Por lo tanto, la posesión de la tierra es precaria incluso si ha sido demarcada.

## **2 La experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas de la Unochapecó**

### *2.1 Contexto histórico e institucional de su surgimiento*

Para comprender el surgimiento de las licenciaturas interculturales y el nuevo paradigma que intentan instaurar, es importante hacer un breve recorrido sobre la historia de la educación indígena en Brasil. Según Piovezana (2007), pueden distinguirse cinco etapas: la primera corresponde al período colonial. Como vimos, la ocupación del territorio indígena se iniciaba con una campaña militar y continuaba con la reducción de la población indígena a aldeas para catequizarlos. Es decir, en este período la educación indígena estaba ligada a una perspectiva religiosa dirigida por la Iglesia católica que actuaba como sustituto del Estado y tenía como finalidad la conversión religiosa con la consecuente desaparición de la cultura indígena, sus instituciones y sus valores tradicionales. Este esquema se mantuvo con pocas variantes hasta finales del siglo 19.

La segunda etapa se consolida con la creación del SPI (1910-1967) y se caracteriza por tener cierta receptividad a las necesidades y especificidad cultural de los distintos grupos. Diferencia la educación indígena de la impartida a la población rural y ve como necesaria la adecuación de la enseñanza de acuerdo con el grado de "aculturación". Sin embargo, no considera viable la educación en lengua indígena ni la instauración de una educación bilingüe.

La tercera etapa ocurre con sustitución del SPI por la Funai y con la actuación del Summer Institute of Linguistic (SIL), que fue receptiva del bilingüismo en la educación, pero tenía como objetivo la conversión de la población al protestantismo, llegando a traducir textos bíblicos a varias lenguas indígenas. La actuación del SIL se dio dentro del paradigma integracionista: el objetivo de la educación era integrar o asimilar al indígena como parte de la cultura nacional brasileña. Dentro de ella, es válido respetar algunas diferencias de las poblaciones indígenas y sus valores tribales, por lo que se reconoce en 1973 la obligatoriedad de la enseñanza bilingüe a través del Estatuto del Indio. La obligatoriedad no se reflejó en la práctica. En 1977, luego de tensiones internas entre la Funai y el SIL por la conversión al protestantismo de la población, se rompe el convenio entre estos actores. El SIL se reconvierte en la más científica y menos religiosa Sociedad Internacional de Lingüística y el acuerdo se retoma en 1983. La matriz siguió siendo la misma y no tuvo éxito apreciable por estar desatenta a las necesidades concretas de las comunidades y tradiciones indígenas.

Paralelamente, al final de la tercera etapa, comenzó a gestarse una cuarta fase que incluso se aplica en paralelo a las políticas de la Funai y,

en ocasiones, en conflicto con ella. Lo que marca el inicio de esta fase es la participación de organizaciones no gubernamentales de componente indígena en la educación escolar: Operación Anchieta (Opan-1969), Consejo Indigenista Misionero (Cimi-1972), Comisión Pro-Indio (CPI-SP 1977), Centro Ecuménico de Documentación e Información (Cedi-1980). Sustentados en este trabajo, los indígenas crean sus propias organizaciones y generan en 1979 el I Encuentro de Educación Indígena Escolar, que produce importantes documentos para una educación diferenciada que atienda las necesidades reales de las comunidades. Estas propuestas se consolidan en las innovaciones introducidas en la Constitución de 1988, que marca el comienzo de la quinta fase y etapa actual de la educación indígena.

