

## JÓVENES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: movimientos de apropiación y re-existencia

Michele Barcelos Doebber 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Tramandaí, RS, Brasil

Maria Aparecida Bergamaschi 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Porto Alegre, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40865>

### RESUMEN

El creciente acceso de indígenas a la enseñanza superior, motivados por la búsqueda de apropiación de herramientas de las sociedades no-indígenas para la defensa de sus derechos, territorios y organización social, ha provocado, en la última década, la consolidación de políticas de ingreso en las universidades públicas brasileñas a través de cupos y/o de otros programas específicos de acceso. En este trabajo presentamos reflexiones resultantes de una investigación doctoral, la cual, a través de una metodología colaborativa de inspiración etnográfica, cartografió movimientos del estar indígena en la Universidad Federal del Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, así como las repercusiones de esa presencia en la institución. Observamos que, cuando llegan a la universidad, los jóvenes indígenas recrean ese espacio apropiándose del universo académico, de los conocimientos occidentales y, al mismo tiempo, re-existen a través de una presencia disruptiva que se expresa en el lenguaje, en las diferentes temporalidades, en la lógica comunal, en el compromiso con la comunidad y en la re-existencia epistémica. De ese modo, el estar siendo indígena universitario se lleva a cabo en la frontera entre dos universos opuestos y complementarios. En ese lugar habita la potencia del pensar indígena que, actuando entre dos sistemas de pensamiento (el de la ciencia occidental y el propio), puede causar rupturas en la episteme hegemónica.

**Palabras-clave:** Estudiantes indígenas. Modos de re-existencia. Universidad. Interculturalidad.

## YOUNG INDIGENOUS IN FEDERAL UNIVERSITY OF RIO GRANDE DO SUL: movements of seizing and re-existing

## **ABSTRACT**

The increasing access of indigenous people to higher education, motivated by the search for seize tools from non-indigenous societies to be used in the defense of their rights, territories, and social organization, led in the last decade to the consolidation of admission policies in public universities through quotas and/or other specific access programs. Here we present reflections resulting from a doctoral research, which, through a collaborative methodology of ethnographic inspiration, mapped movements of indigenous living at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), Brazil, as well as the repercussions of this presence in the institution. We note that, upon arriving to the university, young indigenous people re-create this space, seizing the academic universe of Western knowledge and, at the same time, re-exist through a disruptive presence that is expressed in language, in different temporalities, in communal logic, in commitment to the community, and in epistemic re-existence. Thus far, living, being an indigenous university student, takes place at the border between two opposite and complementary universes. In this place lives the indigenous power of thinking, acting between two systems of thought (of western science and itself), can cause ruptures in the hegemonic episteme.

**Keywords:** Indigenous students. Modes of re-existence. University. Interculturality.

## **JOVENS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO GRANDE DO SUL: movimentos de apropriação e re-existência**

### **RESUMO**

O crescente acesso de indígenas ao ensino superior, motivados pela busca de apropriação de ferramentas das sociedades nãoindígenas para a defesa de seus direitos, territórios e organização social, provocou, na última década, a consolidação de políticas de ingresso nas universidades públicas brasileiras por meio de cotas e/ou de outros programas específicos de acesso. Neste trabalho, apresentamos reflexões decorrentes de pesquisa de doutorado, a qual, através de uma metodologia colaborativa de inspiração etnográfica, cartografou movimentos do estar indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como as repercussões dessa presença na instituição. Observamos que, ao chegarem à universidade, os jovens indígenas re-criam esse espaço, apropriando-se do universo acadêmico, dos conhecimentos ocidentais e, ao mesmo tempo, re-existem através de uma presença disruptiva que se expressa na linguagem, nas diferentes temporalidades, na lógica comunal, no compromisso com a comunidade e na re-existência epistêmica.

Desse modo, o estar sendo indígena universitário dá-se na fronteira entre dois universos opostos e complementares. Nesse lugar, habita a potência do pensar indígena que, atuando entre dois sistemas de pensamento (da ciência ocidental e o próprio), pode causar rupturas na episteme hegemônica.

**Palavras-chave:** Indígenas acadêmicos. Modos de re-existência. Universidade. Interculturalidade.

### Primeras palabras

Al ocupar espacios en la universidad, también nos estamos reafirmando y luchando para que estos puedan entender, dialogar y respetar nuestro movimiento, además de orientar el tema indígena en el aula y que cada área de conocimiento dialogue con el *jukre*/pensamientoKaingang. A menudo pensaba e incluso hoy escucho a algunos familiares decir: "Tengo el deseo de adquirir conocimiento aquí y luego regresar a mi pueblo y aplicar este conocimiento en mi comunidad". O incluso: "Tengo el deseo de ser alguien en la vida". Cuando, de hecho, es un camino dual de estrategias, porque el conocimiento tradicional es tan importante, o incluso más que el que la universidad nos transmite. De hecho, ¿Nos apropiamos de este conocimiento en defensa de nuestra gente, y cómo ser alguien en la vida? Si ya estamos, como Kaingang, con toda una trayectoria e historia de resistencia. Comencé a reflejar todo esto durante esta caminata (DOMINGOS, 2016, p. 49-50).

El poder del discurso de Angélica Domingos, kaingang, trabajadora social graduada de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), nos invita a reflexionar hoy sobre el significado de la presencia indígena en las universidades brasileñas, tanto en la vida de estos colectivos sociales como de las propias instituciones universitarias. En 2009, había alrededor de 8.000 indígenas en carreras de educación superior en Brasil. Solo siete años después, con el aumento de las políticas de acción afirmativa en las universidades, así como con el advenimiento de la ley de cuotas, ese número creció seis veces hasta llegar a 49.000 estudiantes, según datos publicados por el Ministerio de Justicia basados en el Censo de Educación Superior<sup>1</sup>.

Este trabajo expone reflexiones generadas a partir de la convivencia con estudiantes universitarios indígenas en la Universidad Federal de Rio Grande do

---

<sup>1</sup> Datos extraídos del sitio web: <https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades>. Acesso em 21/02/2020.

Sul (UFRGS). Al mismo tiempo se incluyen aportes de la tesis de doctorado<sup>2</sup>, cuya investigación buscó mapear los movimientos de los indígenas que estudian en la UFRGS, así como las repercusiones de esta presencia en la institución.

Se observó que, cuando llegan a la universidad, los jóvenes indígenas (re)crean este espacio, apropiándose del universo académico, del conocimiento occidental y, al mismo tiempo, re-existen a través de una presencia disruptiva. La noción de **re-existencia** (ALBÁN, 2012) se vuelve central en este estudio para comprender las formas en que los estudiantes universitarios indígenas recrean su existencia en condiciones adversas, tratando de superar estas condiciones mediante la apropiación del espacio académico a través de una poderosa presencia, formas creativas de ser y estar, ancladas en relaciones de solidaridad con el colectivo.

