

Número Especial
Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en
Construcción y Reconstrucción

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 28 Número 161

2 de noviembre de 2020

ISSN 1068-2341

Educación Indígena y Diálogo Intercultural: Una Clase
Compartida entre Estudiantes Universitarios *Kaingang* de
Brasil y Estudiantes del Reino Unido

Jorge Alejandro Santos

Universidad de Buenos Aires – UBA
Argentina

Cláudia Battestin

Universidade comunitária da região de Chapecó – Unochapecó
Brasil

Darren R. Reid

Coventry University
United Kingdom



Leonel Piovezana

Universidade comunitária da região de Chapecó - Unochapecó
Brasil

Citación: Santos, A. J., Battestin, C., Darren, R. R., & Piovezana, L. (2020). Educación indígena y diálogo Intercultural: una clase compartida entre estudiantes universitarios *Kaingang* de Brasil y estudiantes del Reino Unido. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(161).

<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4782> Este artículo forma parte del número especial *Educación y*

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 30/5/2019

Revisões recebidas: 19/4/2020

Accito: 20/4/2020

pueblos indígenas: Edentidades en la construcción y la reconstrucción, editado por Juliane Sachser Angnes y Kaizo Iwakami Beltrão.

Resumen: El artículo¹ presenta una experiencia de diálogo intercultural a través de una clase en compartida entre estudiantes brasileños del pueblo *Kaingang* y estudiantes de historia de la Universidad de Coventry del Reino Unido. Está inspirada en la propuesta de la filosofía intercultural que postula al diálogo entre culturas como método para articular un proyecto alternativo al proceso de globalización actual, sustentado en la diversidad de las culturas entendidas como reservas de humanidad capaces de brindar recursos para una mundialización solidaria, basada en la cooperación entre pueblos y culturas. La construcción de este diálogo requiere de acciones y propuestas concretas que lleven adelante lo meramente enunciado filosóficamente. Creemos que el ámbito educativo, y en especial la educación y la escuela indígena, es un espacio inmejorable para articular el diálogo intercultural de manera práctica y concreta. Por eso además de presentar la experiencia se evalúan cualitativamente sus resultados, mostrando el impacto positivo que tuvo en los dos grupos que participaron en ella.

Palabras-clave: Educación; diálogo; interculturalidad; indígena; *Kaingang*

Indigenous education and intercultural dialogue: A class shared between *Kaingang* university students from Brazil and students from the United Kingdom

Abstract: The article presents an experience of intercultural dialogue through a class shared among Brazilian students of the *Kaingang* people and history students of Coventry University in the United Kingdom. It is inspired by the proposal of intercultural philosophy that postulates the dialogue between cultures as a method to articulate an alternative project to the current process of globalization, based on the diversity of cultures understood as reserves of humanity capable of providing resources for a globalization based on cooperation between peoples and cultures. The construction of this dialogue requires concrete actions and proposals that carry forward what is merely stated philosophically. We believe that the educational field, in particular the indigenous school, is an excellent space to articulate the intercultural dialogue in a practical and concrete way. Therefore, in addition to presenting the experience, its results are evaluated qualitatively, showing the positive impact it had on the two groups that participated in it.

Key words: Education; dialogue; interculturality; indigenous; *Kaingang*

Educação indígena e diálogo intercultural: Uma aula compartilhada entre estudantes universitários *Kaingang* e estudantes do Reino Unido

Resumo: O artigo apresenta uma experiência de diálogo intercultural por meio de uma aula compartilhada entre estudantes brasileiros do povo *Kaingang* e estudantes de história da Universidade de Coventry, no Reino Unido. É inspirado pela proposta da filosofia intercultural que propõe o diálogo entre culturas como forma de articular uma alternativa para o projeto atual processo de globalização, com base na diversidade de culturas entendida como reservas humanidade capaz de fornecer recursos para uma globalização da solidariedade, com base na cooperação entre povos e culturas. A construção desse diálogo requer ações concretas e propostas que levem adiante o que é meramente declarado filosoficamente. Acreditamos que o campo educacional, e especialmente a educação e a escola indígena, são um excelente espaço para articular o diálogo intercultural de maneira prática e concreta. Portanto, além de apresentar a experiência, seus resultados são avaliados qualitativamente, mostrando o impacto positivo que teve nos dois grupos que participaram.

¹ Investigación realizada con apoyo de la “Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina” (Fapesc).

Palavras-chave: Educação; diálogo; interculturalidade; indígena; *Kaingang*

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar una experiencia de diálogo intercultural y educación intercultural en el marco de las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Unochapecó (Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó, Santa Catarina, Brasil) en colaboración con uno de los cursos de graduación es Historia de la Universidad de Coventry del Reino Unido de Gran Bretaña.

La Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó desde el año 2009 tiene un programa de formación de profesores indígenas a fin de satisfacer la demanda de profesionales capacitados pertenecientes a las propias comunidades para desempeñarse dentro de ellas en el área de educación básica y media. El programa a sido exitoso en varios aspectos, ha logrado formar un número importante de profesores que se desempeñan profesionalmente cumpliendo su objetivo principal. Para esto tuvo que solucionar algunos inconvenientes específicos, en especial tuvo que desarrollar una estrategia para disminuir la evasión de estudiantes indígenas de la educación universitaria.

La principal estrategia para reducir la evasión de estudiantes, como lo señalamos en artículos anteriores (Santos et al., 2018), fue dictar el curso de Licenciatura Intercultural dentro de las Tierras Indígenas. Es decir, en vez de que los estudiantes salgan de la tierra indígena hacia la ciudad, la universidad y sus profesores van a las tierras indígenas a dictar sus cursos. En estudios anteriores sostuvimos que las causas de la evasión se debía principalmente a lo que conceptualizamos como tres fronteras: físicas, culturales y económicas. Sintéticamente las fronteras físicas se refieren a las dificultades de trasladarse desde la zona rural donde se encuentran las tierras indígenas hasta la ciudad, con fronteras culturales nos referimos a él preconceito que aún existe sobre la población indígena y el poco conocimiento de los profesores universitarios de la cultura, el contexto y las costumbres de esa población.