La quinta fase se caracteriza por un fortalecimiento del movimiento indígena en Brasil y en toda América. Esto posibilita que las comunidades y los profesores indígenas elaboren propuestas y directrices básicas para una escuela diferenciada, mostrando que pueden articularse políticamente para conseguir una escuela que responda a sus necesidades. La Constitución Federal de 1988 reconoce a las poblaciones indígenas su organización social, costumbres, lengua, creencias y tradiciones (Art. 231). Estas normas se traducen en una serie de decretos y reglamentaciones complementarias. El Decreto Presidencial nº 26 de 1991 junto con la Portaria 559 pone en manos del Ministerio de Educación en conjunto con las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación la responsabilidad de elaborar una propuesta de educación indígena que contemple la enseñanza tradicional del grupo y el Sistema Educativo de la sociedad envolvente. A la normativa Federal se suma la regulación del Estado de Santa Catarina que en su Constitución (Art. 210) asegura a las comunidades indígenas el uso y la enseñanza en sus lenguas maternas, así como sus propios procesos de aprendizaje. Llevar estos principios a la práctica es un gran desafío, pues, todavía, hoy no existen una cantidad sustantiva de profesores indígenas con formación adecuada para atender las necesidades de las comunidades. Asimismo, una metodología específica está todavía en desarrollo, y el material pedagógico y didáctico diferenciado es escaso. (Dias de Paula, 2017).

La Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte de Santa Catarina, con base en esta normativa, propone las directrices básicas para la educación escolar de los pueblos indígenas que atienda los intereses de las comunidades. Una de las dificultades que rápidamente se evidenció fue la falta de profesores indígenas suficientes que pudieran enseñar en el interior de sus comunidades. Surge la necesidad de formarlos para revertir esta situación. Se incentiva a los jóvenes indígenas a formarse como profesores, pero no se hace una propuesta diferenciada. Se promueve su formación en las mismas instituciones y con las mismas modalidades con que se formaba al profesor no indígena.

Aquí surge un nuevo inconveniente, pues el porcentaje de evasión de los estudiantes indígenas en las universidades de la región sur de Brasil alcanza a un 90 % (Unochapecó, 2012). Ocurre el mismo fenómeno observado en formación inicial y media: si el niño o el joven indígena tiene que salir de su comunidad para recibir educación el salto social y cultural es tan

fuerte que la mayoría desiste y apenas un 10 % aproximadamente logra resultados aceptables.

Para enfrentar la problemática se implementan desde la Secretaría de Educación Estadual y con apoyo de las secretarías municipales políticas específicas entre las que se encuentra el dictado de las licenciaturas interculturales indígenas por la Unochapecó, que además de proponer un currículo adaptado a las necesidades de formación para una escuela diferenciada, se dicta en el interior de la tierra indígena. Es decir, la Universidad va al territorio indígena en lugar de que el estudiante tenga que salir de él para ir a la Universidad. Este movimiento implica una interculturalización de la enseñanza universitaria y mostró ser efectivo para reducir la alta evasión de los estudiantes indígenas.

## *2.2 La experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas de la Unochapecó*

La licenciatura intercultural indígena fue autorizada para operar en Unochapecó por la Resolución 053/Consun/2009. Su ejecución tuvo lugar en la segunda mitad de ese año con un régimen particular: se desarrollan de manera intensiva y en forma presencial los viernes y sábado. La carga de trabajo es de 4215 horas, con una duración de 10 semestres y con sesenta lugares para la formación general.

El curso da el título de licenciado intercultural indígena en diferentes áreas: pedagogía, matemáticas y ciencias naturales; humanidades y ciencias sociales; idiomas, arte y literatura (Unochapecó, 2012). Los contenidos son equivalentes a los dictados en la licenciatura no indígena. Sin embargo, existe la directiva de adaptarlos lo mejor posible al contexto cultural, social, económico y geográfico donde los futuros profesores se desempeñarán. Esta adaptación y contextualización se hace de manera empírica, por ensayo y error. El objetivo de este trabajo es dar algún grado de sistematización a esa experiencia.