En el transcurso de la investigación, identificamos que la presencia indígena en la universidad revela el predominio del "estar" que se encuentra y choca con la perspectiva de "ser alguien" (KUSCH, 1999) en la ciudad y en el entorno universitario. Los indígenas académicos se enfrentan a un mundo aún poco conocido, una rutina que requiere un espacio-tiempo objetivo y compartimentado, un lenguaje culto que se expresa en la lengua del colonizador y se centra en la escritura. Una sociedad marcada por la distancia de la naturaleza, por el orden y la limpieza, un lugar donde se dice mucho y se escucha poco, donde el conocimiento se expresa a través del intelecto y la racionalidad, donde se fomenta la competencia y la acción constante, restringiendo los espacios vacíos y tiempos libres. Donde hay una búsqueda incesante de algo que nadie sabe con certeza<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> El doctorado resultó en la tesis "*Estudiantes indígenas en cursos de pregrado en UFRGS: movimientos de la reexistencia*", defendido en 2017, en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Se inserta en las producciones del grupo de investigación PEABIRU: Educación e interculturalidad amerindia (FACED-UFRGS/ CNPq).

<sup>3</sup> Es necesario resaltar que, en el camino de la investigación, nos dimos cuenta de que los pueblos indígenas que llegan a UFRGS son parte de un grupo multiforme. Junto con varias características comunes, presentan una heterogeneidad de trayectorias escolares, lugares de origen, historias de vida, que hacen que se deshaga la etiqueta genérica que usualmente

Por otro lado, el tiempo circular, experimentado en territorios indígenas, que respeta los ciclos y las pulsaciones de la vida, donde hay espacio para el mero ser y la contemplación. Donde la interacción con/en la naturaleza es vital; en el cual el conocimiento se produce y transmite oralmente, con un predominio del escuchar, hacer y hacer juntos, agregando al pensamiento racional la emoción y el aprendizaje con todo el cuerpo.

Es en el juego entre estas diferentes racionalidades y emocionalidades que las formas de estar indígena se están apropiando de las formas de ser académico. Esta conexión entre el estar y el ser combina las raíces culturales, cosmológicas, epistémicas y afectivas del universo kaingang y guaraní (pueblos mayoritarios en la UFRGS) con la lógica cartesiana, erudita de la universidad, coexistiendo y conformando el estar siendo estudiante universitario indígena.

A través de esta comprensión elaborada en la investigación, fue posible identificar algunas dimensiones de ser indígena que tensionan la universidad. Con respecto a los estudiantes universitarios indígenas, experimentan el (des)encuentro con la lógica de ser y estar en este espacio y la ambigüedad en la relación de cercanía y distancia, en la que la conexión con la vida es lo que define la permanencia (o no) en la universidad. Se apropian del universo académico, del conocimiento occidental y, al mismo tiempo, vuelven a existir mediante una presencia disruptiva que se expresa en el lenguaje, en diferentes temporalidades, en la lógica comunitaria, en el compromiso con la comunidad, en la reexistencia epistémica. A lo largo del artículo, explicamos cada una de estas formas de re-existencia.

## **1. Caminos recorridos: esquemas de investigación**

---

usamos, homogeneizándolas en "estudiantes indígenas" para, como si estuvieran usando una lente de aumentar, acercarse y vislumbrar las pertenencias de cada uno de los sujetos. Asimismo, cada uno vive la universidad a su manera, pero también muestran especificidades comunes, arraigadas en la forma de vivir con sus colectivos.

Aquí en la ciudad todo se investiga. Nosotros no vinimos a la ciudad a investigar, sino a vivir. Cuando investigas, te confundes, cometes errores, pero también lo haces bien. El diálogo y la experiencia son diferentes de la investigación. Si vas a investigar, eres un investigador. Si van a vivir juntos, eres familia. Para mí, como guaraní, la investigación no es lo correcto. Si te quedas un rato, responderé las preguntas de la encuesta. Si vienes a quedarte una semana, voy a jugar, llevarte a la casa de oración, fumar juntos. Viviremos juntos. Si investigas, crees que has aprendido, pero no has aprendido (VHERÁ POTY, 09.04.2014).

A vivir juntos es a lo que invita Vherá Poty, intelectual y líder mbyá guaraní. Este discurso, fue dado durante una reunión de capacitación para servidores técnicos, docentes, estudiantes universitarios y docentes de educación básica en escuelas de Porto Alegre, en preparación para una experiencia de un día en Tekoá Pindó Mirim (Itapuã/Viamão), fue inspirador para los caminos metodológicos que tomamos en la investigación. Estar juntos, vivir juntos, contemplar, aceptar lo que es, seguir los movimientos, escuchar, posturas que justifiquen estar en el campo.

De esta manera, la investigación que presentamos ahora se basa en la convivencia con estudiantes universitarios indígenas desde el lugar que ocupamos: investigadoras y servidoras técnica y profesora en UFRGS involucradas con los procesos experimentados por los estudiantes en este espacio y en sus comunidades de origen. Es una investigación multisituada, es decir, llevada a cabo en diferentes espacios, tanto dentro de la institución en diferentes momentos de convivencia, como en viajes en lo que hicimos el trabajo de campo en tierras indígenas, y buscó dibujar una cartografía de los movimientos de la presencia indígena en la relación con la universidad.

En este sentido, nuestra disposición metodológica es comprender los movimientos de esta presencia desde una postura sensible, de escucha y de acompañamiento, que se manifiesta en el estar junto implicado con los procesos experimentados por los estudiantes. Para acompañar y registrar el progreso de la política afirmativa, buscamos inspiración metodológica en la cartografía, en la etnografía y en la investigación colaborativa, caminos que permitieron una

comprensión activa, que interpreta y actúa en la realidad, en coprotagonismo e inter-aprendizaje con estudiantes universitarios indígenas.

Según Rolnik (2014), "la cartografía – a diferencia del mapa, la representación de un todo estático – es un dibujo que se acompaña y se hace al mismo tiempo que las transformaciones del paisaje" (p. 23). La investigación cartográfica, mientras registra la procesalidad a través de un pensamiento acompañante, busca una comprensión activa, que participa, interpreta y modifica la realidad. "Se lleva a cabo al mismo tiempo que el desmantelamiento de ciertos mundos – su pérdida de significado – y la formación de otros" (*Idem*, p. 23). El investigador-cartógrafo no sigue un protocolo estandarizado, pero utiliza procedimientos que deben inventarse de acuerdo con lo que el contexto requiere. En este sentido, la cartografía nos permitió utilizar las más variadas fuentes: oralidad, conversaciones, imágenes, videos, intuiciones, sensaciones. Del mismo modo, la teoría no se da *a priori*, sino que "se realiza junto con los paisajes cuya formación él [el investigador] sigue" (ROLNIK, 2014, p. 65), apropiándose de varias fuentes y campos de conocimiento, según lo requieran los datos de realidad y lo permita la sensibilidad del investigador.

El investigador-cartógrafo no quiere explicar, y mucho menos revelar algo, porque no hay nada oculto o camuflado. En este sentido, el trabajo del investigador es dar rienda suelta a "intensidades que buscan expresión" (*Idem*, p. 66), a voces que piden pasaje. De esta manera, el investigador se difumina en convivencia, se deja afectar en el encuentro con el otro, se sumerge en la "geografía de los afectos" y, al mismo tiempo, inventa "puentes de lenguaje" para hacer el cruce entre los mundos.