Finalmente, la frontera económica existe en el sentido de que la población se encuentra entre los sectores de menos recursos económicos de la sociedad brasilera. Ante estas fronteras, las políticas pedagógicas que pretendían formar profesores indígenas en las mismas instituciones y con similar pedagogía con las que se forman profesores no indígenas se mostraban ingenuas y descontextualizadas, incapaces de enfrentar la envergadura real del problema. La estrategia diseñada por la Unochapecó con apoyo financiero de la Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina fue exitosa y consiguió revertir la evasión de los estudiantes indígenas de las aulas universitarias.

Otro de los éxitos del programa consistió en lo que llamamos la alfabetización intercultural de los profesores que participan del proyecto. Porque, paradójicamente quien más experiencia intercultural tiene en este contexto es estudiante indígena que siempre ha vivido entre dos culturas y ha tenido que mediar constantemente entre las prácticas, costumbres y lenguajes de una y otra. En cambio, para los profesores, habituados a la educación en el contexto universitario tradicional, ir a enseñar en una escuela de una comunidad indígena implica reaprender el contexto y realizar el esfuerzo de adquirir la práctica de la mediación cultural, con el cuidado de no hacerlo de manera colonial sino al contrario descolonizando sus propias prácticas pedagógicas (Santos et al., 2018).

Sin embargo la estrategia diseñada para el programa también implica algunas dificultades, como el riesgo a lo que llamamos “endogamia educativa”. En el sentido de que por dictarse dentro de la tierra indígena el curso tiene la ventaja de reducir drásticamente la evasión, pero la desventaja de que los alumnos no transitan la experiencia de estar en el contexto universitario que, si bien suele resultar hostil a la cultura indígena, brinda ciertas habilidades importantes para un profesor de

escuela inicial o media, sobre todo en el caso de que ocupe cargos directivos o de gestión dentro de las escuelas indígenas. Es importante para los profesores más allá del aprendizaje de contenidos, el aprendizaje práctico del funcionamiento del sistema educativo fuera de la tierra indígena a fin de poder convertirse en gestores, articuladores y mediadores de las demandas educativas de las comunidades a las que pertenecen frente a los diferentes niveles de gestión estatal, municipal, provincial y nacional. Por lo tanto, se diseñaron algunas estrategias para que el tránsito entre la educación en la tierra indígena y la dictada en la universidad en su sede urbana no quedasen aisladas.

En este artículo expondremos una experiencia que tiene como fin vincular a los estudiantes con el contexto educativo no indígena y que va más allá del contexto nacional y regional: una clase compartida con los estudiantes de la Universidad de Coventry del Reino Unido de Gran Bretaña.

Esta experiencia de diálogo tiene también otro lado con otro sentido y objetivos (*dia-logo* señala la existencia de dos *logos*, dos razones o sentidos que entran en contacto). Desde el lado inglés participaron estudiantes de la Universidad de Coventry en su mayoría de la graduación de Historia matriculados en un módulo sobre racismo y resistencia en América. Estos estudiantes conocían a través de textos científicos la historia de la colonización de América, principalmente de Norteamérica por su pasado como colonia Británica. Además, su idea sobre la población indígena americana suele estar formada las imágenes de la cultura popular que se da a través de medios de comunicación, documentales, películas o series de televisión. Pasar de ese conocimiento abstracto a un diálogo con personas reales, donde cada uno, en un marco de respeto y comprensión, puede hacer preguntas y reflexiones directas se transforma en una experiencia impactante.

En lo sucesivo el artículo hará una breve descripción del marco teórico en el que se desarrolla la experiencia objeto de este estudio, luego se referirá a las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Unochapecó y a la población *Kaingang* para contextualizar la experiencia. Asimismo, describirá los caracteres e intereses de los estudiantes ingleses y los objetivos que los grupos pretendía alcanzar en el diálogo. Luego haremos una breve descripción de la experiencia y expondremos los resultados alcanzados evaluados a través de métodos cualitativos especialmente entrevistas y preguntas informales de los profesores a los participantes luego de la experiencia. En el apartado final se expondrán las conclusiones.

Marco Teórico-Metodológico de la Experiencia

El marco teórico en el que se desarrolla la experiencia objeto de este artículo es la filosofía intercultural y la pedagogía freireana releída desde la perspectiva intercultural (Santos, 2017). Específicamente adherimos a la idea de Raul Fornet-Betancour (2000) que propone al diálogo intercultural como un método para articular un proyecto alternativo al proceso de globalización actual, sustentado en la diversidad de las culturas entendidas como reservas de humanidad capaces de brindar recursos para una mundialización solidaria, basada en la cooperación entre pueblos y culturas más que en el afán de competencia y dominación del otro.

El diálogo intercultural se postula como un proyecto para articular y generar una respuesta alternativa a la integración o asimilación de la alteridad en una supuesta 'cultura mundial' monoculturalmente predeterminada por occidente y sustentada en los procesos comerciales y financieros típicos de la globalización neoliberal. El diálogo respetuoso, empático, horizontal se propone como un instrumento para reorganizar en el mundo las relaciones entre culturas en base a la cooperación y de comunicación solidarias entre los diferentes universos culturales existentes en la humanidad. El diálogo intercultural así entendido implica un proyecto alternativo de convivencia y relación entre las culturas y los pueblos: darle la posibilidad a un mundo donde quepan muchos mundos.

Ante la interesante propuesta del filósofo de origen cubano surgen algunos interrogantes ¿en qué ámbitos se dará este diálogo en concreto?, ¿entre quiénes?, ¿quién hará de interlocutor de las culturas, ¿quiénes serán los representantes de ellas?

Hay que tomar conciencia de que el diálogo, del que tanto se presume, es absolutamente imposible si no se dan condiciones de igualdad. Es incluso, como sostiene Panikkar (2006), una afrenta hablar de diálogo a quien se está muriendo de hambre, a quien se le ha despojado de su dignidad humana o a quien ni siquiera sabe de qué estamos hablando, porque su sufrimiento o su diferente cultura lo incapacitan para ello.

