



ARTÍCULO PARA EL FORO #3:

“Sendas de conocimientos: la educación superior de indígenas en el Brasil. Una experiencia de fomento a acciones afirmativas en la educación superior”

Comentarios de Antonio Carlos de Souza Lima

13 de marzo de 2008

El proyecto *Sendas de conocimientos: la educación superior de indígenas en el Brasil* (PTC) es un proyecto de intervención y fomento orientado a la educación superior de indígenas en el Brasil, y realizado a partir del Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Desarrollo (LACED), del Departamento de Antropología del Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro. Su realización se dio en el marco de la *Pathways to Higher Education* (PHE), de la *Ford Foundation* (FF)¹.

El principal objetivo del PTC es el de contribuir a la producción de políticas gubernamentales dirigidas al acceso, permanencia y buen desempeño de estudiantes indígenas en la educación superior, considerado vía imprescindible para el empoderamiento de colectividades indígenas territorializadas en el Brasil, contemplando a los indígenas residentes en centros urbanos.

Sus actividades se iniciaron formalmente el 1º de febrero de 2004, y su primera etapa concluyó en marzo de 2007. La segunda etapa, actualmente en curso, comenzó en abril de 2007 e implicó un amplio cambio de concepción. Hubo, previamente, un año y dos meses de preparación de su primera propuesta, que se dio en el marco de un diseño inicial de la PHEI, cuyo punto de partida se registró en 2001 bajo la forma de un *concept paper* presentado por el equipo del LACED, a solicitud en 2002 del asesor de programas de medio ambiente y desarrollo de la FF en Río de Janeiro, el economista norteamericano José Gabriel López. Nos atenderemos aquí a la primera etapa del PTC.

Los recursos proporcionados por la PHEI/FF para el período que va entre febrero de 2004 y marzo de 2007 fueron del orden de los U\$ 1.200.000. En esta primera etapa, el equipo de investigadores del LACED actuó como intermediario de recursos destinados a otras universidades, para la realización de acciones afirmativas modélicas que sirviesen para la discusión de políticas gubernamentales, además de seminarios temáticos, realizando junto a ellas funciones de monitoreo y acompañamiento. El PTC organizó también una colección de libros didácticos destinados a estudiantes indígenas y a sus educadores; se propuso además como espacio de reunión para el diálogo entre universidades, pueblos indígenas –y sus organizaciones–, y los sectores gubernamentales dedicados a las políticas indigenistas y a la educación superior a nivel federal.

La concepción del PTC se apoyó en el hecho de que los pueblos indígenas y sus organizaciones mantienen en el Brasil un reclamo de larga data por una política de educación integrada, desde la educación inicial y primaria hasta la universitaria, y orientada al etno-desarrollo. Se procura con ello superar la presencia de mediadores no indígenas –en ocasiones impuesta por mecanismos de financiamiento y políticas gubernamentales–, a través de una sólida formación de cuadros dotados de la profesionalización necesaria para sustituir a esos mediadores en diversas demandas concretas de su vida cotidiana, especialmente en las áreas del derecho, la salud, la educación, la política y la sustentabilidad económica (con la creación y ejecución de mecanismos y actividades de generación de renta).

¹ Cf. www.laced.etc.br; para el web site del PTC <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>; para el de la PHEI <http://www.pathwaystohighereducation.org/index.php> [consultados el 12/02/2008].



I. Organización y premisas

El PTC cuenta con un equipo fijo de investigadores, cuya composición ha variado a lo largo de los años, a excepción de su coordinador general, su sub-coordinadora –María Barroso-Hoffmann–, ambos antropólogos, y su secretario ejecutivo –Francisco das Chagas de Souza–, que se han mantenido en sus cargos a lo largo de todo el período. El equipo contó con un máximo de cuatro pasantes estudiantes de grado, que se restringió a dos, hoy ya graduados y desempeñándose como investigadores. Dada su función de intermediación y monitoreo entre la oficina de la FF en Brasil (FF/BR) –y por esta vía, a la gestión central de esa iniciativa en la sede de la FF en Nueva York (FF/NYC)– y las universidades solicitantes y/o contempladas en la transferencia de recursos, el PTC contó con un Comité Asesor (CA/PTC) compuesto por siete integrantes, dos de los cuales líderes de destacado papel en el movimiento indígena en el Brasil². Han integrado el CA/PTC Beatriz María Alasia de Heredia –antropóloga, que asesoró a la FF en el montaje del proyecto a lo largo del segundo semestre de 2003, y docente de la UFRJ–; Carlos Coimbra Jr. –antropólogo, docente de la Fundación Osvaldo Cruz y especialista en el área de salud indígena, donatario de recursos de la FF en el Brasil–; Fulvia Rosemberg –psicóloga, coordinadora en el Brasil del *International Fellowship Program* (IFP)/FF, ONG Fundación Carlos Chagas–; Etelvina Santana da Silva, conocida como Maninha Xukuru-Kariri –estudiante de filosofía, líder indígena de gran importancia, especialmente en la región Nordeste y Este del Brasil, fallecida en octubre de 2006–; Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa –líder indígena de reconocimiento nacional, antropólogo, representante indígena en el Consejo Nacional de Educación–; María Conceição Pinto de Góes –historiadora, representante del rectorado de la UFRJ– y Nietta Lindenberg Monte –magister en educación, y especialista en educación indígena, vinculada a la ONG Comisión Pro Indio del Acre–. Fue función de este comité deliberar, junto al equipo executor del LACED, y en presencia del asesor del programa de medio ambiente y desarrollo de la FF en Río de Janeiro –el antropólogo Aurélio Vianna, que acompaña desde 2004 al PTC, responsable además por la temática indígena en el Brasil– acerca de la aprobación de las propuestas enviadas por las universidades al Proyecto, y sobre los informes de la tres que, efectivamente, fueron aprobadas y en las que se implementaron núcleos: la Universidad Federal de Roraima (UFRR), por medio del *Proyecto E'ma Piá* del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena, y el *Proyecto Red de Saberes*, que asoció a la Universidad Católica Don Bosco (UCDB) y a la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)³.