Inspiradas en el método cartográfico, buscamos registrar el avance de la política de ingreso indígena en UFRGS, acompañando a los sujetos que lo experimentan, dentro y fuera de la universidad. La procesalidad, característica de la cartografía, permitió trazar una trayectoria de cambios y permanencias y al mismo tiempo intervenir, en un intento de cambiar las realidades. Permitted seguir los movimientos, acogiendo lo que se presentaba

como parte de la complejidad de la investigación: contradicciones, ambigüedades y conflictos.

La investigación etnográfica en educación requiere un trabajo intensivo y participativo, en el cual la interacción creada puede convertir al investigador, a veces, en un miembro del grupo (BERGAMASCHI; SOUZA, 2016). La etnografía permite flexibilidad para que los caminos de investigación puedan revisarse durante el trabajo. Esta es una metodología adecuada para intereses microscópicos, que permite una mirada más cercana al fenómeno y una inmersión en las profundidades del tema investigado. De esta manera, la inspiración etnográfica se expresó en el registro de observaciones desde un lugar más distante de los eventos, así como también en lo estar-junto en la universidad y en algunas tierras indígenas. Estar allí (en la tierra indígena) nos permitió observar "junto con" cómo las comunidades se movilizan para enviar a sus miembros a la universidad y esforzarse por comprender este espacio.

También buscamos contribuciones en la metodología colaborativa (RAPPAPORT; PACHO, 2005; PODESTÁ, 2012), basada en la conversación interétnica y en el diálogo de saberes. Una postura que apunta al interaprendizaje entre pueblos indígenas y no indígenas y la construcción de puentes y entendimientos conjuntos a través del ejercicio del coprotagonismo (PODESTÁ, 2012). De esta manera, estamos listos para "pensar con", construyendo la investigación a partir de reflexiones compartidas con estudiantes universitarios indígenas de la UFRGS. En este movimiento, destacamos los viajes a algunas comunidades indígenas, en las que contamos con la colaboración activa de estudiantes que actuaron como mediadores entre nosotros y la comunidad, produciendo conjuntamente los caminos: indicando a las personas con las que podríamos hablar, acompañándonos y asumiendo una postura de investigadores, ya que llevaron a cabo muchos de los procesos. A través de estas experiencias, nos dimos cuenta de cuánto puede contribuir la búsqueda de una metodología colaborativa a un trabajo de investigación que reconozca a los sujetos de investigación como productores de conocimiento, a

través de una perspectiva de colaboración intercultural y una nueva disposición ético-política.

La construcción de la investigación exigió la articulación de diferentes procedimientos metodológicos, que comprendieron el registro del estar-junto en la universidad y en algunas comunidades de origen: a) las entrevistas y los círculos de conversación con 16 interlocutores; b) el diario de campo; c) la investigación documental. También buscamos, desde la estructura misma del texto, una construcción intercultural, a través de la provisión de grandes bloques de discursos por parte de eruditos indígenas, dando un lugar de prominencia a su autoría y sus voces. Por nuestra parte, estamos de acuerdo en que

el objetivo de la cartografía es precisamente dibujar la red de fuerzas a las que está conectado el objeto o fenómeno en cuestión, teniendo en cuenta sus modulaciones y su movimiento permanente. Para esto, es necesario, en cierto nivel, dejarse llevar por este campo colectivo de fuerzas (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57).

A continuación, presentamos datos sobre la admisión y la permanencia, movimiento que permite a los estudiantes indígenas estar en la universidad. ¿Quiénes son, de dónde provienen estos jóvenes que ahora circulan en espacios académicos y, sin embargo, modifican tímidamente el panorama universitario monolítico que prevalecía antes de la política afirmativa?

## **2. El estar indígena en la universidad: admisión y permanência**

Mi nombre es Leocir Muller Ribeiro Vãn Fej, nativo de la etnia kaingang y nativo de la Tierra Indígena Guarita. Mi trayectoria en la universidad comenzó en 2011, cuando supe de la aprobación en dos universidades (UNIPAMPA y UFRGS). Hablando con mis padres, decidí comenzar una nueva vida en Porto Alegre, dejando mi sueño de ser un jugador de fútbol profesional para enfrentar la dura vida estudiantil, que es peor que la rutina de entrenamiento físico. Entonces, comencé mi vida universitaria en UFRGS, un largo camino, pero que agregará muchas cosas buenas a mi vida y a mi gente. Lo asocio como una larga caminata en medio de un bosque oscuro lleno de animales peligrosos, pero con la protección de Tupã y los espíritus de mis antepasados podré llegar allí. En este lugar desconocido para mí antes, estoy abriendo caminos donde nunca pensé en estar, cómo mostrar el origen de mi gente y que puedo atravesar tantas barreras

como el prejuicio, el dolor y la angustia. Y sé que al final todo saldrá bien y podré ayudar a mi gente de muchas maneras.<sup>4</sup>

Soy Araci, mbyá guaraní de la Tierra de Estiva. Curso Enfermería en la UFRGS. Elegí ir a la universidad porque los niños morían y quería saber por qué, y también porque mi padre nos animó mucho a estudiar. Quería que aprendiéramos la cultura del *jurua* [del hombre blanco] incluso para defendernos contra los prejuicios. Él siempre decía: "Estudia, estudia para ayudar a nuestra gente, no te quedes ahí con los brazos cruzados mirando a nuestra gente morir de enfermedad". Pero la frase más importante que dijo fue: "Ve a la ciudad, mézclate, camuflate entre ellos [los *jurua*], pero siempre, siempre conoce tu camino de regreso, tienes que saber el camino de regreso al su gente".<sup>5</sup>

El acceso de indígena a UFRGS ya era una vieja agenda, se estaba construyendo especialmente por la movilización de los líderes del estado de Rio Grande do Sul. En 2004, la profesora kaingang Andila Nivygsãnh Inácio, en un evento realizado en la universidad, cuestionó: "¿Después de todo, cuando la UFRGS abrirá sus puertas a nuestra gente? (SILVEIRA, 2009). Esta y muchas otras tensiones llevaron a la primera entrada de estudiantes indígenas - kaingang y guaraní - en 2008, provenientes de diferentes regiones de Rio Grande do Sul. Con eso, UFRGS se convirtió en la primera universidad pública federal en el estado en instituir un política de acceso indígena, reconociendo la lucha de estos sectores de la sociedad que también imaginaban disfrutar del espacio académico, habiendo reconocido su derecho a la educación superior y con eso su conocimiento, como vemos en los discursos de Leocir y Araci, presentados en la apertura de esta sección. Es importante destacar que, al mismo tiempo que UFRGS aprobó la legislación interna para la entrada

---

<sup>4</sup> Leocir ingresó a la UFRGS en la carrera de Fisioterapia. Hijo del profesor kaingang y madre no indígena. Es nativo del Territorio Indígena Guarita, en la región noroeste del estado de Rio Grande do Sul. Realizó un intercambio académico en el Centro de Investigaciones y Estudio de Antropología Social (CIESAS), México, donde tuvo la experiencia de un gran terremoto en el que ayudó a muchas personas heridas en los escombros. Actualmente, se cambió a la carrera de Medicina, informando que la experiencia en México fue decisiva para cambiar de carrera y de elección profesional.