En la primera llamada se inscribieron 96 postulantes de los que fueron seleccionados 60. Fue una tarea ardua para los profesores que tuvieron que "aprender" el nuevo contexto y hacer un esfuerzo de adaptación de los contenidos de la licenciatura, también para los alumnos, pues el nivel de exigencia es alto. Los resultados fueron muy buenos, en el 2014, 34 alumnos recibieron el grado de licenciatura y otros 24 completaron el curso, pero dejaron materias pendientes que están volviendo a cursar. Es decir, el porcentaje de evasión se invirtió, el 90 % mantuvo la regularidad y un 10 % abandonó el curso. Eso demuestra lo efectivo de las políticas públicas aplicadas. Los profesores formados están trabajando en los diferentes niveles de la educación indígena.

Una nueva camada de profesores se está formando hoy y si bien el dictado del curso presenta dificultades, el principal obstáculo se ha vencido: la evasión de estudiantes se redujo de manera sustancial.

Este logro nos da una clave para pensar una pedagogía intercultural indígena: lo fundamental es pensar una pedagogía *para*, pero también *con* las comunidades indígenas.

### 2.3 Logros y dificultades de las licenciaturas interculturales indígenas en la Unochapecó

El éxito más notable de las licenciaturas interculturales es la capacidad de contención de los estudiantes dentro del curso. El 90 % mantuvo la regularidad y un 56 % recibió el grado de licenciatura en tiempo y forma.

Es importante subrayar la necesidad de políticas específicas y diferenciadas adecuadas al contexto y a los problemas reales. Pues si bien las normas que establecen una educación indígena específica, diferenciada, intercultural y bilingüe son de gran trascendencia, llevarlas a la práctica concreta implica solucionar una enorme cantidad de problemas cotidianos. Podemos conceptualizar esos problemas con la idea de fronteras, de ciertos límites que debemos atravesar (*inter* también significa *entre* dos espacios) para alcanzar las interacciones entre culturas que llamamos interculturalidad: fronteras físicas, culturales y económicas.

Las fronteras físicas son las más evidentes, las comunidades indígenas del oeste catarinense están distribuidas en la zona rural. Para entrar o salir de ellas es necesario recorrer varios kilómetros por caminos de tierra que no suelen tener las mejores condiciones. Hay un adentro y un afuera físico, territorial. Esa frontera física es la más evidente y más fácil de solucionar. La Unochapecó dicta el curso dentro del territorio de una de las aldeas y cuenta con un transporte que recoge a los estudiantes de las otras y los traslada hacia el *Toldo Chimbangui*. Así y todo el ausentismo es elevado por lo que es preciso mantener contactos fluidos con los líderes de las comunidades para que promuevan la asistencia a clase.

La frontera cultural es menos visible y por lo tanto más difícil de atravesar. Por ejemplo, muchas de las estudiantes son madres jóvenes o se encuentran en estado de gravidez, por lo que la presencia de niños en el aula es frecuente, cosa muy poco común en el contexto universitario no indígena, este simple hecho ya marca una diferencia cultural relevante. Por otra parte, existe un excesivo respeto hacia el profesor no indígena, que muchas veces se evidencia con el silencio durante el dictado de clases. Eso muestra un persistente temor a la descalificación, así como una autoestima personal y cultural muy baja, producto del genocidio, etnocidio, políticas de aculturación y/o aislamiento de las que han sido objeto las poblaciones indígenas de toda nuestra región incluidos los *kaingang*. Ante esta circunstancia, las políticas que pretendían formar profesores indígenas en las mismas instituciones y con similar pedagogía con las que se forman profesores no indígenas se muestran ingenuas y descontextualizadas, incapaces de enfrentar la envergadura real de la problemática.

Por este motivo, el movimiento inverso ha sido fundamental para el éxito del programa: la universidad es la que va a la aldea. Y esto genera un nuevo logro: los profesores de la universidad reciben educación intercultural, pues al ir al territorio ven con sus propios ojos la realidad económica, social y cultural de la población y perciben cuales son las dificultades que enfrentará el profesor indígena en la aldea. La interculturalidad como