La FF/BR contrató para la “evaluación nacional” de la experiencia a las investigadoras Vanilda Paiva y Azuete Fogaça, a la que se sumó una evaluación latinoamericana, que no ha concluido aún, encargada por la FF/NYC a los evaluadores de la experiencia mexicana, Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione⁴.

Los objetivos del PTC en su primera etapa fueron: 1) fomentar iniciativas de acción afirmativa, de carácter demostrativo y modélico, desarrolladas por universidades, destinadas a dar soporte al etno-desarrollo de los pueblos indígenas en el Brasil, por medio de la formación de indígenas en el nivel universitario; 2) fomentar la capacitación de profesionales universitarios para trabajar con estudiantes indígenas en el nivel universitario, que se propongan intervenir en sus instituciones, para transformarlas, en el sentido de la democratización del acceso y la permanencia en sus carreras de individuos integrantes de pueblos indígenas; 3) acompañar e influir las políticas públicas de educación superior, en los niveles federal y estadual principalmente, de modo que las experiencias universitarias desarrolladas en el marco del proyecto adquiriesen sustentabilidad y capacidad de replicarse.

² Véase <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/expediente/index.htm>.

³ Sobre la ejecución en el Brasil del IFP, véase <http://www.programabolsa.org.br/>. Para la oficina de la Fundación Ford en Río de Janeiro, ver <http://www.fordfound.org/regions/brazil/overview>. Sobre los núcleos financiados, véase <http://www.insikiran.ufrr.br> y <http://www.rededesaberes.org/www/index.html>.

⁴ Ambos son investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), México, DF.



Tales objetivos se conformaron en función de un diagnóstico de la situación indígena actual en el Brasil frente al sistema de preconcepciones vigente sobre los indígenas. Dicho diagnóstico –producido por el equipo del LACED junto a otros investigadores y actores sociales variados, y principalmente por el movimiento indígena en el país– ha funcionado como una visión orientadora del trabajo del PTC. Es preciso que el lector sepa que, fundados en una visión de los pueblos indígenas en el Brasil como básicamente habitantes aislados en la región de la floresta ecuatorial amazónica, se ha desconocido en gran medida la variedad de situaciones indígenas en el Brasil contemporáneo. Los procedimientos censales desarrollados por el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE), basados en el criterio de la auto-definición muestran, en 2000, 734.127 individuos indígenas, el equivalente a circa 0,4% de la población brasilera, de los cuales alrededor de 400 mil habitan tierras indígenas y cerca de 300 mil moran en ciudades, dispersos como un todo por el mapa del Brasil. Se trata de una riqueza impar en el planeta, pues son alrededor de 230 pueblos, que hablan 180 lenguas –excepto aquellos que sólo hablan portugués, habiendo perdido sus lenguas de origen en función de la violencia asimilacionista del proceso de colonización–, constituyendo el mayor abanico de diversidad humana contenido en un solo país.

Portadores de tradiciones culturales, y protagonistas de historias específicas, lo más importante es que estos pocos individuos –numéricamente hablando– más allá de todo muy diferentes entre sí, son los ocupantes y poseedores legítimos de alrededor del 13 % de las tierras del Brasil, en 604 tierras indígenas (TIs) reconocidas hasta el momento, con un total de 109.584.146 hectáreas. Es importante destacar, no obstante, que a pesar de que cerca del 60 % de la población indígena se concentra en la Amazonia, eso no significa que vivan en la selva como en el período precolombino, o correspondan al estereotipo común en el Brasil de que el “verdadero indio” vive en las florestas, desnudo, ornado de plumas y hablando lenguas distintas del portugués. La población en la región de la Amazonia se concentra claramente en áreas urbanas, que se refleja en materia de la oferta de servicios en lo que a tierras y pueblos indígenas se refiere. Por otro lado, dos de los numéricamente mayores pueblos indígenas en el Brasil, Kayowá-Ñandeva (Guaraní) y Terena, no están situados en la Amazonia sino en Mato Grosso do Sul, próximos al Paraguay, a Bolivia y a la Argentina, cercados por extensas plantaciones de soja.

