


Diálogo intercultural y decolonialidad del saber en la formación de profesores indígenas kaingang

Jorge Alejandro Santos
Cláudia Battestin
Daniel Berisso
Leonel Piovezana

Jorge Alejandro Santos

Universidad Nacional de Lomas de
Zamora


Email: jorgesantosuba@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9081-5881>

Cláudia Battestin

Universidade Comunitária da Região
de Chapecó

Email: claudiabattestin@hotmail.com


 <https://orcid.org/0000-0001-7871-9275>

Daniel Berisso

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras – UBA


Email: beridani@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9959-7593>

Leonel Piovezana

Universidade Comunitária da Região
de Chapecó

Email: leonetes@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8577-319X>

Resumen

El objetivo de esta escrita es presentar parte de las experiencias realizadas en el transcurso de la formación de profesores indígenas del pueblo Kaingang en la Licenciatura Intercultural Indígena por la Universidad Comunitaria de la región de Chapecó - Unochapecó. Enunciaremos las perspectivas teóricas en las que se fundamentó la implementación de este proyecto, sustentado en la pedagogía freireana y la perspectiva intercultural y decolonial. Asimismo, expondremos las dificultades y límites de la implementación de estas perspectivas teóricas en la práctica educativa cotidiana. En ese contexto nos referiremos a cómo la investigación, permitió articular soluciones para algunas problemáticas y articular nuevas perspectivas a futuro. En especial en áreas donde la interculturalidad y decolonialidad se presenta más compleja en su implementación, como la educación en matemática, ciencias y en nuevas tecnologías. Finalmente, consideramos que difundir la cultura y lenguas tradicionales es un instrumento pedagógico para la nueva generación de Profesores Indígenas Interculturales que se está formando en la Unochapecó. Este es nuestro desafío, enseñar para la diversidad, interculturalidad y decolonialidad, mirando hacia los tiempos de resistencias en que vive nuestra América.

Palabras Clave: Decolonialidad. Indígenas. Formación. Interculturalidad

Recibido em: 23/08/2018

Aprovado em: 06/03/2018



Abstract

The intercultural and decolonial dialogue of knowledge in the training of indigenous teachers kaingang

The purpose of this paper is to present some of the stories and experiences of the training indigenous teachers of the kaingang people in the indigenous intercultural graduation by the Community University of the region of Chapecó - Unochapecó. We will state theoretical perspectives based on the Freirean pedagogy and the intercultural and decolonial perspective. Likewise, we will expose the difficulties and limits of the implementation of these perspectives in the daily educational practice. In this context, we will refer to how research allowed us to articulate solutions for some problems and articulate new perspectives for the future. Especially in areas where interculturality and decoloniality are more complex in its implementation, such as education in mathematics, science and new technologies. Finally, we believe that disseminating traditional culture and languages is a pedagogical instrument for the new generation of Indigenous Intercultural Teachers that are being formed in the Unochapecó. This is our challenge, to teach for diversity, interculturality and decoloniality, looking towards the times of resistance in which Latin America lives.

Keywords:

Decoloniality.
Indigenous
Training.
Interculturality

Resumen

O diálogo intercultural e decolonial do saber na formação de professores indígenas kaingang

O objetivo desta escrita é apresentar parte da experiência pedagógica obtida no transcurso da formação de professores indígenas do povo kaingang na licenciatura intercultural indígena pela Universidade Comunitária da região de Chapecó – Unochapecó. Enunciaremos as perspectivas teóricas em que se fundamentou a implementação deste projeto, sustentado na pedagogia freireana e na perspectiva intercultural e decolonial. Da mesma forma, explicaremos as dificuldades e limites da implementação destas perspectivas teóricas na prática educativa cotidiana. Neste contexto nos referiremos de como esta investigação, permitiu articular soluções para algumas problemáticas e articular novas perspectivas para o futuro. Em especial em áreas onde a interculturalidade e decolonialidade se apresenta mais complexa em sua implementação, como a educação em matemática, ciências e em novas tecnologias. Finalmente, consideramos que difundir a cultura e línguas tradicionais é um instrumento pedagógico para a nova geração de professores indígenas interculturais que se está formando o na Unochapecó. Este é nosso desafio, ensinar para a diversidade, interculturalidade e decolonialidade, olhando para os tempos de resistência em que vive nossa América.

Palabras clave:

Decolonialidade.
Indígenas.
Formação.
Interculturalidade.