<sup>5</sup> Araci es estudiante de Enfermería y asiste al cuarto semestre. Tiene cuatro hermanos, dos de ellos asisten a otras carreras en UFRGS. Es hija de doña Talcira, una partera y herbolaria, una importante mujer líder para los guaraníes.

indígena, también se implementó el Programa de Acción Afirmativa más amplio, que incluye la reserva del 30% de los lugares para la admisión de personas negras que vienen de las escuelas públicas<sup>6</sup>.

De esta manera, la política afirmativa se hizo efectiva como un logro histórico relevante, considerando que, hasta ese momento, no había registro de ingreso de ninguna persona indígena en 80 años de institución. La política afirmativa, con más de una década de existencia, se materializa mediante la creación de diez nuevas vacantes anuales en carreras elegidas por los grupos indígenas de acuerdo con la universidad. Dicho formato, así como los aportes para apoyar la permanencia de los estudiantes, se definieron a través del diálogo con los líderes indígenas.

Se emite un aviso público para la admisión, ofreciendo vacantes definidas conjuntamente – una por carrera - e informando sobre el Proceso Específico de Selección Indígena. Esto se lleva a cabo mediante un examen de portugués y un ensayo que abarca temas relacionados con la vida indígena. Después de haber sido aprobado en este proceso, para tomar la vacante, el candidato debe presentar: autodeclaración de pertenencia étnica; declaración de los líderes de pertenecer a la comunidad indígena, con el consentimiento de FUNAI; prueba de haber asistido a la escuela secundaria en una escuela pública y no haber asistido previamente a una carrera de educación superior.

---

<sup>6</sup> La Decisión 134/2007, que instituyó el Programa de Acción Afirmativa en la UFRGS, tenía los siguientes objetivos: I - ampliar el acceso a todos las carreras de pregrado y cursos técnicos ofrecidos por UFRGS para los candidatos que se gradúan del Sistema Público de Educación Primaria y Secundaria y para candidatos negros autodeclarados que se gradúan del Sistema Público de Primaria y Preparatoria, a través de la calificación en el Concurso Vestibular y en los procesos de selección de cursos técnicos; II - promover la diversidad étnico-racial y social en el entorno universitario; III - apoyar a estudiantes, docentes y personal técnico-administrativo para promover, en las diferentes esferas de la vida universitaria, la educación de las relaciones étnico-raciales; IV - desarrollar acciones encaminadas a apoyar la permanencia, en la Universidad [...] en condiciones de mantenimiento y orientación para el adecuado desarrollo y mejora académico-pedagógica. Más tarde, según la ley federal 12.711 / 2012, UFRGS cambió su programa, ampliando la reserva de vacantes al 50%, incluyendo a personas con discapacidades, así como criterio económico.

Con respecto a la política de permanencia, desde las primeras discusiones, los líderes ya han guiado la necesidad de insumos y prácticas universitarias que proporcionarían la recepción y las condiciones adecuadas para el mantenimiento de la vida académica de los estudiantes. Por lo tanto, inicialmente se estableció una serie de acciones diferenciadas y compensatorias mediante la concesión de beneficios y acciones para apoyar la permanencia. Con el tiempo, con la experiencia que ha adquirido la universidad, así como el aumento en el número de estudiantes y su participación, los beneficios han mejorado y ampliado.

Actualmente, la política de permanencia de la UFRGS para los pueblos indígenas consiste en: garantizar un lugar en la Casa de lo Estudiante Universitario, sin la necesidad de una evaluación socioeconómica; el recibo de la Beca Permanencia MEC<sup>7</sup>, sin compensación por el trabajo; exención de comidas en el restaurante de la universidad. Estos se suman a los otros beneficios de la asistencia estudiantil: ayuda con material didáctico, ayuda para transporte y ayuda para guarderías (cuando se trata de niños de hasta 6 años). En el ámbito pedagógico, destacamos: el designio de un maestro asesor y un compañero monitor para acompañar al alumno en temas relacionados con la recepción y el desempeño en las disciplinas<sup>8</sup>; también las reuniones formativas con profesores-asesores, monitores y servidores de Comisiones de Graduación de los cursos; la designación de una sala de computadoras específica en la Casa del Estudiante, que proporciona un espacio para el estudio y encuentro; la recepción de los nuevos estudiantes y apoyo pedagógico, realizado tanto por

---

<sup>7</sup> El Programa de Becas Permanencia del MEC (Ministerio de Educación), creado en 2013 por el gobierno federal, instituyó un apoyo financiero de valor diferenciado para indígenas y quilombolas "debido a las especificidades de estos estudiantes en relación con la organización social de sus comunidades, condición geográfica, costumbres, idiomas, creencias y tradiciones, apoyadas por la Constitución Federal" (Portaria MEC nº 389, de 9 de mayo de 2013).

<sup>8</sup> Este monitor tiene derecho a la Beca Monitoria del Pro-Rectorio de Graduación y también es guiado por el profesor asesor del estudiante indígena.

los coordinadores como por la Coordinación de Acción Afirmativa (CAF)<sup>9</sup>. Además de estos, existen otras acciones y proyectos de extensión que se encargan de apoyar a los estudiantes en aspectos que la gestión universitaria no puede alcanzar.

La investigación que hicimos también se centró en presentar el balance de una década de política (2008-2017) a través del análisis de datos que dan visibilidad al perfil (por carrera, por área, por etnia, por edad, por género y por tierra indígena) de aquellos que buscan en la UFRGS una oportunidad para acceder a la educación superior y aquellos que logran ingresar. Destacamos algunos de los resultados de la investigación que consideramos relevantes para el contexto de este artículo.

El primer punto destacado se refiere a las carreras elegidas. En el período de 10 años, los líderes eligieron 29 carreras<sup>10</sup>: 10 por año, pero algunos cursos se repiten en años consecutivos. La concentración de opciones está en cursos en el área de la salud, incluyendo Medicina, Enfermería y Odontología, elegidos prácticamente todos los años. Los cursos en el área de salud también son los que predominan en la elección de candidatos, siendo de interés para el 62% de todos los que se inscribieron en el período. Cuando analizamos la elección de candidatos por área, observamos que UFRGS sigue una tendencia nacional: la elección de cursos que están directamente relacionados con las necesidades de las comunidades, en áreas que hoy los profesionales no indígenas ocupan los puestos en las aldeas. Además del área de salud, también contamos con títulos (Pedagogía, Historia y Educación Física son los más buscados), cursos relacionados con las ciencias de la naturaleza y las ciencias agrarias (entre ellos

---

<sup>9</sup> CAF es un órgano creado en 2012, vinculado a la Rectoría, para administrar el Programa de Acciones Afirmativas de la Universidad.

<sup>10</sup> Odontología, Enfermería, Medicina, Historia, Agronomía, Derecho, Letras, Pedagogía, Periodismo, Matemáticas, Nutrición, Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas, Educación Física, Trabajo Social, Farmacia, Psicología, Medicina Veterinaria, Ingeniería Mecánica, Fisioterapia, Geografía, Política Pública, Artes Visuales, Salud Colectiva, Ingeniería Ambiental, Administración, Administración Pública y Música.

Agronomía, Biología y Medicina Veterinaria) y otros, como Derecho y Administración, interés indígena frente a relaciones a veces conflictivas con el mundo no indígena.

Aunque la elección de las carreras se realiza por consenso entre los líderes y con la participación activa de los estudiantes, vemos que no siempre es armonioso, con disputas, diferentes puntos de vista e intereses que se combinan. En general, hemos observado que las opciones siguen lógicas vinculadas a las áreas con mayor necesidad en las comunidades, las posibilidades de empleabilidad de los graduados, el perfil de los cursos universitarios en relación con los valores fundamentales de los colectivos (que a menudo son incompatibles), por la receptividad de los cursos a las cosmovisiones indígenas y, también, al grado de aceptación de los cursos.

El segundo punto destacado se refiere a la búsqueda del Proceso de Selección Indígena Específica (PSI). Observamos que durante diez años, 742 indígenas se inscribieron para competir por uno de los 100 lugares ofrecidos en el período. De esta manera, vemos que la competencia en el PSI se puede comparar con la competencia en el examen de ingreso de muchas carreras de la UFRGS para admisión regular, alcanzando a 08 candidatos por vacante, en promedio, y hasta 29 candidatos para una vacante en cursos más competitivos, como ejemplo, Medicina, en el año 2016. Con tanta demana por el PSI, entendemos la legitimidad de la demanda de la expansión de lugares para la entrada indígena en UFRGS. En general, se observa que solo el 13% de los estudiantes indígenas que compiten están siendo admitidos, lo que demuestra la insuficiencia del número de plazas asignadas. Como dice João Padilha, un importante líder kaingang:

La cuota ya no satisface nuestra demanda. En el último año, tuvieron 80 candidatos para las 10 vacantes. La admisión debe ser universal para todos los indígenas que lo deseen, según lo previsto en la Constitución (Informe de la Asamblea de Cursos, 2015).

Jaime Alves, otro líder kaingang, dice que la pelea fue importante en 2008 y agrega: “Ahora vemos que necesitamos más lugares. En el futuro, queremos

caminar con nuestros pies. Necesitamos más graduados” (*Idem*), explicando la necesidad de expandir, o mejor, indianizar los equipos de salud con profesionales indígenas de diferentes especialidades: médico, enfermero, dentista.

En relación con los grupos étnicos, vemos que la demanda en la UFRGS ha sido predominante entre los kaingang y guaraníes, los principales pueblos indígenas que habitan el Rio Grande do Sul. En esos diez años 89% de los inscritos fueron kaingang y 5% guaraníes<sup>11</sup>. Las personas de otros pueblos también tienen la oportunidad en UFRGS de ingresar a la Educación Superior, lo que representa alrededor del 4% del total inscrito. Esta participación ha sido significativa en algunos años, como en 2016, en el que hubo 13 candidatos pertenecientes a otros grupos étnicos, de diferentes estados brasileños<sup>12</sup>. Es importante tener en cuenta que las personas que vienen de otros estados y también de otros pueblos indígenas distintos de los de la Región Sur, buscan, casi exclusivamente, vacantes en cursos de Medicina y Odontología. Entre los pueblos indígenas que realmente ingresaron a UFRGS, tenemos el siguiente perfil étnico: de los 95 recién llegados entre 2008 y 2017, el 85% son kaingang, el 12% son guaraníes y el 3% de otros grupos.

Con respecto a la edad, observamos que, a lo largo de los años, hubo un aumento significativo en los candidatos más jóvenes y la consiguiente disminución en la inscripción de candidatos mayores. Este fenómeno parece denotar la recepción en los primeros años de una demanda reprimida de las personas mayores que ya tenían educación secundaria, pero que, debido a la

---

<sup>11</sup> La mayor demanda a la universidad por parte de los kaingang puede entenderse por algunos factores: porque es el grupo étnico con el mayor número de personas en el estado, porque es el grupo que ha instituido y continuado la educación escolar durante más tiempo, porque es el grupo que tiene la mayor cantidad de comunidades con escuelas dentro de sus tierras y porque son los pueblos indígenas del estado con el más alto nivel de educación.

<sup>12</sup> Las otras etnias representadas en los procesos de selección son: Bororo, Quechua (Perú), Atikum, Krenak, Pankará, Terena, Xokleng, Baré, Yawalapiti, Matipu, Xavante, Suya, Macuxi, Pitaguary, GuaraniKaiowá, Juruna, Nukini, Kambeba, Fulniô, Kuikuro, Piratapuya, que en los diez años sumaron 35 personas.

falta de oportunidades, no pudieron acceder a la educación superior. Otra razón que resultó en la imposibilidad de que muchos más indígenas maduros solicitaran una vacante fuera regulación que entró en vigencia a partir de 2011 (Aviso de 2010), vetando que las personas que ya habían comenzado o completado alguna carrera de Educación Superior llegaron a ocupar un lugar en la UFRGS. Esto significó que muchas personas indígenas que ya habían comenzado su formación universitaria en otra institución con el apoyo de FUNAI o alguna organización no podían ver en la UFRGS la posibilidad de completar la universidad.

Después del primer momento en que los indígenas ingresan, tanto en la UFRGS como en otras universidades, los más jóvenes, tienen a los mayores como inspiración, a menudo sus hijos, hermanos, sobrinos, primos, siguen el camino que los familiares estaban abriendo.

Brito (2016), al analizar el mismo tema, señala que, hasta la entrada de 2016, había 35 estudiantes que ya tenían un familiar que asistía a la UFRGS. Corroboramos su hipótesis de que este "puede ser uno de los factores que ayudan a permanecer en la universidad y superar la evasión debido a la distancia de la familia. También muestra una posible forma de diseminar y alentar a otros jóvenes" (*Idem*, p. 64).

Entre los aprobados, vemos que, en el primer año, hubo una distribución equilibrada de vacantes entre los diferentes grupos de edad. En los años que siguieron, hubo un predominio en la aprobación de personas cada vez más jóvenes, totalizando el 77% de los recién llegados de hasta 25 años en el período.

El análisis de datos está en línea con lo que Carneiro (2013) ya señaló en su investigación sobre el perfil de los que ingresan a la institución, destacando que una parte significativa de los primeros estudiantes universitarios indígenas, especialmente aquellos que ingresaron en los primeros dos años de política, "consistió en líderes, personas mayores o personas con más articulación en las luchas por las políticas indígenas" (p. 50). El aumento de ingreso de los

jóvenes a lo largo de los años implica nuevos desafíos a enfrentar tanto para los pueblos indígenas y sus colectivos, así como para la UFRGS.