Muchas de las tierras indígenas están situadas en regiones especialmente ricas, desde el punto de vista de los recursos naturales o de los intereses del negocio agropecuario, e incluso en puntos geopolíticos estratégicos en el mapa del país. Gracias a los modos de vida y a las culturas indígenas, están entre las TIs –nos lo muestran las fotos satelitales– las partes mejor preservadas de la selva ecuatorial amazónica en términos de conservación de la cobertura vegetal, del uso de los recursos naturales, de la biodiversidad; en contrapunto con el galopante proceso de su destrucción. Si son pocos individuos, porcentualmente frente a la población brasilera, los pueblos indígenas exhiben sin embargo fuertes evidencias de crecimiento vegetativo, a juzgar por los datos más confiables procedentes de algunas regiones –sean datos del propio IBGE, sean los de la Fundación Nacional del Indio (Funai), sean los de la Fundación Nacional de Salud (FUNASA) o los de la ONG Instituto Socioambiental (ISA). Pocos, y muy pobres, en contraste a la riqueza de sus tierras. Por otro lado, esta minoría cuenta inequívocamente con un destacado lugar en el panteón de la construcción nacional brasilera, de lo contrario jamás el 13 % de las tierras de un país signado por la expansión de la frontera agrícola habrían sido demarcadas como indígenas.

Hablar de indígenas en el Brasil es, pues, hablar de integrantes de colectividades territorializadas, cuyos derechos culturalmente diferenciados fueron reconocidos por la Constitución de 1988, sobre todo en su capítulo VIII, y también en otros dispositivos dispersos. Esto implica no sólo reconocerles el derecho a la auto-definición (es indio quien dice serlo y es identificado como tal por una colectividad imaginada como pueblo, que lo engloba), entre otros ítems necesarios para su identificación como indígenas; sino también el derecho fundamental de ser respetados como *pueblos*, colectividades cultural e históricamente diferenciadas dentro de la nación brasilera, sin que ello signifique pleito a la soberanía nacional, en los términos del derecho internacional. Para



un país de larga tradición asimilacionista, como el Brasil, cuyo corpus jurídico es contrario al reconocimiento de los derechos de colectividades, estaríamos, si las leyes fuesen integral y cotidianamente cumplidas, en el umbral de algo muy nuevo.

Hasta la Constitución de 1988, resultado de la intensa movilización de indígenas y sus aliados, los indígenas estaban sometidos al régimen tutelar en el plano legal, pues por el artículo 6° del Código Civil brasileiro, vigente a partir de 1917, los “silvícolas” eran incluidos entre los “relativamente incapaces”, junto a los mayores de diecisiete/menores de veintiún años, las mujeres casadas y los pródigos. De todas maneras, el nuevo Código Civil brasileiro (Ley 10.406, de 2001, sancionado el 10/01/2002 y en vigor desde 2003) extirpó la cuestión de la capacidad civil relativa y, luego de años de tramitación, el Congreso Nacional brasileiro ratificó, a través del Decreto Legislativo n° 143, del 20/06/2002, la “Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, llamada también Convención 169 de la *Organización Internacional del Trabajo*, en vigencia en el plano jurídico desde 1991. Estas bases y otros instrumentos legales aseguran a los indígenas el derecho a una educación diferenciada.

Es importante destacar que la situación indígena brasileira es, pues, bastante distinta de aquellas de otros países en América Latina donde fueron implantados proyectos con recursos de la PHE/FF, a saber, México, Chile y Perú, frente a las cuales la experiencia brasileira fue –con frecuencia y necesariamente– contrapuesta en debates internos de la FF.

Hay dos sesgos diferentes, aunque históricamente entrelazados, que han sido percibidos de modo separado, y que confluyen en la procura de los pueblos y organizaciones indígenas por formación superior. El primero de ellos tiene que ver con la educación escolar que se impuso a los indígenas, y que redundó en la formación de maestros y profesores indígenas como reacción a dicha imposición. El segundo sesgo pasa por la necesidad de tener profesionales indígenas graduados en saberes científicos occidentales, capaces de articular esos saberes con los conocimientos tradicionales de sus pueblos, poniéndose al frente de la resolución de necesidades surgidas con el proceso de territorialización contemporáneo a que están sometidos, y que redundaron en las demarcaciones de tierras a colectividades, proceso que se incrementó de modo ponderable luego de la Constitución de 1988. Es importante también registrar que relevamientos realizados a partir de datos variados del Consejo Nacional de Educación (CNE), estiman en 5000 los alumnos indígenas cursando en el nivel superior de educación, ya sea en cursos de formación de maestros indígenas, ya sea en licenciaturas comunes o cualquier otra carrera.