En el contexto actual no sobran los espacios en que las condiciones mínimas para el diálogo estén dadas en tanto lo pensemos como una alternativa posible, concreta, realizable y capaz de disputar la presencia hegemónica de la globalización neoliberal.

El ámbito educativo, en especial la escuela, se presenta como uno de los espacios posibles donde el diálogo intercultural podría practicarse de manera concreta y en condiciones aceptables.

Especialmente la escuela en las comunidades indígenas, los programas de formación de profesores indígenas en las universidades y particularmente las aulas de las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Unochapecó, nos dan un contexto adecuado para poner en práctica, de manera concreta y no meramente retórica el diálogo intercultural. En el caso que nos ocupa el diálogo se pone en práctica entre estudiantes indígenas *Kaingang*, estudiantes de la universidad de Coventry ciudadanos de distintos países europeos y profesores latinoamericanos e ingleses que participaron en la organización de esta experiencia.

Somos conscientes de que frente a la dimensión del proceso globalizador esta propuesta alternativa es pequeña y humilde. Pero su carácter concreto, real y no meramente enunciativo la hacen muy valiosa y la convierten en un ejemplo que alienta la esperanza. Un grano de arena en el mar no es nada, pero es un grano de arena.

El Pueblo *Kaingang* en el Oeste Catarinense y las Licenciaturas Interculturales

Los *Kaingang* son la principal sociedad *Ge* 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. Desde ese primer contacto hasta la fecha el derrotero del pueblo *Kaingang* por su supervivencia es similar al de otros pueblos originarios de América, una historia de luchas y resistencias, negociaciones y acuerdos, adaptación a las nuevas realidades impuestas por la cultura nacional hegemónica. Una historia no exenta de contradicciones a la que no nos referiremos detalladamente aquí por exceder los estrechos objetivos de este artículo, remitimos a quien tenga interés en la cultura *Kaingang* y su historia a trabajos de especialistas como Juracilda Veiga (1994, 2000)

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.

En el estado de Santa Catarina, la mayoría de las tierras demarcadas están en la región oeste, entre ellas la Aldea Toldo Chibamgue, donde se dicta la Licenciatura a la que concurren estudiantes de todas las aldeas cercanas. Actualmente la actividad principal de la población que vive en territorio *Kaingang* es la pequeña agricultura de subsistencia. Muchos también se dedican a la venta de artesanías tradicionales en las ciudades y rutas de la región. Asimismo la zona es uno de los

mayores polos alimenticios y agroindustriales de Brasil, por lo que muchos indígenas son contratados con sueldos mínimos por los frigoríficos como mano de obra de baja calificación en 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.

Dentro de las T.I. actualmente hay escuelas de enseñanza básica y media. De acuerdo a la normativa que regula la educación indígena, la situación ideal es que los profesores que enseñan en la escuela dentro de los territorios pertenezcan a las comunidades². Ante la falta de profesores pertenecientes a las comunidades del oeste catarinense, la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de Santa Catarina junto con la Unochapecó diseñaron las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Unochapecó que comenzaron a dictarse en 2009 con el objetivo de formar profesores pertenecientes a las comunidades *Kaingang* de la región. Para evitar la evasión de los estudiantes indígenas y atravesar las fronteras físicas, culturales y económicas citadas anteriormente, la estrategia fue que la universidad vaya a la tierra indígena con su programa de formación de profesores en vez de que el estudiante salga de la aldea. La estrategia fue exitosa en tanto la evasión se logró revertir alcanzando un 90 % de la asistencia regular a los cursos. Sin embargo la estrategia implicaba un riesgo de aislamiento de la comunidad educativa indígena del resto del sistema educativo. A fin de evitar este riesgo se realizan algunas clases y eventos especiales en la universidad, se organizaron eventos científicos y de extensión a los que los estudiantes indígenas asisten y experiencias de diálogo intercultural como la que exponemos en este estudio.

Se formaron dos grupos de profesores indígenas, el primero entre los años 2009 y 2013 y el segundo entre 2014 y 2018. Actualmente por el cambio de gobierno a nivel nacional y estadual, el programa se ha discontinuado. La Unochapecó está trabajando con la nueva administración a fin de que sea reabierto en 2020.

Los estudiantes indígenas que participaron de esta clase intercultural con estudiantes de Inglaterra pertenecen al segundo grupo. La clase se realizó el día 28 de febrero de 2019, una semana antes de la ceremonia de formación y entrega de diplomas. Era un período de receso de un curso que estaba prácticamente concluido por lo que solo requerimos la asistencia de miembros pertenecientes a las comunidades más cercanas a la ciudad de Chapecó. Participaron estudiantes de la Aldea Kondá y de la Tierra Indígena Toldo Chimbangué.

Es importante señalar que los profesores de la Universidad de Coventry que participaron en la organización del diálogo, visitaron las tierras indígenas en ocasión de un *workshop* sobre desarrollo sustentable y gobernanza realizado en la ciudad de Chapecó a mediados de 2018. Por lo que ya conocían a los estudiantes indígenas, sus escuelas y sus comunidades. El conocimiento personal fue un hecho importante para el éxito del diálogo, la existencia de una relación personal previa hace mucho más fácil la comunicación y el diálogo intercultural. Creemos que la experiencia no hubiera funcionado sin este paso previo. Todos los estudiantes que participaron conocían al profesor de Inglaterra y ya habían establecido una relación de confianza y empatía.

Junto con los estudiantes vinieron algunos familiares más jóvenes, que no son estudiantes de la Licenciatura. Es frecuente en el aula universitaria indígena la presencia de familiares, hijos o hermanos más jóvenes, que tiene que ver con el modo indígena de “educar”, se educa participando, viendo como los mayores actúan, imitando a los que saben. Se trata de una forma de enseñanza más concreta que pone acento en la práctica y la imitación. Participaron del encuentro tres estudiantes de

² 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.

Kondá y uno del Toldo Chimbangue, más tres estudiantes jóvenes de nivel medio que esperamos recibir en los cursos universitarios cuando sean reabiertos.