requisito de la educación indígena requiere un esfuerzo mucho mayor de la sociedad no indígena. Los estudiantes tienen años, y sus familias siglos, de experiencia intercultural, de adaptación a valores totalmente distintos, de estrategias de supervivencia frente al avance constante de la sociedad envolvente sobre su cultura, sus tierras y hasta sobre sus cuerpos y su vida. En general, la sociedad envolvente carece de experiencia intercultural, pues nunca hubo interés, exceptuando las investigaciones antropológicas, de aprender de las poblaciones originarias. Por lo tanto, los profesores universitarios son también educados y alfabetizados interculturalmente al compartir comidas, charlas, escucha de lengua indígena, fiestas o con su sola presencia en el contexto social y cultural de la aldea. Poco a poco, la frontera cultural se va atravesando y la interculturalidad de los discursos y las leyes se pone en práctica de manera real y concreta. Actualmente veinticuatro profesores de los cursos regulares de la Unochapecó (áreas: educación y pedagogía, exactas, ambientales, ciencias de la salud, ciencias sociales, humanas y jurídicas y maestría en educación), dictan clases en las diferentes áreas de las licenciaturas interculturales y especializaciones *lato sensu* para los estudiantes indígenas, pero el plantel se va renovando cada año por lo que en el transcurso de ocho años, los profesores de la institución que han pasado por la experiencia de enseñanza (y aprendizaje) intercultural son treinta y cuatro, además de profesores invitados de otras instituciones universitarias: Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidad Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, profesores invitados de la Funai y de la Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina, y de profesores indígenas bilingües formados que trabajan en el aprendizaje de sus pares.

El esfuerzo para atravesar la frontera cultural rinde rápidamente sus frutos: varios de los que obtuvieron su grado de licenciatura en la primera promoción están haciendo una especialización en educación indígena dictada por la Unochapecó en su sede urbana. Una de las autoras de este texto obtuvo su título de magíster en Educación y puede dar testimonio de lo arduo que es atravesar las fronteras culturales formadas por prejuicios establecidos desde hace siglos sobre la población originaria. La trascendencia de educar en la aldea ha sido confirmada por experiencias similares a las nuestras (Silva; Ferreira; Ferreira, 2017).

Finalmente, está la frontera económica, pues es notorio que las poblaciones indígenas se encuentran en una clara posición de desventaja frente a la sociedad envolvente. Sobreviven recurriendo a una agricultura de subsistencia, venta de artesanía o como mano de obra poco calificada en frigoríficos de la zona. Esto hace que los coordinadores de las licenciaturas interculturales de la Unochapecó hagan esfuerzos constantes para obtener recursos que mejoren transporte, alimentación, fomenten actividades extracurriculares de formación, etc. El porcentaje del presupuesto educativo dirigido a esta educación específica ha mejorado respecto de algunas décadas atrás, pero la frontera económica en relación con la sociedad envolvente aun es notable.

### 3 Propuesta para una pedagogía intercultural indígena

Muchas de las políticas pedagógicas que se implantaron en las licenciaturas interculturales responden a una pedagogía de inspiración freireana, por ejemplo, el hecho de abordar la enseñanza a partir del contexto vivencial de los estudiantes. Sin embargo, Freire no abordó la problemática de la educación indígena en su complejidad. La propuesta teórica de este artículo es adaptar algunos de los principios de su pedagogía a la educación intercultural indígena a la luz de la experiencia expuesta. La idea es construir una pedagogía *con* los estudiantes y profesores indígenas y no apenas una pedagogía *para* ellos.

#### 3.1 El núcleo de la reflexión freireana

Hay tres premisas fundamentales que a nuestro entender atraviesan la reflexión del pedagogo brasileño y dan coherencia a su pensamiento. Estos principios adaptados al contexto intercultural nos servirán para sentar las bases de una pedagogía intercultural indígena:

1) *La afirmación del carácter político de la práctica educativa*: la educación así como la producción y reproducción del conocimiento no es una práctica neutra, es una actividad política. En el proceso educativo existen relaciones de poder que pueden entramarse de distinta forma para conformar espacios opresivos y de dominación o espacios de libertad y liberación.