El PTC ha procurado contemplar las dos vertientes, con especial atención, sin embargo, en dos hechos: 1) de acuerdo al Plan Nacional de Educación (Ley n° 10.172, del 9/01/2001) es una obligación del Estado brasileiro la formación en el nivel superior de educación de maestros y profesores indígenas, demanda ya formulada explícitamente por las organizaciones indígenas –sobre todo las de docentes–, lo que implicaba actuar en pos de que el gobierno federal cumpliera sus compromisos, a la vez que la iniciativa del PTC no se restringiera sólo a esa dimensión; 2) en el escenario político brasileiro, luego de la Conferencia de Durban, se instaló un debate nacional conducido por el movimiento negro, y centrado en la discusión del ingreso a la universidad por vía de cupos especialmente destinados a estudiantes negros, al cual fue subsumida la cuestión (lejana de ser numéricamente impactante) del ingreso de indígenas a las universidades; sin considerarse las especificidades de la cuestión indígena en el Brasil y los grandes desafíos que plantea la permanencia de estudiantes indígenas fuera de sus aldeas de origen, aunque algunas de dichas aldeas sean, a veces, pequeñas ciudades.



II. El desarrollo del trabajo

El desarrollo del PTC puede describirse mejor a través del agrupamiento de sus múltiples actividades. Durante el período 2004-2007, el PTC tuvo como principales realizaciones:

1) Acciones de incentivo a la demanda: establecimiento de innumerables contactos con universidades y organizaciones indígenas desde comienzos de 2004 hasta fines de 2005; incentivándose la presentación de propuestas, dos de las cuales fueron plenamente aprobadas, involucrando a tres universidades ya mencionadas, convirtiéndose en experiencias modelo, en una universidad federal –la UFRR–, una universidad estadual –la UEMS– (ambas públicas y gratuitas), y una universidad privada confesional, la UCDB. Otras dos propuestas, y la antepropuesta de una tercera –procedentes todas de universidades federales– no fueron plenamente desarrolladas debido al desistimiento de las universidades frente a las exigencias que se presentaron ante sus primeras formulaciones. Se hicieron, no obstante, otros numerosos contactos.

2) El monitoreo del trabajo de los núcleos contratados, de 2005 a 2007, a través de visitas periódicas, lectura y análisis de informes conjuntamente con el CA/PTC.

3) La organización de un seminario nacional sobre educación superior de indígenas, con recursos de la FF y del Fondo de Inclusión Social del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El seminario “Desafíos para la educación superior de los pueblos indígenas en el Brasil” se realizó en Brasilia, los días 30 y 31 de agosto de 2004, y contó con una amplia participación de organizaciones e intelectuales indígenas, sectores gubernamentales, ONGs, organismos de fomento y docentes universitarios. De tal seminario se generó una publicación, que mantiene su actualidad. La realización del seminario estimuló a la Secretarías de Educación Superior (SESU) y de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD), del Ministerio de Educación del gobierno federal (MEC), a finalmente tomar posición en lo atinente a la educación superior de indígenas; ello generó el lanzamiento, un año después, de la convocatoria del llamado Programa de Apoyo a la Educación Superior y Licenciaturas Indígenas (PROLIND), en 2005⁵.

4) A lo largo de 2005 y hasta fines de 2006, se encargó la elaboración de libros didácticos, mencionada más arriba. La implementación del PTC y la evaluación del impacto que tuvo en el movimiento indígena la formación de post-graduados indígenas en el Brasil, mostró la importancia de poner a disposición textos para procesos de formación de indígenas y no indígenas en lo referente a variadas dimensiones de la vida social de estos pueblos.

Textos de ese género han sido usualmente escritos por no indígenas. Se juzgó que cuando fuera posible ello debía ser revertido en favor de autores indígenas, proporcionando nuevos ejes de reflexión para los jóvenes indígenas en formación de forma que construyan una imagen positiva de una “intelectualidad indígena” comprometida y reflexiva con la cual identificarse.

Se montó entonces la serie “Vías de los Saberes”, ejecutada a nivel de dirección editorial, proyecto gráfico y edición por el PTC, y difundida bajo la forma de *e-books* en el sitio web del Proyecto⁶. Se produjo, además, un trabajo en colaboración con la SECAD/MEC y con la UNESCO, para que fueran impresos en la “Colección Educación Para Todos”, con recursos del BID, en tiradas para cada volumen de 5000 ejemplares, destinados a la distribución nacional en escuelas indígenas, alumnos indígenas de cursos universitarios en todas las carreras, organizaciones indígenas, ONGs indigenistas, bibliotecas públicas, etc. Su contenido también servirá de base a

⁵ Véase <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf> [consultado el 12/02/2007]. Sobre la actuación de la SESU, a través de su Departamento de Política de Educación Superior-DEPES, véase Bondim, 2006. Para el PROLIND, ver <http://www.mec.gov.br/prolind> [consultado el 12/02/2007].

⁶ Ver <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm> [consultado el 12/02/2007]. En cada libro podrá encontrarse información acerca de sus autores.



módulos de un curso de capacitación a distancia de gestores universitarios, y de gestores las de secretarías municipales y estatales de educación, que son las ejecutores de la educación inicial de indígenas en el país.

El primer libro de la serie es una introducción general a aspectos de la vida de los pueblos indígenas en el Brasil contemporáneo, y fue escrito por uno de sus principales líderes de proyección nacional, el ya mencionado Gersem Luciano Baniwa (integrante del CA/PTC y Magister en Antropología, ex becario del IFP y Director-Presidente del Centro Indígena de Estudios e Investigaciones –CINEP–).

El segundo libro, escrito por los antropólogos João Pacheco de Oliveira (Museo Nacional/UFRJ) y Carlos Augusto da Rocha Freire (Museo del Indio / Fundación Nacional del Indio – MI/FUNAI), es un trabajo sin parangón hasta hoy en nuestra producción académica, que presenta de modo crítico y didáctico la presencia indígena en la historia del Brasil, como base para la revisión del sistema de preconceptos vigente hasta el momento; sistema de preconceptos que no permite, por ejemplo, pensar que los indígenas tengan derecho a y demandas de carreras universitarias.

En el tercer libro de la serie, sobre derechos indígenas, a la presencia de cuatro abogados indígenas se suma una coordinadora no indígena, Ana Valeria Araújo, secretaria ejecutiva de la ONG Fondo Brasil de Derechos Humanos, abogada especializada en derecho indigenista brasileiro con una larga trayectoria abogando en casos concretos y trabajando en el acompañamiento de la formación en derecho de estudiantes indígenas. Los cuatro abogados indígenas mencionados son Paulo Celso de Oliveira Pankararu, magister en Derecho, ex becario del IFP y asesor del Centro Amazónico de Formación Indígena de la Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileira (CAFI/COIAB); Joênia Batista de Carvalho Wapichana, abogada de la organización indígena Consejo Indígena de Roraima, y que este año iniciará su preparación para la maestría en Derecho con una beca del IFP; Lucia Fernanda Belfort Kaingáng (también ella magister en Derecho), directora ejecutiva del Instituto Indígena Brasileiro de Propiedad Intelectual; Vilmar Moura Guarany (candidato a magister, con beca del IFP), abogado de la Fundación Nacional del Indio, agencia indigenista gubernamental; a más del renombrado investigador y activista de los derechos indígenas en el plano internacional, el indígena norteamericano S. James Anaya, profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Arizona⁷. Cada uno de ellos desarrolló temas de su interés y de importancia para los derechos de los pueblos indígenas.

El cuarto libro de esta serie es un manual de lingüística como no existe en la producción intelectual brasileira, destinado al estudio de lenguas indígenas y del bilingüismo. Fue escrito por el lingüista de la UFRJ Marcus Antonio Resende Maia, uno de los primeros en trabajar con contenidos del portugués como segunda lengua en la formación de maestros y profesores indígenas.

5) La producción de un web site, desde 2004, con información relativa a la educación superior de indígenas, en la actualidad ya en su segunda versión, y cuya dirección fuera citada en la nota n°2; y la implantación y gestión de la lista electrónica de discusión “Educación Superior de Indígenas”, basada en Yahoo! Group, que está siendo bastante utilizada⁸.

6) La producción de un video titulado “Sendas de conocimientos”, a partir de la experiencia de los estudiantes indígenas de Mato Grosso do Sul, realizado con la participación de los

⁷ Sobre el Museo Nacional (UFRJ) y su programa de antropología, véase www.ppgasmuseu.etc.br; sobre el Museo del Indio, véase www.museudoindio.org.br; acerca del FBDH véase <http://www.fundodireitoshumanos.org.br/index.jsp>; sobre la COIAB ver <http://www.coiab.com.br/index.php>; sobre el CIR, véase <http://www.cir.org.br>; sobre el INBRAPI, véase <http://www.inbrapi.org.br/diretoria.php>; acerca de la Fundación Nacional del Indio, véase <http://www.funai.gov.br/>. [todos consultados el 12/02/2008].