Otro aspecto sorprendente observado en los datos se refiere a la distribución por género. Vemos un aumento significativo en la presencia femenina durante los diez años analizados. En los primeros años de política, hubo un mayor número de candidatos masculinos (en 2008 había 14 mujeres y 29 hombres inscritos), en los años siguientes esta proporción está cada vez más cerca hasta que se superó en 2012, cuando se registraron 48 mujeres y 31 varones. Esta proporción es igual en 2013 y a partir de 2014 continúa con un predominio femenino. Entre las personas aprobadas observamos el mismo movimiento. Vemos entonces que, con el tiempo, las mujeres indígenas comenzaron a ver la educación superior como algo posible y comenzaron a ocupar efectivamente este espacio. Así, actualmente el grupo de estudiantes indígenas en la UFRGS está compuesto predominantemente por mujeres<sup>13</sup>.

El fenómeno de la maternidad acompaña significativamente a las mujeres indígenas que ingresan a la universidad: de las 30 estudiantes que se habían unido para 2015, 20 de ellos eran madres de uno o más hijos (BRITO, 2016). El extracto del Trabajo de Conclusión del Curso de Servicio Social de Angélica Domingos muestra el lugar que ocupa la maternidad y la relación de esta nueva condición con la universidad.

Uno de los eventos más hermosos que impregnó mi vida en la lucha dentro de la universidad fue el embarazo y el nacimiento de mi hija *Nayane Ga kre*. Este momento anunció otra vida Kaingang como resistencia de un pueblo, pero

---

<sup>13</sup> A través de los datos de la investigación, no pudimos llegar a hipótesis para explicar los factores que llevaron al aumento de la demanda de mujeres indígenas para ingresar en la UFRGS. En un análisis más general, nos parece que el fenómeno del empoderamiento femenino ha llegado a las comunidades indígenas con gran fuerza, lo que es evidente en la prominencia que las líderes femeninas han tenido a nivel nacional, como Sônia Guajajara, Joênia Wapichana, Célia Xakriabá, entre otras, así como el aumento de mujeres que toman la delantera también en las comunidades. Vemos que el fenómeno de la ocupación de mujeres indígenas en el espacio universitario también es una tendencia nacional. Los datos del Censo de Educación Superior muestran que el número de mujeres indígenas en educación superior creció 620% en comparación con los años 2009 y 2018. El crecimiento entre los hombres fue del 439%, en el mismo período (datos extraídos del sitio: <https://www.fundacred.org.br/site/2019/12/20/ingresso-de-mulheres-indigenas-nas-universidades-cresce-620-desde-2009/>. Consultado el 16/04/2020).

también la dura lucha dentro de la universidad, para que entendiera que este no era un momento en el que era socialmente vulnerable, sino que me fortalecería aún más en la lucha por el reconocimiento de las formas de vida Kaingang. Pues allí mostró mi vida como Kaingang, una mujer, una estudiante y ahora una madre. Allí, la lógica en la que la sociedad capitalista y competitiva nos impone es que primero debemos estudiar, trabajar, tener una carrera y luego pensar en la posibilidad de ser madre, cuando para nosotros este es un proceso natural, y aún más que eso nos resignifica, como una familia Kaingang, como una mujer que lucha por los derechos no solo de una categoría, sino de un pueblo (DOMINGOS, 2016, p. 50-51).

Este fenómeno se vuelve relevante, ya que estas mujeres buscan ser protagonistas en la crianza de sus hijos y al mismo tiempo enfrentan el desafío de conciliar los dos roles, de estudiante universitaria y madre, lo que tiene repercusiones para permanecer en el espacio universitario.

Analizando el lugar de origen, vemos que los estudiantes que realizan el Proceso de Selección Específico provienen predominantemente de las tierras indígenas donde viven y, en algunos casos, de áreas urbanas. Como ejemplo, en 2015, de los 85 inscritos en el PSI, 50 provenían de tierras ubicadas en el interior del estado. Los otros candidatos provenían de áreas ubicadas en la región metropolitana de Porto Alegre. Todavía había 16 candidatos de fuera del estado. La pertenencia territorial de los pueblos indígenas que ingresan a UFRGS sigue esta misma tendencia. Del número total de estudiantes indígenas que ingresaron: 54 provienen de áreas en el interior del estado (52 kaingang y 02 guaraníes); 38 de Porto Alegre o área metropolitana (28 kaingang y 10 guaraníes); 02 de otros estados brasileños (Pernambuco y Pará) y 1 de Perú.

La mayoría de los estudiantes provienen de tierras que se encuentran a unos 300 a 400 kilómetros de Porto Alegre, lo que les hace imposible regresar con frecuencia a sus comunidades, lo que se convierte en un problema en relación con su estadía en la UFRGS debido al deseo que sienten por sus familias y costumbre con la vida comunitaria, como a menudo dicen.

Venir a estudiar a una gran ciudad donde hay mucha diferencia cultural es un gran golpe y muchos no pueden soportar el choque cultural que existe (...). La gente Kaingang tiene un vínculo muy fuerte entre las familias. También hay algunos estudiantes indígenas que vinieron a estudiar aquí en la UFRGS y, debido a dificultades o

extrañamiento regresaron a las aldeas, abandonaron las carreras. Algunos tienen hijos, otros también tenían trabajo y preferían volver allí (MAURO VERGUEIRO, estudiante de Medicina, 14/05/2014).

Desde estos territorios, espacios colectivos donde se entrelaza la vida y donde coexisten diferentes realidades, los académicos indígenas se mudan a la universidad. En su equipaje llevan sueños, historias, recuerdos, miedos, expectativas y conocimientos.

Es sobre los des(encuentros) entre las experiencias aportadas por los académicos indígenas y la forma en que funciona la universidad, así como los procesos de re-existencia que se crean para estar en este espacio, que discutimos en las páginas que siguen.

### **3. Movimientos de apropiación y reexistencia**

Al escuchar a los sabios indígenas, entendemos que el lenguaje traído a la universidad como movimiento, la oralidad, la risa, el canto, los gestos, los silencios, el cuerpo... se encuentra con un muro que distancia, inmoviliza y desarraiga, se centra en el intelecto. Al llegar a este espacio, es como si tuvieran que eliminar sus modos de expresión para adaptarse al lenguaje académico, la escritura y sus técnicas, la lectura excesiva, la rutina de estudio, además de todo lo que implica aprender a ser un estudiante universitario: las formas de comportarse, vestirse y moverse.

Uno de los conflictos importantes que enfrentan los estudiantes está relacionado con la falta de familiaridad con los discursos de la academia. Como señalan los estudiantes, el lenguaje académico parece ser un idioma propio, estrechamente relacionado con el lenguaje científico. Pero también relacionado a un lenguaje urbano y supuestamente culta, a menudo incomprendido por los recién llegados, especialmente cuando provienen de grupos sociales que tienen el núcleo del habla oralmente. El lenguaje académico se manifiesta a través de un fuerte comportamiento grafocéntrico, es decir, centrado en la escritura, específico de nuestra sociedad alfabetizada. Además, dicho lenguaje implica

todo, desde la vestimenta hasta la conducta, los valores, las normas y los principios de la vida.