Los Estudiantes de la Universidad de Coventry

El grupo de estudiantes de la Universidad de Coventry estuvo formado por participantes de Inglaterra, Irlanda del Norte, Francia y España, todos ellos en su último año de estudios de grado. La mayoría matriculados en el programa de Historia a excepción de algunos matriculados en un curso de honor conjunto de Historia y Política. Ambos programas se caracterizan por su énfasis en el estudio de historia moderna (1492-2000), en especial las de los pueblos occidentales desde el año 1800. El grupo se encontraba cursando el módulo de enseñanza titulado “Raza y resistencia en los Estados Unidos” donde se estudia las experiencias históricas de los colectivos indígenas nativos americanos, afroamericanos, latinos y americanos originarios de Asia oriental en los EEUU desde 1814 a 1992. Se hizo especial hincapié en las experiencias de los indígenas americanos y afroamericanos. La filosofía de este módulo se resume en la siguiente tesis que intentó ser corroborada a lo largo del semestre: “las historias de las minorías raciales en las Américas no son historias de represión. Sino historias de cómo estos grupos la enfrentaron, lucharon y la superaron. Son historias de empoderamiento y no apenas historias de opresión ”.

Antes de la sesión de diálogo intercultural con los estudiantes *Kaingang*, los estudiantes europeos tenían conocimiento a los indígenas americanos a través de dos fuentes: la cultura popular, como el cine, la literatura y otras formas de medios de comunicación, y a través de sus estudios en la universidad. Ninguno conocía personalmente a algún integrante de un pueblo indígena americano y, como la mayoría de los europeos occidentales, gran parte de su conocimiento sobre estos pueblos estaba determinada por un entorno mediático que enfatizaba las experiencias de los pueblos nativos norteamericanos. *Pocahontas* de Disney (1993), por ejemplo, era un punto de referencia común para los estudiantes europeos, ya que la mayoría ha visto la película al menos una vez y muchos de ellos mostraban una admiración por el personaje y la historia. *The Twilight Saga* (2008-2012) era otro punto común de contacto, así como lo fue el clásico *Peter Pan* (1953).

Figura 1

El personaje de Jacob es un nativo americano con la capacidad de transformarse en un lobo en *The Twilight Saga*



La exposición mediática sobre el polémico casting de Johnny Depp como Tonto en *The Lone Ranger* (2013), también de Disney, también fue bien conocido³.

Menos literal pero no menos relevante era para ellos el *Avatar* de James Cameron (2009), cuyo “Navi” ficticio (una aparente corrupción de la palabra “Native”) presentó temáticas y estereotipos bien conocidos sobre los nativos americanos en un entorno fantástico pero reconocible (Adamson, 2012).

Además de estos populares films, otras producciones mediáticas ayudaron a formar las ideas subyacentes sobre los indígenas americanos (Schuller, 2014). Estos incluyen ‘westerns’ del siglo 20 que siguen siendo transmitidos regularmente por televisión en el Reino Unido⁴. Las películas de mitad de siglo 20 suelen utilizar personajes indígenas para contar historias sobre estadounidenses europeos y contienen imágenes racializadas y colonialistas. En obras posteriores se intenta matizar las historias sobre los indígenas, pero continúan perpetuando ideas y estereotipos problemáticos (Saldanha & McGowan, 2015). Incluso las películas que tienen orígenes menos cínicos, como *Dances with Wolves* (1990) de Kevin Costner se adhieren a los estereotipos comunes que simplifican en exceso a los pueblos indígenas de América del Norte.

Además de estas imágenes populares proveniente de películas masivas, existen documentales que permiten a los estudiantes europeos informarse sobre indígenas sudamericanos. La BBC, por ejemplo, ha producido tres temporadas de *Tribu* (2005-2007), en la que un ex marine, Bruce Parry, intenta aprender las costumbres de alguno de los pueblos indígenas del mundo, que incluyen grupos del oeste de Brasil y de Venezuela. *Channel 4*, una emisora popular en el Reino Unido, lanzó en 2016 *First Contact: Lost Tribe of the Amazon*, película que refleja el interés de los medios de comunicación europeos sobre los pueblos “no contactados” de la selva amazónica.³ Sin Ninguno de estos documentales tratan sobre la vida indígena en entornos urbanos o modos de vida no tradicionales. Las ideas e imágenes sobre las poblaciones indígenas sudamericanas están enraizadas en la jungla, donde no suelen aparecer artefactos de la vida moderna.

El en curso que finalizó con la clase compartida y el diálogo con los estudiantes *Kaingang* se intentó desconstruir esta imagen estereotipada que los estudiantes europeos comparten con la población europea en general. Se analizaron ejemplos populares como *Pocahontas*, *Peter Pan* y *The Twilight Saga* desde una perspectiva postcolonial.

Se hizo especial hincapié en las formas en que los europeos y los estadounidenses de origen europeo proyectan imágenes, lugares e ideas comunes sobre los pueblos indígenas, independientemente de que sean o no apropiados. Por ejemplo, la imagen del lobo en el entorno indígena se exploró en los medios de comunicación occidentales, desde el retrato de *Hendrick of the Mohawk* de 1710 (ver figuras 3 y 4) hasta encarnaciones modernas como *Pocahontas* (ver figura 2) y *The Twilight Saga* (ver figura 1). Observe el lobo a los pies de Hendrick y el entorno boscoso. El mismo Hendrick se viste con ropa europea, pero su contexto está fundamentalmente conectado con el entorno natural, en lugar de con un entorno urbano.

³ Como ejemplo de este contreruido casting ver: ‘Who’s an Indian? Johnny Depp’ *Indian Country Today*, May 25, 2012: <https://newsmaven.io/indiancountrytoday/archive/who-s-an-indian-johnny-depp-stwXKBQs60yhRxRCmBanAQ>; Angela Aleiss ‘Disney Exploiting Confusion about whether Johnny Depp has Indian Blood’ *Indian Country Today*, June 17, 2013: <https://newsmaven.io/indiancountrytoday/archive/disney-exploiting-confusion-about-whether-depp-has-indian-blood-ugk92TVxXEShOK6TvMcgZg>; Dana Lone Hill ‘Why I’m Willing to Believe in Johnny Depp’s Tonto’ *The Guardian*, March 12, 2012:

⁴ Weekend Classic Westerns’ *TCM: Turner Classic Movies*: <https://www.tcmuk.tv/this-month/weekend-classic-westerns>.