⁸ Véase en <http://br.groups.yahoo.com/group/superiorindigena/>. [consultado el 12/02/2008]



estudiantes y cuyo material en bruto les fuera enviado para otros filmes futuros. El video es utilizado intensamente en charlas, conferencias y reuniones como instrumento de sensibilización.

7) La participación en el comité de evaluación del PROLIND en agosto de 2005 y en el seminario de evaluación del mismo en noviembre de 2006.

8) La promoción, en colaboración, de dos seminarios financiados con un remanente de recursos destinados a núcleos universitarios, luego de las sub-donaciones para la UFRR, la UCDB y la UEMS;

8.1 un seminario sobre la enseñanza del derecho para indígenas en el Brasil, que generó un web site, un video y un documento a ser publicado; todo ello, por medio de una sub-donación al Programa de Post Grado en Derecho de la Universidad Federal de Pará, importante centro en el área de derechos humanos y detentor de mecanismos de acción afirmativa;

8.2 un seminario sobre la formación de indígenas en el área de la salud (que también produjo un web site y cuyo informe final está en prensa), por medio de una subdonación a la Universidad Federal de Bahía, centro de referencia en el área de sanitarismo⁹.

9) El estímulo a la reflexión sobre la relación entre indígenas y educación en particular, con el soporte financiero a investigaciones para tesis de doctorado y a la publicación en castellano de la compilación organizada por Marina Paladino y Stella García, publicada en Argentina, titulada *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (Buenos Aires: Antropofagia, 2007).

10) Un intenso trabajo de *advocacy* en diversos frentes, procurando presentar elementos para pensar los problemas de la formación de indígenas en el nivel de educación superior desde diversos ángulos, sobre todo el de la permanencia y de la futura inserción profesional de los estudiantes.

III. Resultados parciales

Puede considerarse como uno de los primeros indicadores de éxito de parte de las actividades trazadas para el PTC, en tanto programa de fomento a políticas gubernamentales, el surgimiento del primer programa gubernamental en pro de la educación superior de indígenas –el ya mencionado PROLIND–, y en especial, la elaboración de su tercer eje, luego del seminario de 2004, dirigido a las cuestiones de la permanencia de alumnos indígenas en la universidad¹⁰.

Otra dimensión importante está en que, a raíz de que el PTC planteara a diversas universidades el problema de la permanencia de estudiantes indígenas, se desarrollaron acciones en gran medida cercanas a las que se propusieron para el desarrollo por parte de los núcleos aprobados y financiados por vía del PTC –más allá de la primera etapa del Proyecto, e incluso sin el financiamiento de la PHE–; acciones que, en buena medida, han surgido del diálogo del equipo del PTC y el CA/PTC.

⁹ Véanse, respectivamente <http://www3.ufpa.br/juridico/> y <http://www.unindigena.ufba.br> [consultados ambos el 12/02/2008]

¹⁰ El PROLIND se estructuró bajo la forma de una convocatoria orientada a: 1) el financiamiento de licenciaturas interculturales indígenas ya existentes o en vías de ser implantadas; 2) la planificación de licenciaturas; 3) becas para alumnos indígenas cursando en universidades estatales o federales, articuladas a proyectos de investigación y bajo la supervisión de docentes comprometidos con el trabajo de apoyo a los estudiantes.



En los dos núcleos financiados hubo importantes avances, si bien están situados en estados de la federación brasilera marcadamente anti-indígenas –en gran medida por la importancia de las tierras y poblaciones indígenas allí presentes–. En el caso de la UFRR se logró, además de un incremento importante en la forma como la Licenciatura Intercultural fue ejecutada, la apertura de 23 vacantes especiales para indígenas, para otras carreras, en especial la de Medicina. En el caso de la UCDB/UEMS surgió una articulación inter-institucional y entre indígenas –hasta entonces inexistente–, incluso con otras instituciones universitarias de Brasil, por un lado; y entre indígenas de Mato Grosso do Sul (Kayowás, Terenas, Kadiwéus, principalmente) y organizaciones del resto del país, por otro. Los motivadores de esta nueva realidad surgieron de la organización de dos encuentros de académicos indígenas y de la preparación de un seminario internacional para discutir cuestiones relativas a la interculturalidad y a la educación superior para indígenas, en agosto de 2007, así como de la participación de alumnos indígenas de Mato Grosso do Sul en el seminario sobre formación en derecho en la UFPA, lo que motivó la demanda de realización de un curso sobre Derechos Indígenas y Derecho Indigenista, integrando alumnos indígenas del área jurídica de todas las instituciones de educación superior de Mato Grosso do Sul. Participaron alrededor de 500 alumnos indígenas en los dos núcleos, un décimo de lo que se calcula es el total de los estudiantes indígenas en cursos de nivel superior en el Brasil.

La concientización de los indígenas graduados en universidades y la constitución de una institución para congregarlos –*Centro Indígena de Estudos e Pesquisas* (CINEP), liderado por uno de los integrantes del CA/PTC– fue otro importante logro desde nuestro punto de vista.

IV. Principales obstáculos y Perspectivas futuras

Fueron muchos los obstáculos surgidos en el desarrollo de la experiencia, y de diversa naturaleza. Sólo algunos serán mencionados, dentro de límites de este texto. El primer obstáculo fue la propia actuación del financiador, la Fundación Ford: las sucesivas modificaciones a la formulación original del proyecto en 2002, impuestas por los cambios internos ocurridos en la FF en lo referente a la PHE, se mostraron deletéreas y erróneas para el desarrollo del PTC, que se hubiera beneficiado de una acción más vigorosa de *advocacy*, concertada con las organizaciones indígenas, en el sentido de presionar al gobierno federal y a los gobiernos estatales por políticas gubernamentales. La idea de la PHE/FF, de promover cambios más amplios a partir de transformaciones organizacionales, se mostró insuficiente, especialmente porque son muchas las necesidades, salvo raras excepciones, de un sistema universitario público –federal o estadual– amplio y bastante debilitado como lo era el brasilero en 2003 (y lo es todavía, en muchos aspectos). Los recursos que la PHE aportó a la cuestión de la educación superior de indígenas serían siempre insuficientes, aún para la idea de funcionar como “dinero semilla” (*seed money*) que propiciase el arranque de nuevas iniciativas. La progresiva caída del dólar estadounidense limitó las posibilidades de ejecución todavía más, agravándose con las dificultades de gestión interna de las fundaciones universitarias. Otro límite de gran impacto es que la partida presupuestaria de la PHE no permite su utilización para otorgamiento de becas de manutención para estudiantes indígenas que pudieran proporcionarles recursos para alimentación, transporte y vivienda en las ciudades, ya que en general se trasladan desde sus aldeas, con grandes costos. No existen becas federales para ese fin, y las que existen en el caso de las universidades estatales son inestables, fluctuando de acuerdo a diversos factores, desde los políticos hasta los presupuestarios, debiendo tenerse en cuenta que los preconceptos contra los indígenas son tanto más fuertes cuanto más próximo se está de sus tierras. Las becas concedidas por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) –la agencia indigenista gubernamental– son pocas y tampoco tienen su mantenimiento asegurado. Ese es un motivo de gran deserción escolar de indígenas.

Otro punto importante lo constituyó la poca relevancia dada por el gobierno de Luís Inácio Lula da Silva a todo lo que no fueran políticas de inclusión de grandes sectores de población excluidos a



un mismo *mainstream* sociocultural, con una atención concentrada –y bastante justa, si no descuidase otras situaciones, como la indígena– especialmente en los negros. La sensibilidad gubernamental frente a los problemas indígenas fue tenue y objeto de muchas protestas por parte de las organizaciones indígenas, que en muchas ocasiones entregaron al gobierno propuestas, manifiestos y otros documentos, además de haber realizado importantes movilizaciones aunque con resultados no tan positivos. La falta de coordinación de las políticas indígenas reflejó esa poca atención, y el equipo encargado de la educación indígena en la SECAD/MEC, responsable por una acción transversal, se vio bastante sobrecargado con tareas que serían de responsabilidad de la SESU/MEC, salvo el breve período en ocasión de la presencia de la asesora Renata Gérard Bondim en el DEPES/SESU, desde 2004 a parte de 2006. La burocracia de la educación superior en el Brasil –y ello incluye las administraciones universitarias– es pesada y desinteresada por transformaciones sustantivas en la vida universitaria, tanto más frente a cuestiones como las acciones afirmativas para los indígenas, que son percibidos como un segmento numéricamente insignificante de la población brasilera, a pesar de su valor simbólico en la construcción nacional y de la importancia de las tierras indígenas.

Tal cuadro fue incluso empeorando, pues las luchas por acciones afirmativas fueron básicamente llevadas adelante por el movimiento negro, que volvió a instalar la cuestión racial en la agenda del debate público, y porque el movimiento indígena, frente a este cuadro adverso, se concentró por su parte en las demandas por tierras y sustentabilidad. Las cuestiones educativas fueron poco asumidas por las principales redes de organizaciones indígenas en el país, y dejadas en mano de las organizaciones de docentes indígenas, muchas de ellas –en especial en la región norte– bastante más dedicadas a demandas de tipo sindical, poco conectadas con las cuestiones relativas a la sustentabilidad de los pueblos indígenas, origen de buena parte de las demandas por educación superior. Todo ello generó un ambiente poco propicio para la realización de la experiencia del PTC, y demandó considerables esfuerzos de reconfiguración de estrategias.