Introducción

El objetivo de este trabajo es exponer parte de la historia y las experiencias realizadas en las Licenciaturas Interculturales Indígenas por la Unochapecó en la formación de profesores indígenas del pueblo *Kaingang*, en tanto ejemplo concreto de puesta en práctica de un proyecto desde una perspectiva intercultural y decolonial.

El texto primeramente expondrá las perspectivas teóricas con la que concebimos a la educación. Hablaremos de interculturalidad y decolonialidad a varios niveles y en distintos ámbitos a fin de ir enfocando estos conceptos en el campo educativo y en especial en la formación de profesores indígenas. En especial teniendo en cuenta de que el preconceito hacia las poblaciones indígenas sigue siendo notable y se evidencia dentro del sistema educativo que aún identifica al estudiante indígena por el desconocimiento de los saberes, creencias, historia y hasta la lengua de la cultura envolvente y nunca por el conocimiento de su propia lengua, su sabidurías, su cultura y su historia como pueblo originario.

El texto plantea que más allá de su enunciación teórica, el desafío consiste el llevar a la práctica en cada contexto los principios de una educación intercultural y decolonial. En este sentido expondrá una serie de problemáticas y desafíos a los que esta aplicación se enfrenta vinculadas como la distancia física, cultural y económica de las instituciones de formación. La implementación de la educación intercultural indígena en el contexto Latinoamericano es una experiencia relativamente nueva en términos históricos. Nos encontramos con una diversidad cultural y lingüística notoria en cada territorio, y es complejo articular una metodología pedagógica común que pueda alojar esta diversidad, y más difícil aún es en general el material o el contenido para la educación intercultural, específico y diferenciado. Todo está todavía en estado de creación y producción incipiente.

Luego de planteadas las problemáticas nos referiremos a cómo el proyecto de las Licenciaturas Interculturales Indígenas enfrentó algunos de estos desafíos. Si bien ha habido un gran avance en torno a la radicación de escuelas de enseñanza inicial y media en las Tierras Indígenas (TI) del Oeste Catarinense, la formación de profesores propios de la comunidad capaces de hacerse cargo de estas escuelas es un proceso lento y no exento de inconvenientes.

Nos referiremos a cómo se articuló el proyecto a fin de solucionar por ejemplo la alta evasión de estudiantes indígenas. Además, presentaremos la síntesis de algunas propuestas metodológicas que hemos desarrollado a partir de la relectura intercultural de la pedagogía

freireana. Esta relectura además de intercultural será decolonial en la medida que implica una transformación de la escuela que históricamente fue un lugar de aculturación de las poblaciones originarias, en un espacio de valoración de la cultura y los saberes tradicionales donde puedan entrar en diálogo simétrico con saberes de diferente procedencia cultural.

Por último, presentaremos experiencias concretas de implementación de esta propuesta metodológica el área de historia de las Tierras Indígenas *Kaingang* con el grupo de estudiantes que se forman respectivamente en las áreas de humanidades y ciencias sociales, y de matemática y ciencia naturales relacionados a nuevas tecnologías y conocimientos científicos que en principio parecen difícilmente interculturalizables.

Interculturalidad y decolonialidad en la educación indígena en el contexto Latinoamericano

La palabra intercultural suele tener una connotación positiva, del mismo modo que la perspectiva intercultural en la educación. Sin embargo, pasar de la enunciación de la interculturalidad en discursos, leyes y propuestas educativas a la práctica concreta y cotidiana de la interculturalidad implica ir contra la potente inercia monocultural y colonial propia de las sociedades y los sistemas educativos modernos. Plasmar en el terreno práctico el derecho a una educación intercultural bilingüe y diferenciada propuesto por textos constitucionales, leyes y resoluciones implica la resolución de algunas cuestiones complejas desde el punto de vista práctico que son un interesante desafío para los educadores que defendemos en una perspectiva decolonial además de intercultural.

El primer desafío es superar el preconceito que aún se tiene sobre la población indígena presente en toda Latinoamérica y que se hace evidente en el ámbito de la educación. Pues si bien las apelaciones a la diversidad cultural, la interculturalidad o el muticulturalismo tienen connotaciones positivas cuando aparecen en discursos o textos legales, el preconceito monocultural y etnocentrista prevalece en muchas de nuestras maneras de pensar y consecuentemente en nuestras prácticas y actitudes cotidianas. El etnocentrismo es palpable en relación a la población indígena pero también en relación a otras culturas o nacionalidades que no se adecuan perfectamente al patrón de pensamiento eurocéntrico. Eduard Said (2004) pionero de los estudios póst coloniales, en su célebre texto *Orientalismo*, hace un fino análisis de los argumentos en que se basa la supuesta superioridad del pensamiento y cultura occidental. En un pasaje del texto realiza un análisis particularmente revelador del ensayo de Henry Kissinger; *Domestic Structure And Foreign Policy* (1966). En el citado texto el

norteamericano describe la situación de Estados Unidos que debe ordenar su comportamiento en el mundo ante la presión que recibe, por un lado, de las fuerzas interiores y, por otro, de las realidades exteriores. El discurso de Kissinger establece, por esta razón, una polaridad entre Estados Unidos y el mundo. Consta que Estados Unidos puede tratar con el Occidente industrial desarrollado de una manera menos problemática que con el mundo en vías de desarrollo. Además, las relaciones contemporáneas entre Estados Unidos y el llamado Tercer Mundo (que incluye China, Indochina, Oriente Próximo, África y Latinoamérica) aparecen como un conjunto de problemas espinosos que ni siquiera Kissinger puede ocultar. En esta perspectiva, Said escribe que:

La primera mitad, constituida por Occidente ‘está profundamente impregnada de la noción de que el mundo real es exterior al observador; de que el conocimiento consiste en registrar y clasificar los datos con toda la precisión posible’. La prueba que Kissinger presenta de esto es la revolución newtoniana, que, según él, no ha tenido lugar en el mundo en vías de desarrollo: ‘las culturas que escaparon al primer impacto del pensamiento newtoniano han conservado de modo esencial, la perspectiva prenewtoniana de que el mundo real es casi completamente interior al observador’ en consecuencia añade ‘la realidad empírica tiene para muchas de las nuevas naciones una trascendencia diferente de la que tiene para Occidente porque, por cierto, nunca han experimentado el proceso de descubrirla’. (...) su argumento es lo suficientemente indiscutible como para no exigir ninguna validación particular. Nosotros tuvimos nuestra revolución newtoniana, ellos no; como pensadores nosotros somos mejores pensadores que ellos (2004, p.72-73).

En ese párrafo el autor muestra cómo “Occidente” justifica su superioridad y consecuentemente su posibilidad de decidir y dirigir los destinos de otros países y culturas no en su poderío bélico, en su superioridad militar o en su poder de hecho: sino en la creencia de que piensan de manera correcta, que son capaces de experimentar lo real tal como es. Las otras culturas no pueden hacerlo: están en una etapa previa en la que no pueden distinguir lo exterior de lo interior, lo objetivo de lo subjetivo. Esto es lo que llamamos prejuicio etnocentrista, a la supuesta posesión de un saber superior que justifica el ejercicio del poder, poder de civilizar, educar, dirigir a poblaciones y culturas que “no pueden hacerlo por sí mismas”.

A interior de los estados nacionales en Latinoamérica este argumento etnocentrista se replica con intensidad, pero con respecto a las culturas indígenas y/o afroamericanas. Josef Estermann sostiene que:

Desde las palabras de Ginés de Sepúlveda hasta hoy el argumento solo ha variado gradualmente. Paso a paso, los llamados despectivamente “indios” han adquirido rasgos humanos, es decir: que se han convertido en “no-bárbaros”, como lo demuestra la imposición-adopción del idioma español o portugués, la del lenguaje

escrito, de la educación, de la ropa decente, la forma europea de beber y comer, la racionalidad lógica e incluso de la ciudadanía. Pero ciertos “defectos” siempre permanecen y permiten percibir a los demás como “otros”. Uno de estos “defectos” - que contraponen por otra parte a un “ideal” o “excelencia”- que permanece como último refugio de la supuesta superioridad de la civilización occidental, es la ausencia de filosofía (en sentido occidental) (2008, p.129).

Estermann mantiene de manera análoga a Said, que uno de los principales argumentos para sostener la superioridad de la cultura occidental sobre los llamados “indios” es la ausencia de pensamiento en sentido occidental del término. No tienen filosofía y consecuentemente carecen de ciencia o cualquier otro derivado de lo que consideramos saber filosófico.

De acuerdo con Adriana Puiggrós (1996, p, 97-98) este prejuicio etnocentrista se manifiesta en el campo de la educación desde los inicios de la colonización. La autora señala que la conquista y paulatina colonización del territorio americano implica, entre otras cosas, la fundación de una relación pedagógica y la creación de una forma particular de dominación caracterizada por la falta de registro de los discursos indígenas en los colonizadores. Del más importante debate pedagógico de la época colonial en Hispanoamérica, 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 dominadora y no por el conocimiento de la propia. Los señalaron como no educados y los sospecharon incapaces de educación. Ocultar esta relación pedagógica fundante es el mayor pecado de la pedagogía latinoamericana incluso en sus vertientes más crítica.