2) *Dialogicidad*: si queremos que la educación sea un espacio para la libertad debe ser una actividad dialógica. Esta forma se debe oponer a la tradicional forma de transmitir conocimientos que llama "bancaria" en la cual el docente trasfiere y deposita conocimiento en el alumno pensado como un receptáculo vacío. La educación dialógica implica crear entramados de poder que estimulan las prácticas liberadoras y desactivan las opresivas.

3) *Partir del contexto del educando*: el proceso educativo de corte liberador y dialógico debe estar centrado en el contexto del alumno y en el entorno en que ha desarrollado su experiencia. No es posible aprender si el conocimiento está en contradicción con la vivencia personal de quien aprende. El maestro debe partir de este entorno, es el primer paso de la relación pedagógica. Al final del proceso educativo todos volvemos a repensar nuestro entorno con los nuevos conocimientos para comprender mejor la propia realidad.

Estos principios han sido tomados como modelo por una infinidad de grupos de educadores populares que desarrollan su actividad político-pedagógica en los sectores más olvidados de Latinoamérica y de todo el tercer mundo.

En el próximo apartado los releeremos desde una perspectiva intercultural a partir de la experiencia de las licenciaturas indígenas.

### 3.2 Propuesta metodológica intercultural para una pedagogía indígena

La propuesta pedagógica consiste en replantear los principios freireanos a partir de una perspectiva y un contexto intercultural.

#### 3.2.1 Politicidad de la educación y primer paso metodológico: la cultura indígena en el centro del proceso educativo

Una de las afirmaciones clásicas de la pedagogía de Freire consiste en señalar que responder a la pregunta ¿quién conoce y quién educa en la práctica educativa? implica tomar una postura ideológica. Esto muestra que en la vinculación maestro-alumno hay relaciones de poder establecidas desde un discurso que determina quien tiene saber y quien no (y por lo tanto quien tiene poder y quien no). La posesión del saber determina las relaciones y los roles en la práctica educativa.

En un contexto intercultural, hay que sumar dos preguntas ¿lo que se enseña y aprende de qué contexto cultural procede? y ¿En qué lengua se enseña y se aprende?

Si el que educa pertenece a una cultura hegemónica que define el contenido de lo que enseña y el vehículo en que es transmitido (la lengua) y el alumno pertenece a una cultura subalterna, silenciada y que, en ocasiones, ni siquiera maneja fluidamente la lengua del docente, estamos ante una situación de opresión más seria que la descrita por Freire con el adjetivo de "bancaria". Las relaciones de poder se hacen más asimétricas y no basta para transformarlas un replanteo de las relaciones educador-educando: hay que redimensionar las relaciones entre las culturas que se ponen en contacto.

Adriana Puiggrós señala:

Del más importante debate pedagógico de la época colonial, el de los "justos títulos", no surge la decisión de ningún intercambio cultural, de incorporación alguna de elementos culturales indígenas a lo europeo [ . . . ] La resistencia de los españoles a la penetración cultural indígena fue de hierro. Ellos impusieron su palabra, su nombre, y su Dios congelado [ . . . ] Identificaron a los indígenas por su ignorancia de la lengua y la religión dominante, y no por el conocimiento de la propia. Los señalaron como no educados y los sospecharon incapaces de educación (Puiggrós, 1996, p. 97-98).

La mirada de la sociedad envolvente sobre la población indígena es todavía la mirada del colonizador. Es evidente para los que trabajamos en territorio que los *kaingang*, así como otros pueblos originarios del sur de Brasil (situación extensible prácticamente a toda América), son identificados como no-educados por su ignorancia de la lengua, la cultura, religión y/o la ciencia de origen occidental. Nunca se los reconoce como educados por el conocimiento de su propia lengua, de su cultura, de su religión y del entorno natural que lo rodea, hacerlo implicaría colocar a la sociedad envolvente como no-educada al menos parcialmente. Y menos aún se reconocen los aportes

de las culturas indoamericanas a la cultura occidental e incluso universal como el cultivo de la papa, el maíz y el tomate, siendo actualmente algunas de las especies más cultivadas del mundo y que fueron apropiadas por los colonizadores (Dias de Paula, 2017).

Los profesores de la licenciatura asumimos que en el proceso de aprendizaje no solo enseñamos, también aprendemos y somos parcialmente ignorantes de la cultura indígena. Por lo que es fundamental valorizar esos saberes, ese lenguaje, esa religiosidad, ese conocimiento diverso del entorno en que habitan, profundizar el trabajo con los ancianos (*Kof ag*) de la tribu como poseedores y transmisores de los saberes tradicionales. Hay comunidades donde muchos jóvenes no hablan *kaingang* pues durante mucho tiempo "la política" educativa fue educar en portugués y censurar a quien usara la lengua indígena. Esto llevó a muchos padres a no transmitir el idioma a sus hijos para evitarles una mayor estigmatización.

La política ha cambiado y actualmente las directrices reivindican esos saberes, piden que sean integrados en el proceso educativo a fin de elevar la autoestima del niño, del joven y del adulto indígena. Todos somos parcialmente ignorantes, todos tenemos algo que aprender en cualquier situación, pero mucho más en un contexto intercultural. La escuela con una "política" intercultural pretende dejar de ser un instrumento del etnocidio y transformarse en una herramienta para la autonomía, la autoestima y las oportunidades para el pueblo *kaingang*.

La aplicación práctica y concreta de estas directrices dista de ser sencilla. Cambiar la inercia de las instituciones educativas históricamente encargadas de la aculturación es una tarea compleja. Ni siquiera existe material didáctico específico ni una metodología pedagógica, se van construyendo en la práctica con ensayo y error.

En conclusión, el primer paso metodológico para una pedagogía indígena es definir el lugar de la cultura tradicional: una pedagogía en este contexto tiene que elaborar una estrategia para revertir la herencia persistente desde el tiempo de la colonización que señala a las poblaciones originarias como ignorantes. Esta pedagogía asume que los indígenas son personas con saberes lingüísticos, espirituales y científicos valiosos que precisamos aprender como educadores interculturales y como sociedad multicultural. Esto elevará la autoestima del alumno que ve valorizada su cultura originaria, a su comunidad y a él mismo. Las licenciaturas y la escuela en las tierras indígenas comenzaron lentamente a recorrer ese camino.

### *3.3 Segundo paso metodológico: diálogo intercultural y ejercicio de escucha*

La necesidad de diálogo en una educación liberadora se radicaliza en un contexto intercultural. Además de requerir dialogicidad entre educador y educando, es preciso establecer un diálogo entre culturas. Este diálogo necesita de cuidado y compromiso si no queremos que se transforme en monólogo. Si docente y alumno no comparten el terreno común de la lengua y, aun siendo bilingües, no es lo mismo aprender o enseñar en un idioma

no "propio". Además, si los partícipes responden a una forma de ser y estar en el mundo diferente, una distinta noción del tiempo, de la naturaleza, de lo sagrado, ¿en qué condiciones podría existir un intercambio real?

El riesgo que se corre es que, bajo la formalidad de diálogo (*día: dos, logos: sentidos, racionalidades o perspectivas*), se dé un *mono-logo* basado en la lengua, las categorías y los valores de la cultura hegemónica. Si no tenemos cuidado, el diálogo intercultural puede transformarse en una caricatura, similar a una película donde se representan situaciones históricas con ropajes y arquitectura de época, pero los actores hablan, actúan, se comportan y sostienen los valores del burgués norteamericano promedio.

Hay una intuición muy fuerte en Freire sobre cierto contenido emocional-empático en el diálogo educativo. Al hablar de cómo se obtiene la palabra generadora nos dice:

No solo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos [...] De esta fase se obtiene resultados muy ricos para el equipo de educadores no solo por las relaciones que se establecen, sino por la riqueza del lenguaje del pueblo, que a veces ni se sospechan. Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación, como también momento altamente estéticos en el lenguaje del pueblo. (Freire, 1969, p. 109).

En el proceso de aprendizaje hay algo que tiene que ver con deseos y sentimientos y va mucho más allá del contenido racional de lo que se quiere transmitir. Hay siempre un contenido no dicho, no expresado, que suele ser muy importante para el éxito de la práctica educativa.

Debe existir una suerte de empatía o identificación del docente con los saberes del alumno, como por ejemplo para los pueblos originarios del sur de Brasil, que desarrollaron su cultura en un vínculo íntimo con la naturaleza. Por lo que su sabiduría parte de una concepción de la naturaleza diferente, no es un mero objeto material a ser conocido y dominado por un agente externo, es algo vivo, una totalidad viviente de la que forma parte, de la que no se diferencia de forma absoluta. No se coloca fuera de lo conocido, sino que está sumergido en ello y en esa comunión encuentra canales de comunicación que le permiten interactuar y aprender de su entorno.

Si uno es parte de lo que conoce, si dialoga con la naturaleza, si la ama, la respeta, la teme y su conocimiento está impregnado de estas emociones, seguramente el resultado del proceso será de una calidad distinta. ¿Será verdadero o falso? Los criterios con los que juzgamos la validez o no del conocimiento dependerán del espacio cultural en que nos ubiquemos. Desde un punto de vista pragmático, con seguridad, el conocimiento de los *kaingang* no será de mucha utilidad práctica en una ciudad occidental y viceversa, el conocimiento científico descontextualizado no serviría de mucho para la vida cotidiana de una aldea en la deteriorada Mata Atlántica.

Esta intuición está en las palabras de Freire, la educación "bancaria" se basa en la idea de que existe un conocimiento verdadero y un sujeto que lo posee (el educador), este lo debe depositar intacto en el alumno, sea que

signifique algo o no, sea que tenga relación con su experiencia vital, sus deseos y expectativas, o no tenga que ver con ellos. Ese conocimiento objetivo, racional, verdadero, frío, es el que justifica una relación de poder opresiva. El conocimiento que tiene como fin el dominio de su objeto, es un conocimiento que legitima una relación de dominación, de colonización y de conquista.

Por lo tanto, el segundo paso metodológico para una pedagogía indígena es: la implementación de diálogo intercultural constante y sobre todo la necesidad de escucha. Es fundamental para la experiencia de las licenciaturas interculturales la escucha, la apertura y la flexibilidad. Es necesario sostener la autoestima de la población, es importante que los estudiantes sientan que los docentes aprecian los saberes de su cultura y que no los censuran como hasta hace algunas décadas. Hay que crear sentimientos de empatía y comprensión mutua. El ejercicio de escucha es fundamental para la comprensión del otro, implica reconocer la propia ignorancia en muchos aspectos y la necesidad de darle un lugar a la palabra, la sabiduría y el conocimiento del otro y en definitiva a su *logos* diferenciado.

### 3.3.1 Partir del contexto del educando y tercer paso metodológico: alfabetización intercultural del educador

El trabajo sobre el contexto y desde el contexto de la población *kaingang* ha sido una premisa fundamental para los dictados de las licenciaturas interculturales desde la Unochapecó. El hecho más significativo es haberse insertado físicamente en el contexto de vida de la población: el programa se desarrolla dentro del territorio indígena por lo que la metodología, el contenido y la pedagogía están abiertos al contexto cultural, social, económico y a las necesidades y expectativas de la población. Esta inserción contextual es uno de los motivos de la reducción de los porcentajes de evasión.

La inserción contextual unida a los dos pasos metodológicos anteriores producirá por sí misma el tercer paso metodológico: la alfabetización intercultural del educador. Esta alfabetización tiene un alto contenido existencial porque para lograrla hay que vivir la experiencia de estar "entre" culturas, que en definitiva es vivir entre dos concepciones del mundo.

Lo que brinda la experiencia de transitar otra forma de "ser" humano y una manera distinta de "estar" en el mundo, difícilmente, pueda expresarse completamente en un cuerpo de conocimiento objetivo. El resultado tendrá mucho de personal, de único e intransferible, lo que no lo hará menos verdadero ni menos útil. Esta es una experiencia que transforma tanto al educador como al educando, pues como sostiene Freire: nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, nos educamos en comunión.

La inserción empática y dialógica del educador en el contexto intercultural fue una de las claves del éxito de las licenciaturas interculturales indígenas. El hecho de que la universidad vaya a la aldea a enseñar tiene un altísimo valor simbólico e implica una transformación intercultural de la misma. Es una forma de tender puentes interculturales que son de ida y vuelta, pues una vez formados en tierras indígenas muchos adquieren la confianza para hacer cursos en la sede urbana de la universidad.

## Conclusiones

En el desarrollo del texto logramos describir brevemente la historia del pueblo *kaingang* y la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas articuladas desde la Unochapecó.

A partir de esa experiencia y valiéndonos de una interpretación intercultural de los principios de la pedagogía freireana, logramos articular una propuesta metodológica para una pedagogía intercultural en la formación de profesores indígenas que consta de tres principios: 1) colocar la cultura indígena en el centro del proceso educativo a fin de revertir la herencia colonial y comenzar valorizar a los estudiantes por el conocimiento de su cultura, su lengua, su espiritualidad, su contexto social y natural y su experiencia vital como miembro de un pueblo que ha sobrevivido a políticas estatales históricamente etnocidas; 2) ejercicio constante del diálogo intercultural, de la traducción contextual y fundamentalmente de la práctica de escucha de la voz del otro: de los estudiantes indígenas y sus comunidades; 3) alfabetización intercultural del educador no indígena a través de su experiencia en la aldea, de su participación en actividades comunitarias, festejos, comidas, etc. Solo así se podrá educar desde la comprensión del contexto en que vive, siente, piensa y actúa el estudiante, así como de los desafíos y dificultades que tendrá que afrontar como futuro profesor.

La propuesta metodológica es amplia, flexible y no contempla detalladamente las problemáticas específicas de cada comunidad. Creemos que esta amplitud es necesaria porque cuando hablamos de poblaciones indígenas u originarias de América estamos abarcando una diversidad de culturas asombrosa. Las propuestas específicas para cada pueblo tendrán que ser decididas en territorio de acuerdo con las características particulares de cada cultura y a las necesidades concretas de las comunidades. Los principios propuestos sirven de guía práctica pero al mismo tiempo tienen cierta amplitud y flexibilidad que les permite adaptarse a realidades diversas a fin de ser válidos y útiles en todas ellas. En definitiva, se trata del esbozo de una pedagogía que intenta alcanzar la utopía de la interculturalidad: un mundo donde quepan muchos mundos.

---

## Bibliografía

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 fev. 1991. Seção 1, p. 2487.

BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 abr. 1991. Seção 1, p.7084.

BRIGHENTI, C. A. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 391-403, maio/ago. 2017.

DIAS DE PAULA, E. Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 421-432, maio/ago. 2017.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Trad. Lilian Ronzoni. Montevideo: Siglo Veintiuno, 1969.

PIOVEZANA, L. A educação indígena Kaingang. In: NACKE, A. et al. *Os Kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade*. Chapecó: Argos, 2007. p. 101-122.

PUIGGRÓS, A. Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En: CUCUZZA, H. (Comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996. p. 91-119.

SILVA, A. A.; FERREIRA, W. A. A.; FERREIRA, L. L. As etapas intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 355-372, maio/ago. 2017.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (Unochapecó). *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Pedagogia: processo de reconhecimento do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia*. Chapecó: Unochapecó, 2012.

VEIGA, J. *Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê Meridional*. 1994. 282 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

---

Recebido em 26 de junho de 2017.

Solicitação de correções em 13 de novembro de 2017.

Aprovado em 14 de dezembro de 2017.