Juzgamos imprescindible que surjan políticas gubernamentales orientadas a la educación superior de indígenas, que contemplen aquellos que son los mayores problemas que se enfrentan: el mantenimiento de estudiantes indígenas en las universidades, la ausencia de planes curriculares con contenidos expresivos respecto de los modos de vida, las historias, las culturas, las lenguas y los proyectos indígenas de futuro; la existencia de becas de manutención para los estudiantes. Tal política precisaría ser construida mancomunadamente entre organizaciones e intelectuales indígenas, el MEC y las Secretarías Estaduales de Educación. Al fin, restringir la idea de interculturalidad a las prácticas de las llamadas licenciaturas interculturales y a ciertos modelos diseminados por la cooperación técnica internacional para el desarrollo es una forma bastante restrictiva de pensar la relación entre conocimientos indígenas y no indígenas.

Si bien la primera etapa del PTC consiguió ver a la Educación Superior de Indígenas inserta como un ítem prioritario del programa del segundo gobierno de Lula, no obstante, no se ha hecho nada sustancial hasta el momento. Se anuncia una segunda etapa del PROLIND, pero no ha habido definiciones ni instrumentos para el control de la sociedad. Se delegó en la SECAD –de reciente creación (2004) y que tiene en su cartera innumerables tareas y poca capilaridad dentro de la burocracia de la educación (sobre todo, la superior)– la espinosa tarea de lidiar con la educación indígena en todos los niveles de formación. Aunque su equipo sea muy dedicado, es pequeño y tiene poca experiencia en lo atinente a educación superior. Con el hecho de que la SESU fuera desafectada del desarrollo de actividades en esa dirección, se perdió la posibilidad de un cambio radical más ágil en innumerables programas ya existentes en su estructura, donde deberían desarrollarse acciones afirmativas en pro de los indígenas.

Sólo serán posibles transformaciones más profundas en las políticas gubernamentales si el movimiento indígena no sólo convierte la demanda por educación superior en una de sus reivindicaciones prioritarias, sino también en una de sus metas de presión política. Para esto, un



proyecto que hubiese tenido más en cuenta las actividades de *advocacy* y capacitación de organizaciones indígenas para aquel fin, habría sido más oportuno, como hemos procurado mostrar en innumerables oportunidades a la FF/NYC. La visión muy restrictiva y homogeneizante –que tenía parámetros colocados en políticas de lucha contra las desigualdades de renta sin todavía tener los recursos necesarios para ello–, vigente en la PHE en el período 2002-2003, y que llevó al formateo del proyecto, impuso obligaciones que todavía hoy tienen repercusiones; y sólo fue con ingreso del asesor del programa Aurélio Vianna, en el segundo semestre de 2004, en el papel de traductor/mediador de la interlocución entre la FF/NYC y el equipo del LACED. Esta función es clave en el necesario diálogo entre mundos sociales tan distintos, como lo son la sede norteamericana de una fundación filantrópica que aprende a trabajar en una iniciativa de foro global en un régimen similar al de instituciones multilaterales sin tener, no obstante, una estructura definida para ello; y el laboratorio de una universidad federal pública en Brasil, con funciones de actuar como mediador entre realidades locales. Ello demanda una cierta vocación comprensiva para el adecuado conocimiento de las situaciones en diálogo, y no necesariamente someterse a una directriz globalizante.

Los obstáculos señalados más arriba han conducido a un redireccionamiento de las actividades del equipo del LACED en la segunda etapa del PTC, separándose la función de financiamiento de núcleos universitarios de las funciones de producción de conocimiento, transferencia de capacidades, *advocacy* y *networking*. De 2007 a 2009 el PTC tendrá otras metas. Se pretende estructurar programas de entrenamiento, crear bases de datos y fomentar investigaciones de campo; diseminar información a través de los medios oficiales y de Internet; rearticular la red de contactos generada en el gobierno anterior, expandiéndola a los cuadros del nuevo gobierno federal. Y se acaba de finalizar el proceso de monitoreo de las sub-donaciones a los núcleos universitarios de Mato Grosso do Sul y de Roraima, efectuando todas estas actividades en asociación con organizaciones indígenas, como manera de transferirles conocimientos y capacidades.

V. Bibliografía

- Bondim, Renata Gerard (2006) "Acesso e permanência de índios em cursos de nível superior" In: Beto Ricardo e Fany Ricardo, editores gerais. *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, págs. 161-162.
- García, Stella & Paladino, Mariana, compiladoras (2007) *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia
- Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso-Hoffmann, Maria, editores. (2002a) *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*, I. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED-Museu Nacional-UFRJ.
- _____. (2002b) *Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova política indigenista*, II. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED-Museu Nacional-UFRJ.
- _____. (2002c) *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista*, III. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED-Museu Nacional-UFRJ.
- Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso-Hoffmann, Maria. (2007) "Universidade e Povos Indígenas. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas" In: _____, organizadores. *Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Seminário em Agosto de 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de conhecimentos, pp. 5-32.