Uno de los mayores desafíos de la educación intercultural es revertir esa inercia colonial y colonizante, la de identificar a los indígenas como no educados y como incapaces de educación. La de identificarlos por su ignorancia de lengua, cultura, ciencias o religión occidental y no por el conocimiento de su propia lengua, cultura, historia, religiosidad, ciencias y tradiciones. Y lo más trascendente aún es que en este “revertir”, este decolonizar, la práctica educativa, no puede quedarse en una mera enunciación teórica sino, que debe convertirse en una práctica concreta y cotidiana: pensar y actuar *decolonialmente* en cada una de nuestras acciones y prácticas. La descolonización en la educación intercultural implica un movimiento que cuestiona desde su raíz al etnocentrismo. Es frecuente que se enuncien discursos decoloniales para denunciar la discriminación que sufrimos los latinoamericanos, pero muchas veces lo hacemos sin ser conscientes de que reproducimos las mismas prácticas

coloniales al interior de nuestros estados nacionales con respecto a poblaciones indígenas o afrodescendientes.

El paso de la enunciación teórica a la práctica educativa intercultural y decolonial es más simple si somos conscientes de los prejuicios etnocéntricos de los que en ocasiones somos víctimas como latinoamericanos, pero en otras somos victimarios al interior de nuestros contextos nacionales. Tenemos que realizar una tarea de descolonización al interior de nuestras sociedades y culturas nacionales, y específicamente al interior de nuestros sistemas educativos.

En los apartados siguientes pondremos el acento en una experiencia de educación intercultural que pretende implementar una práctica decolonial. El desafío es muy grande y los éxitos y logros son limitados, pero creemos preferible una praxis concreta con los límites que nos impone la realidad, los recursos disponibles y nuestra propia capacidad, que una mera y estéril enunciación teórica de principios perfectos que nunca se reflejan en la práctica.

A continuación, por lo tanto, expondremos algunas experiencias e iniciativas llevadas adelante en el contexto de las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Universidade Comunitária da região de Chapecó- Unochapecó.

Desafíos de la educación desde una perspectiva intercultural y decolonial

Uno de los desafíos principales de una educación intercultural en el oeste catarinense y quizá en toda Latinoamérica es la formación de profesores que provengan de las comunidades donde van a actuar como educadores. Esto plantea una serie de desafíos teóricos en cuanto a quién forma a los formadores, y quién tiene mayor experiencia intercultural, los profesores o los propios indígenas que viven constantemente en la frontera entre dos culturas. Pero además existen una serie de problemas prácticos: ¿dónde se forman los profesores indígenas?, ¿Se forman con el mismo programa de estudios que un profesor no indígena?, ¿Se utilizan los mismos criterios de evaluación? ¿El mismo plan de estudios?

Muchos de los desafíos planteados tanto teóricos como prácticos son inherentes a toda práctica educativa y la mayoría se resuelven bastante pragmáticamente durante la actividad cotidiana. En el proceso de implementación de las Licenciaturas Interculturales de la Unochapecó se fueron resolviendo una serie de problemas prácticos utilizando la perspectiva pedagógica de Paulo Freire reinterpretada desde las necesidades de una educación intercultural y decolonial. De acuerdo con Santos (2017), los núcleos conceptuales de la

pedagogía freireana son tres: la politicidad de la educación, su carácter dialógico y la necesidad de partir del contexto del educando para que este sea significativo. Creemos que cuando educamos en un contexto intercultural y desde una perspectiva decolonial el esquema pedagógico del autor brasileiro se radicaliza. La politicidad de la educación se hace más evidente pues además de las cuestiones de poder relacionadas a la clase social, la relación docente-alumno, la posesión del saber y consecuentemente del poder, existen las relaciones de poder entre la cultura hegemónica y la oprimida, la cuestión de la lengua en la que se transmite el conocimiento y el de la procedencia cultural del contenido del curriculum. En este contexto por tanto la necesidad de diálogo horizontal se hace acuciante no solo entre docente y alumno sino entre las culturas de los sujetos que entran en contacto en el proceso educativo, el diálogo además de pedagógico tiene que ser intercultural. Finalmente, la necesidad de aprender el contexto existencial y cultural del alumno a fin de que la educación no sea opresiva, y es aún más acuciante cuando educamos en situaciones de interculturalidad y esto implica que el docente tenga muchas veces que alfabetizarse en la cultura y lengua del estudiante. Partiendo de estos presupuestos nuestra perspectiva política-pedagógica se sabe no-neutral sino comprometida con la realidad de las comunidades con las que se trabaja, pone acento en el diálogo y en la escucha de los educandos y parte de las necesidades reales de esa comunidad. Es intercultural porque el diálogo no es solo entre docentes y alumnos sino entre culturas diferentes, entre lenguas, costumbres y realidades distintas. Y decolonial porque el objetivo es revertir hasta donde sea posible la herencia colonial que señala a la población indígena como no educada e imposible de educar, se trata de una perspectiva que valora la cultura y sabiduría tradicional y a partir de ella propone un diálogo equilibrado con los saberes de la sociedad envolvente.