Figura 2

“¿Alguna vez escuchó al lobo llorar a la luna de maíz azul?” Observe la silueta del aullido de lobo que se ha proyectado en su rostro en *Película Pocahontas*

**Figuras 3, 4**

Hendrick of the Mohawk, pintado por John Verelst, 1710, en *Retrato de Hendrick of the Mohawk*



En cada uno de estos casos, los estudiantes reflexionaron sobre cómo históricamente los europeos y los estadounidenses de origen europeo entendían las imágenes de los lobos (la forma salvaje o salvaje del perro domesticado) y cómo era una metáfora de los indígenas americanos. Luego se les pidió que reflexionaran sobre cómo estas imágenes proyectaban ideas sobre la locura o el salvajismo sobre las poblaciones originarias. También se invitó a los estudiantes a pensar en lo que la imagen del lobo, proyectada en un “Otro”, implicaba sobre la cultura europea y su autoimagen. Para la deconstrucción de tales tropos populares se colocaron las imágenes de los films en una

tradición artística de varios siglos de duración, esto contribuyó a demostrar la naturaleza problemática del simbolismo que se asocia con los indígenas americanos.

A través de las discusiones, los estudiantes pudieron comprender mejor las complejidades de las culturas e historias indígenas, así como las imágenes coloniales que dan forma a sus juicios previos sobre estos pueblos. En relación al pueblo *Kaingang*, se organizó un seminario especial en el que se les dio la oportunidad de hacer preguntas y se expusieron investigaciones su y propias experiencias de sus profesores con ese pueblo. Luego, los estudiantes trabajaron en grupos pequeños, llevando a cabo discusiones sobre los tipos de ideas y conceptos que deseaban abordar en el encuentro. Así se definieron una serie de preguntas que se concentraron en los temas de identidad y cultura. Esas preguntas fueron:

- 1) ¿Qué piensan los brasileños no indígenas sobre los *Kaingang*?
- 2) ¿Cómo te sientes acerca de la figura histórica, Kondá⁵?
- 3) ¿Qué quieren que la gente de Europa sepa sobre el pueblo *Kaingang*?
- 4) ¿Cuáles son las barreras que enfrentan los *Kaingang* con respecto a su educación?
- 5) ¿Puedes darnos algunos ejemplos del folklore *Kaingang*?
- 6) ¿Cuántos miembros de su comunidad hablan el idioma *Kaingang*?
- 7) ¿De dónde vienen los *Kaingang*?
- 8) ¿El sistema educativo en Brasil ayuda a empoderar a su comunidad?

Para los estudiantes, que provienen de diferente orígenes culturales y sociales, esta fue su primera oportunidad de dialogar directamente con cualquiera persona perteneciente a pueblos indígenas. Este seminario les brindó una oportunidad única: las de participar y gestionar un diálogo dinámico e intercultural. En un mundo cada vez más globalizado, esta experiencia de enseñanza les proporcionó una oportunidad intelectual y humanamente emocionante, una globalización diferente que pone acento en el encuentro respetuoso y diálogo entre los pueblos, en la unión, el respeto, la empatía y la solidaridad, más que en los negocios, el comercio o las finanzas.

La Dinámica de la Clase Compartida

En este apartado nos referiremos a la dinámica con la que se organizó la clase compartida y el diálogo entre los estudiantes. Teníamos dos dificultades fundamentales: la distancia y la lengua.

La distancia puede fácilmente resolverse con las condiciones tecnológicas actuales con una video-conferencia. Sin embargo, las Licenciaturas Interculturales Indígenas se dictan en las Tierras Indígenas donde las condiciones técnicas para una video-conferencia son totalmente insuficientes. No hay equipos técnicos ni existe conexión a internet mínimamente estable. Por eso se decidió hacer el diálogo desde la sede urbana de la universidad que cuenta con una sala con condiciones técnicas óptimas.

La dificultad logística consistió en llevar a los estudiantes desde las aldeas hasta la ciudad en el período de receso. Aunque parezca simple, no es un problema menor, pues el transporte desde la zona rural en ocasiones es sumamente dificultoso. Pero además la vida social, económica y cultural de la tierra indígena, tiene su dinámica, sus obligaciones y tareas que no son siempre postergables y una temporalidad un sentido de la puntualidad y de los tiempos propicios (Santos, *et al* 2018) no siempre compatible con la organización de una video-conferencia al modo en que acostumbramos

⁵Jefe que da nombre a una de las comunidades *Kaingang* del oeste de Santa Catarina. El grupo del cacique de Kondá fue derrotada por los colonizadores y usada para derrotar militarmente a otros grupos de indígenas, incluso *Kaingangs* que aún no se habían adherido a la autoridad estatal.

en las universidades. A esto hay que sumarle el hecho de que muchos de los estudiantes indígenas era la primera vez que asistían a una videoconferencia.

A causa de estas circunstancias una vez que organizamos la llegada de los estudiantes indígenas a la universidad una hora antes de la videoconferencia, hicimos una pequeña reunión explicando la dinámica que habíamos pensado para el diálogo y les pedimos que escriban algunas preguntas que les gustaría hacerles a los estudiantes europeos. Algunos se mostraron sorprendidos pues no habíamos conseguido explicar claramente la idea de la comunicación por videoconferencia y esperaban encontrar a los alumnos europeos en persona, como lo habían hecho anteriormente con los profesores de Coventry cuando visitaron su aldea en Brasil. Sin embargo, rápidamente comprendieron la dinámica y lograron hacer una serie de preguntas sumamente interesantes.

- 1) ¿Cómo ven los europeos a las poblaciones indígenas americanas?
- 2) ¿Tienen población indígena en Europa?
- 3) ¿Qué saben de los *Kaingang*?
- 4) ¿Por qué están interesados en nuestra cultura?
- 5) ¿Qué les interesa saber de nuestra cultura?
- 6) ¿Quieren oír nuestra lengua?
- 7) Al profesor que ya había visitado la tierra indígena ¿Cuál era su opinión sobre ella y qué enseñanza se llevó de su visita?
- 8) ¿Quieren saber de nuestras danzas y nuestras mitades clánicas?