En este sentido, cuando los estudiantes llegan a la universidad, se les presenta este nuevo idioma y se les somete a un proceso de alfabetización académica. Así,

estar académicamente alfabetizado implica mucho más que saber decodificar o escribir textos reconocidos como legítimos en el entorno académico: implica asumir roles culturalmente asociados con estas prácticas, en este medio. (MORELO; DILLI, 2013, p. 64).

En otras palabras, implica dejar de lado algunas prácticas para apropiarse de otras, mejor reconocidas en este espacio. De esta manera, es posible entender que los conflictos que surgen en la relación indígena y universitaria con respecto al idioma, no se limitan solo a técnicas de escritura, habilidades de escritura o habla, gramática, sino también a aspectos relacionados con identidad, epistemología y poder (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010). Vemos la colonialidad del poder actuando dentro de la universidad, naturalizando la dominación también en la esfera lingüística, en la medida en que exige que el lenguaje asuma un carácter impersonal, separado de su territorialidad, undesarraigado, una expresión de una voz que no es la suya.

Larrosa (2013) dice que así como un lenguaje es un dispositivo de aceptación y pertenencia, también es un dispositivo de rechazo y exclusión. En diálogo con el autor, nos atrevemos a decir que también puede ser un dispositivo para la re-existencia, como lo demuestran los pueblos indígenas cuando ocupan la universidad, encontrando grietas en su idioma original; cuando están juntos y hacen bromas y juegos seguidos de risas, conectando a través de la lengua del corazón; cuando hablan de sus cosas entre ellos, sabiendo que los demás no las entenderán. Eventualmente, sus lenguas nativas también son utilizadas, especialmente por los estudiantes guaraníes, en las pocas ocasiones en que se encuentran en el aula o en actividades académicas, volviendo a su idioma como una forma de re-existencia.

Otro aspecto muy evidente en el (des)encuentro de los colectivos indígenas con la universidad se refiere a las temporalidades. Las narrativas de los estudiantes expresan el deseo de una mayor flexibilidad, para que sean entendidos en la forma en que experimentan y se relacionan con los tiempos y rutinas académicas, para ser y estar quienes son en este espacio. Hablan de otras formas de vivir el tiempo, pidiendo una ecología de temporalidades que, en palabras de Santos (2007), entienda que cada sociabilidad tiene su propia temporalidad, sin reducir todo a un solo tiempo.

En el encuentro entre las diferentes temporalidades, vemos que el tiempo universitario, marcado por la linealidad, el encuadre, la medición y la fragmentación, por una organización a través de horarios bien definidos, plazos, horarios, que intenta controlar todo y a todos, se superpone a la temporalidad experimentada por colectivos indígenas. Esta temporalidad hegemónica, conectada a una concepción occidental del mundo, se caracteriza por la velocidad, la obsesión por la novedad, que mira hacia adelante, en lo que siempre debe ser puesto en el futuro, en una idea de progreso continuo.

El monocultivo del tiempo lineal, así caracterizado por Santos (2007), precisamente porque es la producción de una sola cultura guiada por parámetros temporales rígidos, no da la bienvenida a otras manifestaciones de temporalidad y, con esto, desperdicia el momento presente, el espacio del estar, la pausa, la experiencia. Opera en la lógica del tiempo colonial, el tiempo computable, del reloj, de la fábrica, de la tecnología, del rendimiento (KUSCH, 2012). Es necesario tener en cuenta que esta lógica del tiempo lineal es una entre muchas otras existentes en el mundo y que, aunque sea hegemónica, no es la más practicada en vista de la multiplicidad de manifestaciones existentes en diferentes pueblos. Dorvalino Cardoso, intelectual kaingang, uno de los primeros graduados de la UFRGS, expresa su comprensión del tiempo de la siguiente manera: “Para nosotros, el pasado también es presente y el futuro también. Pero sabemos que este futuro, este tiempo del futuro no es nuestro, de hecho es de Dios, pero el

pasado para nosotros también es el presente” (VHERÁ POTY, 2015)<sup>14</sup>. Al resaltar la centralidad en el presente, en la que todos los tiempos se fusionan en el aquí y ahora, también coloca la dimensión de lo imponderable en el futuro.

Por lo tanto, los estudiantes universitarios indígenas muestran que el tiempo amerindio está relacionado con otros criterios, que pueden estar vinculados a los sueños, la intuición, el clima, la protección de la salud y, sobre todo, guiados por la voluntad. Cuando traen sus cuerpos insurgentes a la universidad, incluso en un contexto opresivo que los envuelve en muchas situaciones, también luchan por mantener sus temporalidades, creando estrategias para mantener sus formas de existencia, como una expresión de la re-existencia.

Otra forma que expresa el estar indígena en la universidad se refiere a la reexistencia epistémica. En contacto con el mundo académico, los estudiantes indígenas, aunque raramente dentro de los planes de estudio o en las clases regulares, crean espacios para expresar sus conocimientos desde la apropiación de la universidad, configurando formas de reexistencia epistémica: en la participación en grupos de investigación, en la elaboración de los trabajos de finalización de sus carreras, en la creación de otros espacios como las Reuniones Nacionales de Estudiantes Indígenas.

Aunque la universidad solo está dando los primeros pasos para ejercer una práctica intercultural, los colectivos indígenas, al apropiarse del lenguaje y el conocimiento académico, los hacen dialogar con los suyos, construyendo conocimiento de frontera. Tales formas de pensar y construir conocimiento se expresan como conocimiento de la reexistencia. En este sentido, el estar indígena en la universidad se expresa al comprender el compromiso con el conocimiento construido en ese lugar, lejos de las tierras de origen, y la devolución de este conocimiento a los colectivos. Ahí reside otra dimensión de

---

<sup>14</sup> Diário de Campo de 4 de novembro de 2015.

la re-existencia en el estar universitario indígena: el conocimiento del compromiso con el colectivo.

En este sentido, las narrativas de los estudiantes muestran que la dimensión de la comunidad que experimentan como prácticas de solidaridad se opone al fuerte individualismo y competitividad presente en los entornos universitarios.

Recordamos la voz de Rodrigo Mariano, un universitario guaraní, cuando nos dijo que una de las principales razones por las que había regresado a la aldea y abandonado sus estudios en la UFRGS fue el individualismo de sus colegas no indígenas e incluso entre los propios indígenas, ya que, estando en la ciudad y en el apuro de la vida académica, se dio cuenta de que cada uno terminó concentrándose en sus cosas y casi no había tiempo para vivir. Por otro lado, en la universidad donde se mudó, encontró una mayor aceptación, especialmente debido a la organización del hogar del estudiante, donde todos los indígenas viven en el mismo piso y es posible que los niños pequeños estén con ellos, lo que en la UFRGS es un problema en constante conflicto.