Uno de los principales desafíos para la implementación de una educación intercultural es la formación de docentes que provengan de las comunidades, pero al mismo tiempo estén inmersos en la cultura universitaria y tengan un nivel educativo suficiente como para trabajar en las escuelas de las comunidades indígenas con un nivel similar al de las escuelas que están fuera de ellas. Es decir, formar profesores que pertenezcan a las comunidades pero que puedan sintetizar la cultura envolvente para llevarlas a ellas y ponerla en un diálogo horizontal con sus propias culturas.

Una alternativa que parece natural es ofrecer cupos en las universidades para la formación de profesores indígenas pertenecientes a las comunidades, o incluso ofrecer cursos específicos para profesores indígenas en las universidades o institutos de formación de la

región. Esta política se aplicó según Santos et al (2018) en la región Oeste de Santa Catarina pero se evidenció insuficiente pues la tasa de evasión de los estudiantes indígenas provenientes de comunidades en la educación no-intercultural es altísima, alcanzando un 90% de los estudiantes-

Para explicar estas dificultades utilizamos el concepto de “fronteras” físicas, culturales y sociales. 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 por ejemplo, dicta el curso dentro del territorio de una de las aldeas y cuenta con un transporte que recoge a los estudiantes de las otras aldeas y los traslada hacia el Toldo Chimbangue, la Tierra Indígena donde se dictan las Licenciaturas. Así y todo el ausentismo no se soluciona totalmente, 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 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*. ¿Cuál fue la estrategia frente a esta problemática desde las Licenciaturas Interculturales Indígenas? 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.

La formación de profesores indígenas es una política articulada desde la Secretaría Estadual de Educación de Santa Catarina. A la normativa Federal - Constitución Federal de 1988 reconoce a Art. 231, Decreto Presidencial nº 26 de 1991 y la Portaria 559) se le 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. El artículo 78 de la Ley n. 9394 de 1996, establece que programas integrados de enseñanza e investigación, deberán ser ofrecidos para la educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas, con el objetivo de: I - proporcionar a los indios, sus comunidades y pueblos, la recuperación de sus memorias históricas; la reafirmación de sus identidades étnicas; la valorización de sus lenguas y ciencias; II - garantizar a los indios, sus comunidades y pueblos, el acceso a las informaciones, conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y demás sociedades indígenas y no indígenas.

Como señalamos llevar estos principios a la práctica es un gran desafío. La Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte de Santa Catarina, con base en esta normativa, propuso las directrices básicas para la educación escolar de los pueblos indígenas que atiendan los intereses de las comunidades. Ante la falta de profesores indígenas provenientes de las comunidades y la alta deserción de los estudiantes indígenas, es que se implementan 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 y un paso hacia la decolonización de la enseñanza universitaria que mostró ser efectivo para reducir la alta evasión de los estudiantes indígenas.

Por último, nos falta referirnos a la frontera económica. Es notorio que las poblaciones indígenas del oeste catarinense se encuentran en una 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 (abatidores de animales) 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. Es muy importante trabajar conjuntamente con todas las instituciones de la región, además de las secretarías de educación estatales y municipales, los directivos de las licenciaturas trabajan en colaboración estrecha con el Ministerio Público Federal que tiene atribuciones tutelares para la promoción de los derechos de las comunidades indígenas. Hay una colaboración estrecha

entre las licenciaturas y el Procurador de la República Federativa de Brasil en la región de Chapecó para la promoción de derechos y la movilización de partidas presupuestaria, a fin de asegurar los derechos constitucionales de las comunidades del oeste catarinense.

El porcentaje del presupuesto educativo dirigido a esta educación específica ha mejorado respecto de décadas atrás, pero la frontera económica en relación con la sociedad envolvente aun es notable.

En este punto, nos parece importante señalar algunos datos relevantes con respecto al dictado de la licenciatura intercultural indígena. Esta 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.

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 año de 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. Y este logro se obtuvo aplicando una política educativa intercultural, o

sea, la universidad va a la aldea y se interculturaliza. Los profesores universitarios salen del contexto académico y de las teorías de gabinete para vivir la experiencia de enseñar en otro contexto cultural, social y económico.

Esto último es también sumamente importante, pues como dijimos en general quien pertenece a una comunidad indígena tiene mucha más experiencia intercultural que cualquier otro individuo incluso un profesor formado en el área, en el sentido de que vive constantemente la experiencia de estar “inter” es decir entre dos culturas. La experiencia de ir a la Tierra Indígena alfabetiza interculturalmente al profesor en tanto lo pone frente a la experiencia concreta de estar en la frontera entre dos culturas, dos lenguas, dos formas de comportarse, de conocer, de sentir. La alfabetización intercultural de los profesores universitarios que trabajan en las licenciaturas fue otro gran logro de esta experiencia.

Interculturalidad y decolonialidad en la educación matemática y en ciencias y tecnología

Una vez resueltos desafíos importantes como la deserción de estudiantes indígenas, el abordaje de diferencias culturales y la resolución de fronteras o límites económicos aparecen nuevos interrogantes y desafíos. Uno de ellos es la incorporación de conocimientos de tipo matemático o científico y tecnológico que en principio parecen difícilmente “interculturalizables”.

Existe un debate que incluso se da entre los profesores de las licenciaturas interculturales sobre si la intervención educativa en las comunidades indígenas sigue siendo una forma de imposición cultural, como históricamente ha sido en el contexto latinoamericano. Sucede que la interculturalidad es un camino problemático. Panikkar (2000) sostiene que es “tierra de nadie”, un lugar virgen “entre” culturas que aún no ha sido ocupado, puesto de no ser así ya no sería intercultural, sino que pertenecería a alguna cultura determinada. La interculturalidad es tierra de nadie, no lugar, está entre dos (o más) culturas, es problemática. Cuando abro la boca utilizo un idioma concreto ya estoy inserido/a en una cultura particular: estoy en una tierra que ya es de alguien, en mi cultura, cultivando mi tierra, mi ciencia, mi lenguaje.

Según el autor de origen hindú, esta situación problemática no debe llevarnos a la parálisis intelectual o a la conclusión de que es imposible educar sin colonizar. Por lo que propone un camino intermedio entre la mentalidad colonial que cree que con las nociones de una sola cultura (la europea) puede expresarse la totalidad de la experiencia humana y el

extremo opuesto, que cree que no hay posible comunicación entre las diversas culturas por lo que se encuentran condenadas al solipsismo o a la incomunicación (posmoderna).

Esta es nuestra perspectiva, la del camino intermedio, del diálogo “entre” culturas lo que implica un esfuerzo constante para actuar y educar *decolonialmente* y resolver, desde estas perspectivas, una serie de enigmas teóricos y prácticos. ¿Cómo abordar interculturalmente al menos algunos aspectos de las matemáticas y las ciencias? O más específicamente cómo plasmar en el área de Matemáticas y Ciencias Naturales de las Licenciaturas Interculturales, los principios de la educación indígena intercultural, específica y diferenciada.

El instrumento que elegimos fue la etnomatemática, a partir de las ideas de Ubiratan D'Ambrosio, (2005) que propone un análisis de las relaciones entre el conocimiento matemático y el contexto cultural. Uno de sus fundamentos es el concepto de cultura como un conjunto de comportamientos compatibilizados y de conocimientos compartidos. En una misma cultura, los individuos elaboran similares explicaciones y utilizan los mismos instrumentos materiales e intelectuales en su vivir cotidiano. O sea, el conjunto de estos instrumentos se manifiesta en las maneras, en:

“(…) nos modos, nas habilidades, nas artes, nas técnicas, nas ticas de lidar com o ambiente, de entender e explicar fatos e fenômenos, de ensinar e compartilhar tudo isso, que é o matema próprio ao grupo, à comunidade, ao etno. Isto é, na sua etnomatemática” (D'AMBRÓSIO, 2005, p.35).

La cuestión es establecer un diálogo entre las matemáticas institucionalizadas y las matemáticas tradicionales: un diálogo entre el eurocentrismo hegemónico y el estilo cognitivo, prácticas y comportamientos diversos de los pueblos indígenas; un diálogo entre identidad y alteridad.

Nos basamos en dos presupuestos. Por un lado, promover la valorización de la forma tradicional de pensar y matematizar, a fin de comprender y evidenciar la existencia del estilo cognitivo presente en las prácticas de su pueblo. Y por otra parte, la afirmación de la existencia de, al menos, dos tipos de conocimiento: la matemática tradicional y las matemáticas escolares.

Queremos resaltar que si bien el debate sobre la interculturalidad en esta área atraviesa nuestra práctica cotidiana, no es una respuesta definitiva a las demandas de los profesores

indígenas en formación. Pero al menos nos encontramos frente a una perspectiva que cuestiona el sentido de las matemáticas enseñadas en la escuela como el único conocimiento matemático existente. En esta discusión las matemáticas pueden ser liberadas (o no) de un proceso de dominación cultural.

El proceso fue el siguiente, comenzamos trabajando las etnomatemáticas de pueblos indígenas en América Latina a través de artículos y vídeos y nos preguntamos sobre las posibles actividades matemáticas desarrolladas por los *Kaingang*, teniendo como presupuesto la idea de que en todas las culturas se produce conocimiento matemático. Esta perspectiva supone que los fundamentos de las matemáticas están en las formas de vida, en lo cotidiano, relacionadas con emociones ligadas al placer y con las necesidades de la supervivencia. De acuerdo con Bernardi y Caldeira:

“(…) pelo prazer ou pela sobrevivência, na elaboração de atividades culturais e reflexão sobre as mesmas, os seres humanos desenvolvem idéias matemáticas, entre outras, de forma que a produção do conhecimento matemático ocorre em todas as culturas humanas” (2011, p.25).

A partir de estas ideas planteamos "mapas de actividades", una forma para organizar las actividades a partir de esas dos categorías: placer y supervivencia. En el transcurso del trabajo los estudiantes optaron por dividir la supervivencia en dos subcategorías: material y trascendental.

En el análisis se identificaron algunas actividades que son al mismo tiempo de placer y de supervivencia, pues si bien se realizan con perspectivas y objetivos distintos, se trata, en cada caso, de la misma actividad. Por ejemplo, la artesanía cuyos productos pueden tener tres finalidades: 1- utilitaria, como los cestos, los balaios, las tuías y los tamices; 2-ritual, como el traqueteo y el turco; 3- decorativa, como los collares, los pendientes y los cocares.

Así, al mismo tiempo que representan ocio, son actividades que se ocupan de la producción de utensilios para los rituales, de resolver situaciones cotidianas y de generar ingresos a través de su comercialización. Pero también encontramos actividades y prácticas de tipo religiosa o ritual que identificamos como de supervivencia trascendental.¹

¹ Para profundizar más extensamente las conclusiones y los resultados de las investigaciones etnomatemáticas con los estudiantes Kaingang, consultar en Bernardi y Santos (2018) donde desarrollamos extensamente estas ideas y experiencias.

Esto impulso un nuevo proyecto que está en desarrollo incipiente, el de construir páginas web con contenidos de la cultura *kaingang*. El grupo que se está formando en el área de humanidades y ciencias sociales, está trabajando en escribir un relato histórico propio sobre las Tierras Indígenas de la región de Chapecó de donde provienen los propios estudiantes. La idea era concluir la historia e imprimir un libro para dejar en las bibliotecas de cada aldea. A esto le sumamos una nueva iniciativa, hacer una página web conjuntamente con los estudiantes de área donde alojar estos relatos tanto en lengua portuguesa como en *kaingang*. Además estamos trabajando en un sistema simple que permita traducir las páginas del portugués al *kaingang* y viceversa.²

Esta iniciativa no solo es importante para la formación de los profesores *kaingang* sino que puede ser un instrumento importante para su futura actividad como educadores pues les otorga un instrumento novedoso pues sus estudiantes podrán encontrar en Internet referencias a la historia y cultura *kaingang* construidas y relatadas por integrantes de la propia comunidad. Todos sabemos del impacto de las nuevas tecnologías en el ámbito del aprendizaje y como las nuevas generaciones, incluidas las de los pueblos indígenas, buscan información en la web antes que en libros y bibliotecas.

Asimismo con el grupo de matemáticas y ciencias naturales seguimos trabajando en la construcción de uno web donde se relate la experiencia de nuestras investigaciones etnomatemáticas sobre la cultura *kaingang* y sobre otros pueblos indígenas de Brasil y el resto de Latinoamérica. Creemos que también será un instrumento importante no solo para su formación sino para su desempeño futuro como profesores.

Sin concluir

A respecto a las ideas y conceptos de interculturalidad y deconlonialidad, estas ideas tienen relevancia a varios niveles, como muestra Said (2004) al explicar que existe un preconceito colonial respecto de Occidente desarrollado con respecto a los países del llamado Tercer mundo donde se incluye toda Latinoamérica. Sin embargo el preconceito colonial opera al interior de nuestros estados nacionales respecto a las poblaciones indígenas, mestizas, caboclas y afrodescendientes. Y en especial la colonialidad opera fuertemente desde el sistema educativo donde se sigue identificando al indígena como ignorante o no-educado por el desconocimiento de algún aspecto de la lengua, la literatura, la religiosidad, la ciencia

² La URL de la página web es la siguiente: jorgesantos.byethost18.com . Si bien se puede acceder la misma está aún en un proceso de construcción.

européa y en definitiva por provenir de la cultura occidental donde se inserta la enseñanza escolar, y nunca se lo identifica por el conocimiento de su lengua, su religiosidad, su ciencia, su mitología, su historia, es decir por el conocimiento de su cultura.

Esto nos lleva a postular que una educación intercultural y decolonial en nuestros estados nacionales Latinoamericanos debe ser consciente de este preconceito y que se debe realizar una práctica cotidiana de la interculturalidad y la decolonialidad en especial en el ámbito de la educación específicamente dirigida a las poblaciones indígenas. Somos conscientes de los desafíos teóricos y prácticos que la implementación de este tipo plantea en tanto va en contra de la inercia eurocéntrica de nuestros sistemas educativos.

Creemos que es de suma importancia además de enunciar principios teóricos interculturales y decoloniales, llevarlos a la práctica, al campo de la educación en concreto. Esto representa otro gran desafío. Asimismo, sostenemos que las experiencias de las Licenciaturas Indígenas de la Unochapecó representan un modelo exitoso de resolver parte de estos desafíos en la formación de profesores indígenas. A partir de la implementación práctica y pragmática de los principios decoloniales e interculturales ha logrado resolver la problemática del alto nivel de evasión de los estudiantes provenientes de las comunidades indígenas *Kaingang* del Oeste Catarinense con la estrategia de ir a enseñar y a formar en las comunidades como una forma de traspasar lo que llamamos las fronteras físicas, culturales, sociales y económicas. Esto no solo resolvió el problema de la evasión, sino que sirvió para alfabetizar interculturalmente a los profesores universitarios que transitaron la experiencia de estar “entre” dos universos culturales y enseñar allí. Difundir la cultura y lengua tradicionales es un instrumento pedagógico para la nueva generación de Profesores Interculturales Indígenas que se está formando en la Unochapecó. Este es nuestro desafío, enseñar para la diversidad, interculturalidad y decolonialidad, mirando hacia los tiempos de resistencias en nuestra América.

Referências

BERNARDI, L. T. M. S., SANTOS, J. Etnomatemática y Pedagogía Freireana: una experiencia intercultural con la comunidad Kaingang. **Revista Zateitike**. Campinas: Unicamp, v.26 n.1, pp.147-165, 2018.

BERNARDI, L. T. M. S. & Caldeira, A. D. Educação escolar indígena, matemática e cultura: a abordagem etnomatemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**. Vol 4 n.1, pp. 21-39, 2011.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.com.br.>. Acesso em 15 de Fev.de 2019.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ESTERMANN, J. Andean Philosophy as a Questioning Alterity: An Intercultural Criticism of Western Andean Ethnocentrism. In: Note, N.; Fornet-Betancout, R.; Estermann, J.; Aerts, D. (comp), World-views and Cultures. **Philosophical Reflections from an Inter-cultural Perspective**. Dordrecht: Ed. Springer, 2008.

KISSINGER, Henry A. **Domestic Structure and Foreign Policy**. Daedalus. Vol. 95, n. 2, pp. 503-529, 1966.

PANIKKAR, Raimon. Religião, filosofia y cultura. **Polilog**, 2000.

PUIGGRÓS, A. Presencias y ausencia en la historiografía pedagógica latinoamericana en Cucuzza. **Historia de la Educación en debate**. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, pp 91-119. 1996.

SAID, E. **Orientalismo**. Barcelona: Debolsillo, 2004.

SANTOS, J. A. **Filosofía Intercultural y Pedagogía**. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2017

SANTOS J., PIOVEZANA L. BERNARDI, L. T. M. S. Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo Kaingang. **EccoS Revista científica**. Uninove, n. 45, abril 2018.

SANTOS J., PIOVEZANA L., NARCISO A. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo Kaingang. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 99 n. 251, pp.189-204, 2018.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária da região de Chapecó. **Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Pedagogia: processo de reconhecimento do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia**. Chapecó: Unochapecó, 2012.