Como vimos en el apartado anterior los estudiantes europeos tuvieron una clase de preparación previa, que incluyó un proceso de deconstrucción de su imagen sobre las poblaciones originarias de América. Y esto es sumamente importante al momento de pensar un diálogo intercultural. Pues al contrario de lo que se supone los pertenecientes a la cultura occidental (europeos o americanos de origen europeo) son quienes tienen menos experiencia intercultural y menos apertura intercultural. Fernet-Betancourt habla de que existe un extendido “analfabetismo intercultural” incluso entre profesores y estudiantes universitarios. En la experiencia de las Licenciaturas Interculturales esto fue notorio, uno de los resultados positivos de ellas fue la alfabetización intercultural de los profesores, que al tener que ir a enseñar a la aldea indígena, aprenden *in situ*, un contexto cultural que ignoraban o desconocían.

En cambio, las poblaciones indígenas llevan siglos de contacto, aprendizaje, adaptaciones y de diseño de estrategias de supervivencia frente al avance de la cultura occidental sobre su propia cultura, su territorio y hasta sus propios cuerpos. Esto se hace evidente en el tema de la lengua: el diálogo se realizó a partir de la presencia de un traductor de inglés al portugués y viceversa. Los estudiantes hablan la lengua *Kaingang* además del portugués, y para la mayoría es su lengua materna y de habla cotidiana en la aldea. Sin embargo, todavía no es posible hacer participar plenamente a la lengua *Kaingang* del intercambio intercultural pues mientras ellos hablan dos lenguas (una europea y otra indígena,) los no-indígenas europeos o americanos solo hablan lenguas de origen europeo. Esta circunstancia hace evidente que la competencia intercultural de los estudiantes indígenas es mayor.

La dinámica del diálogo permite desconstruir el prejuicio colonial vigente desde los tiempos de la conquista europea en territorio americano que identifica al indígena como salvaje (recordemos la imagen del lobo) no educado e ignorante por el desconocimiento de la lengua, cultura, ciencia y religión europea y nunca por el conocimiento de su propia lengua, cultura, ciencia y religión (Puigros, 1996).

El diálogo se articuló entonces en de manera bilingüe en inglés y portugués con la asistencia de un traductor que la Unochapecó puso a disposición de la experiencia. Los estudiantes indígenas sin embargo querían hablar y mostrar su lengua a sus colegas ingleses, por lo que muchas veces

formulaban las preguntas y/o respuestas en lengua *Kaingang* y luego ellos mismos la traducían al portugués para ser nuevamente traducidas al inglés.

El intercambio duró una hora aproximadamente y resultó sumamente interesante, se trató de un diálogo dinámico y respetuoso que logró atravesar barreras lingüísticas, culturales y geográficas. Comenzó con una introducción y presentación de los grupos por parte de los profesores que coordinaron el encuentro y luego comenzó el diálogo a través de preguntas que se habían preparado. Si bien se había una lista por cada grupo, el diálogo tomó su propia dinámica y una respuesta llevó a otra pregunta sin seguir necesariamente el orden planeado de preguntas. Nos interesaba más la fluidez del diálogo que recorrer exhaustivamente la lista planeada. Además del traductor dos profesores de la Unochapecó y un profesor de la Universidad de Coventry oficiaron de mediadores y facilitadores del diálogo dado su conocimiento previo de los grupos y dinámica.

Los resultados fueron sumamente interesantes en especial por alguna serie de preguntas que sorprendieron a los participantes y los llevaron a repensar sus concepciones sobre el otro grupo y sobre todo sobre ellos mismos.

Los Resultados

A causa de su extensión no podemos reproducir el diálogo de manera completa, por lo que optamos por resaltar las partes que consideramos más interesantes, atendiendo especialmente a la opinión de los estudiantes. Concluido el diálogo se realizaron en ambos grupos preguntas generales sobre el resultado de la experiencia y se recogieron las opiniones y sentimientos de los participantes.

Las preguntas de los estudiantes europeos estuvieron dirigidas a la relación de la población indígena y la no-indígena en el contexto brasileiro, por un lado, y giraron en relación a la cultura propia del pueblo *Kaingang* por el otro.

Las preguntas de los estudiantes indígenas estuvieron dirigidas a cómo veían los europeos a los indígenas sudamericanos, qué pensaban de ellos, qué les interesaba de su cultura y una muy particular e impactante para los estudiantes europeos: si había en sus países poblaciones indígenas y cómo las trataban.

Cómo puede apreciarse en las preguntas se refleja la situación señalada anteriormente de mayor conocimiento y experiencia intercultural de parte de la población indígena respecto de la no-indígena. Los estudiantes indígenas no preguntaban cómo vivían los europeos, cuál era su cultura y su lengua, pues forma parte de su conocimiento general y sentido común. Al contrario, preguntaban qué sabían de ellos. Las respuestas fueron satisfactorias pues se mostraron sorprendidos por el conocimiento que tenían sobre su cultura y por el interés que mostraban. La preparación previa del grupo de estudiantes europeos fue muy importante. Y la sorpresa en relación a ese conocimiento tiene que ver con que en Brasil e incluso en el estado de Santa Catarina, parte significativa de la población ignora la existencia de poblaciones indígenas en la región sur, que suponen totalmente colonizadas por brasileros de origen europeo, una situación de invisibilización cultural propia del prejuicio colonial aún muy arraigado.

El interés, respeto, empatía y mirada positiva de parte de los estudiantes europeos fue útil en estimular la comunicación y permitir que los *Kaingang* muestren su cultura, lengua y tradiciones. Cuando el diálogo finalizaba, ofrecieran cantar una canción tradicional en su lengua como muestra de agradecimiento y amistad. Fue el momento más emotivo de la experiencia.

Aquí las respuestas y apreciaciones de cuatro de los estudiantes *Kaingang* respecto de la pregunta sobre cómo valoraron la experiencia, el diálogo y el intercambio con los estudiantes europeos.