En el discurso enunciado por académicos indígenas alcanzados durante el estudio, así como en nuestro trabajo en la universidad, vimos la falta de preparación de muchos profesionales de la enseñanza, el fuerte racismo enraizado en las prácticas institucionales, así como los malentendidos de las formas de vida, factores alimentados por la falta de conocimiento sobre la realidad de los pueblos indígenas. Una de las muchas incógnitas son las amenazas y criminalizaciones de las que algunos estudiantes son víctimas porque también son líderes en sus comunidades y luchan por la aplicación de los derechos indígenas.

Vemos que en las diferentes prácticas institucionales, de la misma manera que los análisis de Simmonds (2010) en relación con la Universidad del Cauca, la capacidad de la universidad para comprender y articular la perspectiva colectiva guiada por los estudiantes indígenas a su dinámica es prácticamente nula. De esta manera, la estructura universitaria,

a pesar de que en su proyecto educativo institucional se hable de 'una comunidad universitaria', funciona y se operativiza en términos individuales; el estudiante, aparentemente, no requiere una estructura colectiva como condición de éxito (SIMMONDS, 2010. p. 47).

Basado en la investigación y viviendo cerca de los estudiantes, podemos decir que una de las principales estrategias que encontraron para reexistir en la universidad es estar juntos, en el colectivo, manteniendo esta dimensión como un valor fundamental para ser preservado en el contexto de la universidad. "¡Llegan en paquetes!", es una expresión ampliamente utilizada en la institución para describir los movimientos de los académicos a través de los espacios de la universidad, donde caminan en parejas, en grupos, llevando a sus hijos con ellos. Fenómeno que perturba, incomoda, pero puebla con otras humanidades este espacio tan influenciado por la competencia, el ranking, el productivismo, el consumo académico y las relaciones utilitarias de cada uno por sí.

### **Considerações finais**

En el proceso de construcción de la investigación, fue posible comprender que el encuentro de los estudiantes indígenas con la universidad estalla como un acontecimiento, tanto en la vida de los propios pueblos indígenas, sus familias y grupos, como para la institución, que se siente incómoda ante tal presencia.

La relación establecida entre estos diferentes actores aún no se expresa de manera simétrica y horizontal, configurando mucho más como una política fundada en una visión de interculturalidad funcional (WALSH, 2012), que quiere normalizar, diluir e incorporar al otro, colaborando con los diseños globales de poder, capital y mercado, en lugar de una perspectiva crítica de interculturalidad, basada en un proyecto político de descolonización, transformación y creación de un modelo alternativo de sociedad.

En el encuentro con estos colectivos, la universidad se enfrenta a otras formas de ser, de moverse, de conocer. Otros colores, olores y formas que llegan a habitar este espacio y crean desorden, con su presencia disruptiva. Un

desorden que, según Balandier (1997), se vuelve creativo. Para Kusch, “las crisis dan siempre que pensar. Son en el fondo fecundas porque siempre vislumbran un nuevo modo de concebir lo que nos pasa. Irrumpe una nueva, o mejor, una muy antigua verdad” (2012, p. 7).

Estos movimientos, que traen consigo imprevisibilidad y desorden, han generado grietas que se hacen en el encuentro con los rígidos estándares de ser de la universidad. Tales fisuras, espacios de re-existencia, permiten el surgimiento de lo nuevo desde la reconexión con el original, dando origen a viejas formas de vivir, aprender, compartir, ser y estar una persona y un colectivo, formas que dan lugar a otras prácticas pedagógicas en la universidad.

### Referências

ALBÁN, Adolfo Achinte. Epistemes “Otras”: ¿Epistemes Disruptivas? **Revista Kula**. Buenos Aires. n.6, pp. 22-34, abril/2012. Disponível em: [http://www.revistakula.com.ar/wpcontent/uploads/2014/02/KULA6\\_2\\_ALBAN\\_ACHINTE.pdf](http://www.revistakula.com.ar/wpcontent/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE.pdf)

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro, BR: Bertrand, 1997.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lilitiana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, João Vicente Silva. Pesquisa Etnográfica e Educação: espaços para o sensível e a sensibilidade. *In*: FEITOSA, Débora Alves [et al.] (orgs.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Portaria MEC nº 389**, que cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências, de 9 de maio de 2013.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-Mulher-Mãe-Universitária** - o estar-sendo estudante na UFRGS. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2016.

CARNEIRO, Leonardo Garcia. **“Posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou!”**: a presença de estudantes indígenas na UFRGS – perspectivas para pensar a indigenização da “modernidade”. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UFRGS, 2014.

DOMINGOS, Angélica. **O bem viver Kaingang**: Perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas. Trabalho de Conclusão do Curso (Serviço Social) – UFRGS, Porto Alegre, 2016.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Buenos Aires, Ar.: Biblos, 1999.

KUSCH, Rodolfo. **La negación del pensamiento popular**. 1. ed. Rosario, Ar.: Fundación A. Ross, 2012.

LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (coords.). **Entre pedagogía y literatura**. Buenos Aires, Ar.: Miño y Dávila, 2013.

MORELLO, Bruna; DILLI, Camila. Diversidade, letramento e permanência: o curso de inglês para os estudantes indígenas da UFRGS. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2013.

PODESTÁ, Rossana. Interaprendizagem(ns) em um processo de intervenção educativa. *In*: PALADINO, Mariana; CZARNY Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemias nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

RAPPAPORT, Joanne; PACHO, Abelardo Ramos. Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. **Revista Historia Crítica**, n.29, pp.39-62, jan-jun/2005. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/histcrit29.2005.02>

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: EdUFRGS, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. De olho no futuro das reservas. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre: UFRGS, p. 8-9, Set. 2009.

SIMMONDS MUÑOZ, Cristina. **Formación universitaria para docentes indígenas**: un estudio comparativo entre la Universidad del Cauca (Colombia) y

la Universidad Federal de Rio Grande del Sur (Brasil). Relatório final de ano sabático. Universidad del Cauca, Colômbia, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatório Assembleia Escolha de Cursos**. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, UFRGS. Porto Alegre, 2015.

VHERÁ POTY. **Anotações no Diário de Campo**. Mimeo, 2014-2015.

ZAVALA, Virginia; CÓRDOVA, Gavina (org.). **Decir y callar**. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.

## **SOBRE LAS AUTORAS**

MICHELE BARCELOS DOEBBER es Doctor y Máster en Educación, Técnico en Asuntos Educativos de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, miembro del Grupo de Investigación PEABIRU: Educación e Interculturalidad Amerindia, registrado en CNPq. Coordina el proyecto de extensión indígena en educación superior: caminos de interculturalidad. E-mail: michele.doebber@ufrgs.br

MARIA APARECEIDA BERGAMASCHI es Doctor en Educación, docente de la Facultad de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), líder del grupo de investigación (CNPq) Peabiru: la educación y interculturalidad amerindia. Forma parte del Consejo Editorial de la Revista Espaço Ameríndio, participa en la coordinación de la Rede Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS. Realizó una pasantía posdoctoral en la Universidad Estatal de Campinas (Unicampi). E-mail: cida.bergamaschi@gmail.com

**Recibido en: 02.03.2020**

**Aceptado en: 16.07.2020**