Es importante estar ante una nueva experiencia, interactuar con personas que también quieren saber sobre la diversidad de otras culturas. Para mí, que soy educador, sirvió mucho como estímulo, para buscar ampliar mis conocimientos sobre otras culturas (...) Yo valoro el diálogo de extrema importancia, espero poder seguir hablando con esos estudiantes, y un día, ir a visitarlos (Estudiante 1, Junio 15, 2019)

Me sorprendió. Me di cuenta de que no saber hablar otro idioma hace que las preguntas no estén bien elaboradas. (...) Es importante conocer gente extranjera, conocer otras historias y culturas. Así puedo trabajar con mis alumnos y hablarles lo que conocí (Estudiante 2, Junio 15, 2019)

Yo valoro de extrema importancia este tipo de diálogo, pues ya es hora de que los pueblos indígenas busquen nuevos mecanismos en lo referente al conocimiento, procurando llevar a las comunidades indígenas el conocimiento de otras culturas. (...) Gracias a Unochapecó fue posible conocer a esas personas. También, una de las preguntas que no pude hacer es si existe posibilidad a través de estas universidades, de desarrollar o crear proyectos de sostenibilidad para las comunidades indígenas. Pues es muy preocupante ver la llegada de la soja y del maíz transgénico en nuestras tierras y en los alrededores, pues con ellos llegan los venenos. (Estudiante 3, Junio 15, 2019)

Me sentí inseguro al hacer las preguntas, porque nosotros solemos preguntar frente a frente. Pero es una experiencia diferente, de vídeo conferencia, si puedo voy a hacerlo otras veces. (...) Cada uno tiene curiosidad en conocer la cultura del otro no. Ellos se quedaron curiosos en saber sobre nuestras mitades clánicas. Creo que un pueblo tiene mucho que aprender con el otro. (Estudiante 4, Junio 15, 2019)

Como ilustran estas respuestas la evaluación fue positiva. Además, evidencian el cumplimiento de uno de los objetivos de esta experiencia: ampliar el horizonte de la educación indígena a fin de que atienda las necesidades de la comunidad, pero no quede estrictamente limitada a ella. Los educadores indígenas son mediadores interculturales y este contacto respetuoso y empático con estudiantes de otro continente, que hablan otras lenguas es sumamente útil. Incluso ya están demandando más de estas experiencias y pensando en establecer vínculos externos que ayuden a enfrentar problemas en su comunidad como el citado problema medio ambiental. Estas experiencias enseñan y ayudan a crear y gestionar estos vínculos. Evaluamos la experiencia como altamente satisfactoria para los estudiantes indígenas.

Para los estudiantes europeos, por su parte, la conferencia fue la primera oportunidad que tuvieron de entrar en contacto directo con los indígenas americanos. Significó una ocasión óptima para comprender de manera práctica y concreta los conceptos y la historia aprendida en relación a los pueblos que sufrieron la conquista, colonización y aún sufren una serie de prejuicios coloniales que dificultan su desarrollo como pueblo en el nuevo contexto histórico. Pudieron preguntar directamente sobre la vida y la cultura de sus contrapartes. Y lo paradójico es que todavía más importante que las respuestas, fueron las preguntas que a ellos les realizaron. Los estudiantes europeos habían especulado sobre las respuestas que podrían recibir sus preguntas. Sin embargo no pudieron anticipar lo que preguntarían los estudiantes *Kaingang*. En especial una cuestión resulto totalmente inesperada y los hizo reflexionar sobre su propia cultura e identidad: la pregunta sobre si había pueblos indígenas o tribus en el Reino Unido.

Los sorprendió tanto que la encontraron difícil de responder, no porque carecieran de conocimiento, sino porque no habían considerado la historia de las Islas Británicas desde una perspectiva indígena antes de esto. Si bien el nativismo populista (Ford & Goodwin, 2012) parece estar aumentando en el Reino Unido (y en otras partes del mundo occidental), el concepto de un verdadero pueblo indígena en las Islas Británicas no existe como en las Américas.

Requirió pensar el concepto de indigenidad en su propio contexto social y nacional. Una idea que rara vez se emplea. En ese primer momento respondieron que no había pueblos indígenas en el Reino Unido, aunque sí, agregaron, que los habitantes de Escocia e Irlanda representaban alguna semejanza con la idea de pueblo indígena. Tal vez, dijeron, algunos de estos pueblos podrían considerarse cuasi-indígena.

La dificultad que enfrentaron para responder a esa cuestión dio lugar a una serie de discusiones posteriores en la que algunos estudiantes intentaron entender su propia historia desde esta nueva perspectiva. Fue un proceso importante pues creó nuevas oportunidades de entendimiento, aprendizaje, reevaluación y recompreensión de la historia británica a partir de los conceptos implícitos en la pregunta de los estudiantes *Kaingang*. Se pudo reconsiderar la historia de las islas británicas desde una perspectiva indígena, pensar sobre cómo las olas secuenciales de grupos humanos migrantes han afectado a las islas. El patrón histórico de asentamiento de estas poblaciones dio lugar a una red complicada y superpuesta de identidades y culturas en convivencia y/o competencia que emergen en toda la región. La población prerromana de las islas británicas (los celtas) aparecen supuestamente, al igual que los pueblos indígenas de las Américas, como pueblos “sin identidad”. En Inglaterra, los romanos, los anglos, los jutes, los sajones y los vikingos desplazados, se fusionaron o dominaron a la población celta indígena, lo que dio como resultado una cultura altamente dinámica que evolucionó constantemente y que integró elementos culturales significativos de cada uno de estos grupos. En algunas partes de Escocia e Irlanda, sin embargo, estas oleadas migrantes o invasiones tuvieron menos impacto. Esto llevó a que las regiones menos afectadas por olas migratorias organizadas o espontaneas, como las tierras altas de Escocia y grandes partes de Irlanda y Gales, conserven un sentido distinto de identidad y, en algunos casos, el idioma y la idea de una pertenencia cultural diferenciada (Trilling, 2012)

El diálogo con los estudiantes indígenas impulsó a reconsiderar la propia historia desde una perspectiva distinta y a alcanzar una comprensión más profunda del papel desempeñado por la inmigración, la integración de la población y la existencia de identidades distintas dentro del propio contexto histórico y nacional. Un fenómeno que era abstracto y lejano se volvió sumamente relevante a partir de una mirada con distinta perspectiva, la perspectiva indígena que de otro modo no habría surgido en el módulo.

Esta circunstancia muestra el valor de la experiencia de diálogo intercultural con voces no occidentales pocas veces escuchadas. Para un grupo de estudiantes con aspiraciones de carrera que van de la obtención de doctorados en historia indígena hasta trabajar para las Naciones Unidas o una variedad de ONG, esta experiencia tuvo un valor enorme. Demostró la importancia de crear situaciones de diálogo en las que se hacen preguntas, pero en las que también hay que elaborar respuestas a cuestiones a veces inesperadas. Proporciona la oportunidad e incluso requiere que un individuo reevalúe el marco que utiliza para entenderse a sí mismo y su relación con otras culturas.

A través de las discusiones que siguieron a la sesión, quedó claro que los estudiantes europeos comprendieron que no solo tuvieron la oportunidad de aprender sobre los *Kaingang*, sino además la oportunidad de aprender sobre ellos mismos.

Conclusiones

La conclusión más relevante de este trabajo es que muestra que es posible construir espacios reales y concretos de diálogo intercultural respetuoso, empático, horizontal que sirvan para reorganizar en el mundo las relaciones entre culturas en base a la cooperación y de comunicación solidarias entre los diferentes universos culturales existentes en la humanidad.

La segunda conclusión importante es que prueba que el ámbito educativo es un espacio sumamente importante donde se puede construir este diálogo. Es más, creemos que la escuela indígena puede pensar en sí misma como un espacio de diálogo entre culturas, donde se medían saberes, creencias, formas de ser, estar y pensar el mundo. La escuela indígena debe ser parte sustancial del mundo donde quepan muchos mundos.

Este estudio no permite llegar a una tercera conclusión relevante basados en la experiencia de los estudiantes europeos: no solo la escuela y la educación indígena puede ser entendida como un espacio de diálogo intercultural. La escuela y la educación sin más en una sociedad abierta y democrática en este momento histórico de comunicación y contacto cultural intenso puede convertirse en un espacio de diálogo intercultural. El impacto en los estudiantes europeos, la reelaboración de sus ideas sobre los otros y sobre sí mismos muestra que además de posible, esto es también deseable.

Para finalizar afirmamos que los objetivos de la experiencia fueron alcanzados, ambos grupos evaluaron como sumamente positivo el impacto de la experiencia, ambos grupos tuvieron la oportunidad de aprender de otra cultura. Además, de estos aprendizajes obtuvieron experiencia directa al participar y administrar un espacio intercultural dinámico e intelectualmente fructífero que pueden replicar en sus carreras profesionales después de su graduación en los diversos ámbitos en que se desarrollen. Todos aprendimos que un mundo donde quepan muchos mundos, es posible.

Referências

- Adamson, J. (2012). Indigenous literatures, multinationalism, and Avatar: The emergence of Indigenous cosmopolitanism. *American Literary History*, 24, 143-163.
- Ford, R., & Goodwin, M. (2014). *Revolt on the Right: Explaining support for the Radical Right in Britain*. Routledge.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). Supuestos filosóficos de la filosofía intercultural. *Revista Polylog*. <http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>.
- Panikkar, R. (2006). Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica. Barcelona: ed. Herder.
- Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencia en la historiografía pedagógica latinoamericana. En H. Cucuzza (Comp.), *Historia de la educación en debate* (pp. 91-119). Ed. Miño y Dávila.
- Saldanha, K., & McGowan, K. (2015). On discussions of westerns, cowboys, and Indians but ought there to be included a Native American perspective too? *International Review of Qualitative Research*, 8, 363-378.
- Santos, J. A. (2017). *Filosofía intercultural y pedagogía*. Ed. Teseo.
- Santos, J. A., Battestin, C., & Piovezana L. (2018). Paradojas interculturales en la formación de profesores indígenas del pueblo Kaingang. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 18(59), 1222-1241.
- Santos, A., J., Piovezana, L., & Narsizo, P. A. (2018). 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*. Brasília, 99(251), 189-204.

- Schuller, K. (2014). Avatar and the movements of neocolonial sentimental cinema. *Discourse*, 31, 502-535.
- Trilling, D. (2012). *Bloody nasty people: The rise of Britain's Far Right*. Verso.
- Veiga, J. (1994), *Organização social e cosmovisão Kaingang: Uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas –Universidade Estadual de Campinas.
- Veiga, J. (2000). *Cosmologia e práticas rituais Kaingang*. (Tese de Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas –Universidade Estadual de Campinas.

Sobre los Autores

Jorge Alejandro Santos

Universidad de Buenos Aires – UBA – Argentina

jorgesantosuba@gmail.com

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

Doctor en Filosofía por Universidad de Buenos Aires (UBA). Professor da Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires e Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Pós-Doutorando en Educación por Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Cláudia Battestin

Universidade comunitária da região de Chapecó – Unochapecó – Brasil

battestin@unochapeco.edu.br

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

Doctora en Educación por Universidad Federal de Pelotas (UFPel – Brasil). Profesora del Departamento de Humanidades y Ciencias Jurídicas y del programa de Posgrado en Educación por Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Darren R. Reid

Coventry University - United Kingdom

ab8203@coventry.ac.uk

<https://orcid.org/0000-0002-5785-1071>

Doctor en Historia por University of Dundee (Reino Unido). Profesor y Director del curso de Historia de la Univesity Coventry (Reino Unido).

Leonel Piovezana

Universidade comunitária da região de Chapecó – Unochapecó – Brasil

leonel@unochapeco.edu.br

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

Doctor en Desarrollo Regional por Universidad de Santa Cruz (UNISC). Profesor del Departamento de Humanidades y Ciencias Jurídicas y del programa de Posgrado en Educación por Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Sobre los Editores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)

juliancangnes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilíngue e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

Kaizô Iwakami Beltrão

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

Kaizo.beltrao@fgv.br

<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Número Especial

Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en Construcción y Reconstrucción

Volumen 28 Número 161

2 de noviembre 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel