

**«Empecé a leer y escribir en el idioma kaingang»: trayectorias de una educación escolar indígena en tierras indígenas del sur de Brasil**

**“I started reading and writing in the Kaingang language”: trajectories of an indigenous school education in Indigenous Lands of Southern Brazil**

Renilda Vicenzi<sup>1</sup>  
Bruno Antonio Picoli<sup>2</sup>

**Resumen**

El presente artículo expone una serie de narrativas de estudiantes indígenas de las comunidades kaingang ubicadas en el noroeste del estado de Rio Grande do Sul y oeste del estado de Santa Catarina, realizadas en un ambiente universitario, con estudiantes de grado de la Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó, quienes recuerdan sus experiencias escolares en la educación básica y media en escuelas indígenas y/o en escuelas no indígenas. Se problematiza la escuela, la hegemonía epistemológica eurocéntrica y las posibilidades de que un grupo étnico víctima de epistemicidio y genocidio se apropie de esta institución y, al hacerlo, la transforme en un lugar de «tiempo liberado», de protección y de reafirmación de sí mismos, como un lugar de descolonización. Se busca contribuir a la reflexión sobre el acceso a los procesos educativos formales de los estudiantes indígenas y los significados de la escolarización con miras a preservar sus orígenes, la cultura en la perspectiva de una educación para la pluralidad y para la alteridad guiada por la literatura descolonial y crítica.

**Palabras clave:** Kaingang; Trayectorias escolares.; Descolonización

### **Abstract**

The article mobilizes narratives of indigenous students from Kaingang communities located in the Northwest of Rio Grande do South and West of Santa Catarina, performed in a university environment, when undergraduate students at the Federal University of Fronteira Sul – Campus Chapecó, and recall their school experiences in Basic Education in indigenous schools and/or in non-indigenous schools. The school, the Eurocentric epistemological hegemony, and the possibilities that an ethnic group victim of epistemicide and genocide may appropriate this institution and, in doing so, transform it into a place of “freed time”, of protection and self-reaffirmation, as a place of decolonization. Seeks to contribute to the reflection on the access to formal educational processes of indigenous students and the meanings of schooling with a view to preserving their origins, and culture in the perspective of education for plurality and for alterity based on decolonial and critical literature.

**Keywords:** Kaingang; School trajectories; Decolonization.

Fecha de Recepción: 02/02/2022
Primera Evaluación: 31/05/2022
Segunda Evaluación: 17/06/2022
Fecha de Aceptación: 20/06/2022

## Introducción

La educación, como actividad exclusivamente humana, tiene un doble aspecto: por un lado, debe presentarle el mundo a los niños, niñas y jóvenes; por otro, debe protegerlos de sus presiones y sus violencias. Se puede afirmar que ella, la educación, necesita cuidar el mundo y cuidar lo nuevo, a los niños, al mismo tiempo (Arendt, 2016; Biesta, 2017; Masschelein; Simons, 2021; Larrosa, 2021). La educación existe porque los niños nacen y, de alguna manera, es necesario acogerlos en el mundo. Educación y escuela no son lo mismo. La escuela es la institución creada para que la educación, con su doble función, pueda darse (Arendt, 2016, p. 238; Biesta, 2017, p. 182; Savater, 1998, p. 37); es decir, la escuela es la institución que cuida y ayuda a niños, niñas y jóvenes a insertarse en el mundo al tiempo que vela para que el mundo siga siendo una posibilidad para la inclusión de estos niños y jóvenes. El mundo se entiende aquí como el espacio en el que los seres humanos habitan en plural (Arendt, 2017, p. 9), es decir, como el espacio de la pluralidad de lo que es humano. Eso no significa que la escuela sea un lugar libre de interferencias y presiones políticas, ideológicas, epistémicas, ni un espacio inmune a las violencias presentes en el mundo. Al contrario, es precisamente debido a estas presiones y a la inseguridad, comunes al mundo, por lo que la escuela se hace necesaria como institución educativa: es un sitio seguro para equivocarse y aprender de los errores en el sentido de intentar construir otro mundo, más hospitalario y democrático (Picoli, 2020). Así pues, se puede afirmar que la escuela es una institución dedicada al cuidado, a la protección. O, al menos, debería serlo; pero, cuando se trata de educación y escuela para niños y jóvenes indígenas en territorios no indígenas, ¿hay cuidado y protección?

Cuando se afirma aquí que la escuela es una institución cuya función es proteger a los niños, niñas y jóvenes (así como al mundo) y, así, ofrecer condiciones para experimentar nuevas formas de convivir con la alteridad (pluralidad en el mundo), no se pretende afirmar que las escuelas están asumiendo efectivamente esta tarea. En la literatura hay numerosas señales que apuntan a que la escuela (y la educación) está cumpliendo un papel bastante diferente al afirmado anteriormente: se le acusa, entre otras cosas, de ser un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1985), una institución para la reproducción y legitimación de las diferencias sociales (Bourdieu; Passeron, 1992), y una institución dañina para la adquisición de la autonomía y que, por tanto, tiene que ser extinguida (Illich, 1973). Estas acusaciones fácticas, sumadas a tantas otras no tan fácticas, como las que realizan grupos ultraconservadores y reaccionarios (Apple, 2001; Lilla, 2018), corroboran la afirmación de Masschelein y Simons (2021, p. 27-28), para quienes «*podemos ler a longa história da escola como uma história de esforços continuamente renovados para roubar da escola o seu caráter escolar*» [podemos leer la larga historia de la escuela como la historia de los esfuerzos perpetuamente renovados para de arrebatarse su carácter escolar]. La historia de la escuela va acompañada de la historia de una «antiescuela», es decir, perturbaciones,

presiones y acciones que impiden que la escuela asuma efectivamente la tarea de ser un espacio de protección, de celo, un espacio de «educación». La escuela moderna, posterior a la Ilustración, de racionalidad instrumental, es un poderoso ejemplo de este proceso (Gur-Ze'ev, 2010; Adorno; Horkheimer, 1985). Para esta reflexión, nos gustaría reservar a la escuela, en contraposición a la antiescuela, la siguiente definición: una forma específica de tiempo libre y no productivo, indefinido, al no se puede tener acceso fuera de la escuela (Masschelein; Simons, 2021, p. 28). Tiempo libre como tiempo de libertad para experimentar de forma ética y responsable.

Considerando la definición de escuela defendida, y también las posibilidades de que la escuela sea corrompida en antiescuela, la pregunta es: ¿es posible que una etnia víctima de epistemicidio y genocidio se apropie de dicha institución y, al hacerlo, avance en el sentido de transformarla en un lugar de «tiempo libre», de protección, de cuidado y de superación de la hegemonía occidentalocéntrica, como un lugar de descolonización? Pretendemos responder a esta pregunta a partir de los relatos de experiencias de estudiantes indígenas de la etnia kaingang, cuyas trayectorias escolares se desarrollaron parte en escuelas no indígenas y parte en escuelas indígenas. Las narrativas que presentaremos a lo largo del texto forman parte de la investigación sobre las relaciones étnico-raciales y educación antirracista del proyecto paraguas institucionalizado en la UFFS - Campus Chapecó titulado «Formación de profesores/as para la Educación de las relaciones étnico-raciales y Educación antirracista» desarrollado por el Grupo de Investigación en Educación, Violencia y Democracia (GRUPEVD, por sus siglas en portugués).

Estructuramos el texto entrelazado en tres momentos, cuyos hilos conductores son la educación, la escuela y el territorio en conexión con las narrativas de los estudiantes indígenas kaingang y el entendimiento que otras epistemologías, descoloniales<sup>3</sup> y críticas, aquí presentadas, nos ayudan en la propuesta de espacios democráticos, de pluralidad y de alteridad. Los relatos son de estudiantes que ingresaron a la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), en el Campus Chapecó, por medio del Programa de Acceso y Permanencia de los Pueblos Indígenas (PIN). El PIN es un programa creado en la UFFS en 2014 que cuenta con un proceso de selección especial para estudiantes indígenas y que tiene como objetivo «promover los valores democráticos, de respeto a la diversidad y a la diversidad socioeconómica y étnico-racial, mediante la adopción de una política de ampliación del acceso a sus carreras de grado y posgrado, buscando también el fomento de la cultura, la enseñanza, la investigación, la extensión y la permanencia en la Universidad» (UFFS, Resolución N.º 33/2013 - CONSUNI). En 2014 se llevó a cabo el primer proceso de selección para el ingreso, en 2015, a las carreras de grado de la UFFS y, según información de la Dirección de Políticas de Grado (DPGRAD) de la UFFS, entre 2015 y 2021, la universidad (comprendiendo sus seis campus: Cerro Largo, Chapecó, Erechim, Laranjeiras do Sul, Passo Fundo y Realeza) ofreció, mediante el PIN, un total de

598 plazas, con 2.049 candidatos inscritos y 339 matriculaciones realizadas en las carreras de grado. Durante ese mismo periodo, 73 estudiantes autoidentificados como indígenas se matricularon a través del SISU [Sistema de Selección Unificada, un programa del Ministerio de Educación]. En el campus de Chapecó, durante ese mismo periodo se ofrecieron 206 plazas en carreras de grado a través del PIN, con 1236 candidatos inscritos y 172 matriculaciones realizadas. En su mayoría, los estudiantes que realizaron los procesos de selección del PIN son de la etnia kaingang y residen en Tierras Indígenas (TI) en el oeste del estado de Santa Catarina y en el noroeste del de Rio Grande do Sul. Como se ha dicho, las narrativas presentadas en este texto exponen memorias sobre las experiencias escolares de estos estudiantes en escuelas indígenas y no indígenas. Para preservar sus identidades, se optó por utilizar solo las iniciales, la carrera de grado que cursan en la UFFS y la TI en la que viven.

### **Genocidio y exclusión: resistencias y territorialidad de los kaingangs en el Sur de Brasil**

Históricamente, las vivencias y experiencias de las comunidades indígenas en Brasil están marcadas por la defensa ininterrumpida de la vida, de la tierra, del territorio, de la naturaleza y de la defensa de la ciudadanía. Históricamente, también, son blanco de políticas públicas y acciones tomadas a espaldas de la ley que promueven una persecución y violación sistemática de sus derechos. Este proceso, que ya dura más de 500 años y tiene como consecuencia el etnocidio y el epistemicidio, recibió nuevos impulsos a comienzos del siglo XXI. Entre esas renovaciones del viejo (es decir, del proyecto colonizador), se destaca el Proyecto de Ley (PL) 490 (Brasil, 2007<sup>4</sup>) que prevé la aplicación del «hito temporal» como criterio para la demarcación de tierras indígenas. Este PL representa un retroceso, teniendo en cuenta el historial de exclusión, expulsión y violencias asociadas al avance de la frontera agrícola, la explotación de recursos minerales, vegetales e hídricos que llevaron a las poblaciones indígenas brasileñas a la desterritorialización. En suma, el citado PL propone que los pueblos indígenas sólo tendrían derecho a la tierra si esta estuviera en su poder en el acto de promulgación de la Constitución Federal (CF), el 5 de octubre de 1988. Si ya no se encontraran en el territorio, estas poblaciones deberán probar, por medio de disputa judicial o conflicto material, que poseían el área reclamada en la citada fecha, lo que puede conllevar retrasos, además del uso de violencias, por parte de latifundistas, *grileiros* [usurpadores de tierras públicas] e incluso del propio Estado para la no demarcación. La defensa del «hito temporal» obvia, por ejemplo, el pasado reciente de las masacres de los pueblos indígenas durante la Dictadura Civil Militar (1964-1985). Según el reporte de la Comisión Nacional de la Verdad<sup>5</sup>, se produjeron graves violaciones a los derechos humanos, como torturas, trabajos forzosos y exterminio de aldeas, sin derecho a la defensa, en

nombre del progreso llevado a cabo por dueños de haciendas y compañías mineras. De esta forma, muchas comunidades se vieron forzadas a retirarse de sus territorios tradicionales y, por tanto, no los ocupaban en el acto de promulgación de la CF.

La CF de 1988 reconoció los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. El art. 231 explicita que a los indios se les reconoce por su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones y por los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, correspondiéndole al Estado demarcar, proteger y hacer respetar todos sus bienes. El «hito temporal» viene empleándose para impugnar el derecho ya adquirido, con la intención de poner en riesgo el territorio y la vida de miles de indígenas, negando la existencia de la colectividad de quienes ya habían sido desterritorializados, víctimas del proceso de exclusión y persecución (Carneiro da Cunha; Barbosa, 2018. p. 75-100)

Según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (2010), los kaingang ascienden a 37.470 personas, lo que indica que son uno de los grupos con mayor porcentaje de población en Brasil, y 19.905 de ellas viven en Tierras Indígenas (TI). A partir de la segunda mitad del siglo XIX, la historia escrita de los kaingang del sur de Brasil deja claras las intenciones del colonizador y las violencias sufridas por este pueblo. Llamados *bugres* [violentos, rudos, incivilizados] (Mabilde, 1993), fueron atacados por los «civilizados» para convertirlos en colonos a través de acciones del Estado como, por ejemplo, el Servicio de Protección al Indio (SPI, creado en 1910) que los protegía y permitía que sus territorios fueran blanco de *grileiros*, con la consecuente expropiación posterior (Carini, 2005). En el noroeste de Rio Grande do Sul y en el oeste de Santa Catarina, los frentes de colonización estatales y privados introdujeron la parcelación de tierras, al considerarlas «tierras desocupadas» o «espacios vacíos», para su comercialización, que la acaban llevando a cabo hombres descendentes de europeos, especialmente alemanes, italianos y polacos (Vicenzi, 2008). Con la comercialización, se intensificó la limpieza del territorio con la extracción de cobertura vegetal, de maderas como la araucaria, y la expulsión sistemática, no sin resistencia, de familias y comunidades indígenas. Según Joziléia Daniza Kaingang, que vivió las dinámicas de expropiación en la TI Serrinha, Rio Grande do Sul:

Nuestra Tierra Indígena fue gradualmente invadida y ocupada por los colonizadores que llegaban a nuestra región durante un largo periodo de tiempo, pero en la década de 1960 fue totalmente dividida en lotes y vendida a los inmigrantes. Durante este período, se llevaron a mis familiares y los forzaron a vivir en otras áreas, como en las ladeas Nonoai, Guarita, Ligeiro y Carreteiro. (Kaingang en Baniwa, Kaingang, Tremembé, 2020, p. 44)

Con los cuerpos embebidos por la resistencia, por la existencia, por los vínculos con la ancestralidad y el mantenimiento de sus culturas, estos pueblos sobrevivieron

y se dispersaron, estableciéndose en otras aldeas y también permaneciendo *desaldeados*, es decir, los que salieron de sus aldeas y perdieron sus vínculos con ella. En la década de 1970 se pusieron en marcha los procesos de regreso y recuperación de los territorios. Hay especificidades en la demarcación de cada TI del noroeste de Rio Grande do Sul y oeste de Santa Catarina (Marcon, 1994. D'angelis, 1984. Nötzold; Rosa, 2012. Cid Fernandes; Piovezana, 2015), es decir, cada TI tiene su historia en el rescate y en la ocupación y asentamiento de familias en los territorios, pero es imprescindible afirmar que las recuperaciones son fruto de la lucha permanente kaingang: La década de 1970 estuvo marcada por la lucha y la autodemarcación de las tierras indígenas en el Sur, en la TI Nonoai, se produjo la recuperación de la tierra invadida por los colonos, un movimiento llevado a cabo por los kaingang (Kaingang en: Baniwa, Kaingang, Tremembé, 2020, p. 51)

La historia de la recuperación de las tierras está presente en la memoria de los *kofá* (los más mayores, ancianos):

    Mi padre reunía a todos mis hermanos mayores y contaba que los blancos, cuando les invadieron, llegaban y disparaban a niños y mujeres, y quien lograba escaparse por el bosque huía a otra aldea cercana, duró bastante tiempo eso, hasta que llegó un momento en el que los indios se cansaron de huir y se reunieron todos los hombres y empezaron a planear una forma de expulsar a los blancos de sus tierras (O. F.; grado de Letras, TI Pinhalzinho, Rio Grande do Sul)

Los blancos quieren la tierra y el territorio para ellos, con el legado histórico de la superioridad despliegan sus privilegios (recursos simbólicos) y los materializan con armas, con violencia, con muerte. Lo que les quedaba a los indígenas era vivir huyendo y ser acogidos por los suyos —los parientes—. Sin embargo, los procesos históricos vienen demostrando que la libertad y la defensa de la vida palpitan en los cuerpos expropiados, con lo que los silencios y traumas de la violencia se traspondrían en estrategias para volver a vivir en el territorio. Historias contadas y recontadas constituyen momentos de aprendizaje y de puesta en valor de quienes han vivido el proceso de recuperación.

La experiencia con la violencia, la exclusión y el epistemicidio hicieron que la recuperación de las tierras no se viera solo como un acceso al territorio tradicional, aunque esa sea, sin duda, una condición esencial. Con la tierra emerge también la perspectiva de recuperar las tradiciones, los valores, los saberes, no como restauración, sino como resignificación. En el proceso de lucha, surgen nuevos saberes, forjados en la propia lucha (Sousa Santos, 2019), que exigen una reorganización más amplia que «solo» el acceso a su tierra. En la siguiente narrativa de la estudiante hay una señal de que la recuperación del territorio vendría acompañada de discusiones sobre la institución escuela y la escolarización para los niños.

El 6 de noviembre de 1996, mi familia se mudó para recuperar el área indígena de Serrinha, Rio Grande do Sul [...] Durante la recuperación, que no fue amistosa, como la recuperación fue en noviembre, mis padres sintieron la necesidad de que sus hijos estudiaran, así que solicitaron ayuda a la FUNAI [Fundación Nacional del Indio] para que tomase alguna medida en materia de educación para los indígenas que se encontraban en el campamento de la localidad de Alto Recreio, municipio de Ronda Alta, para abrir plazas en la escuela más cercana de donde estaban acampados los indígenas (E. N., grado de Historia, TI Serrinha, Rio Grande do Sul)

La recuperación del territorio fue/es conflictiva, indígenas versus colonos (Tedesco, 2015) e, incluso con las demarcaciones de las TI siendo realizadas parcialmente, existe el deseo, y la percepción de la necesidad, de que los niños vayan a la escuela. El contacto se produjo inicialmente con la Fundación Nacional del Indio (FUNAI, creada en 1967), organismo institucional con el deber de representar y defender a los pueblos indígenas que, en aquel momento, mediaba la demarcación de la TI y podría hablar con los centros educativos con miras al ingreso de los niños en las escuelas. Se percibe la preocupación de los líderes indígenas con los niños y sus procesos de escolarización, quizás este era uno de los caminos hacia la inclusión y el mantenimiento cultural. Y a medida que las TI tomaban forma, con las desapropiaciones de quienes ocupaban estos territorios, las familias indígenas empezaron a establecerse en sus casas, cultivando sus campos. Durante ese proceso de establecimiento, los niños y niñas empezaron a ir a las escuelas que había cerca de sus residencias. Al principio iban a las escuelas de blancos existentes; y, después, por medio de solicitudes y movilizaciones, se transformaron las ya existentes en escuelas indígenas y se crearon otras nuevas. Como ejemplo, citamos la TI Toldo Chimbangué (Chapecó, Santa Catarina), demarcada en 1985, y la transformación de la escuela de educación primaria Irani en escuela de educación primaria Fen'no en 2004, en homenaje a la líder Ana da Luz Fortes do Nascimento —la india Fen'no (Brighenti, 2014)

Con más de cinco siglos de exclusiones y violaciones, los pueblos indígenas resisten y, según la historiadora indígena Diádiney Helena de Almeida: Seguir existiendo y resistiendo para que muchos también puedan recorrer sus caminos. Honrar a los que vinieron antes y seguir remando y haciendo historias (Almeida en: Baniwa; Kaingang; Tremembé, 2020, p. 102). Guiados por la comprensión de la existencia y de la resistencia a través del acceso y permanencia de los niños indígenas en las escuelas formales indígenas y no indígenas, y vislumbrando la circulación y la apropiación de saberes para fortalecer la lucha contra las injusticias a las que están sometidas estas poblaciones, analizamos narrativas de estudiantes kaingang sobre su trayectoria escolar.



Sabiendo que la institución escolar en Brasil está diseñada para individuos considerados «universales», es decir, sus estructuras materiales e inmateriales están pensadas a partir del conocimiento de las culturas occidentales blancas, con énfasis en la imagen del colonizador, que niegan o invisibilizan identidades, diversidades y saberes de los considerados *otros*, como las poblaciones indígenas y negras. El/la *otro/a*, conforme analizó Judith Butler, a partir de condiciones en guerra (vida y muerte), nos ayuda a comprender el porqué del no reconocimiento de los pueblos indígenas por parte de los colonizadores:

Afirmar que una vida puede ser perjudicada, por ejemplo, o que puede ser perdida, destruida o sistemáticamente abandonada hasta la muerte es subrayar no solo la finitud de una vida (la muerte es segura), sino también su precariedad (la vida requiere que se cumplan varias condiciones sociales y económicas para mantenerse como una vida). La precariedad implica vivir socialmente, esto es, el hecho de que la vida de alguien está siempre, de alguna manera, en manos de otro (Butler, 2016, p. 31).

Esta universalidad reproduce la precariedad, la dicotomía entre inferiores y superiores, pero, sobre todo, los que «están en el lugar» —cuerpos que pueden hablar— y los que están «fuera del lugar» —cuerpos prohibidos de hablar (Kilomba, 2019; Spivak, 2010)—. Aquí, nos centramos en la porosidad de la institución escolar y en las resignificaciones y resistencias de los cuerpos racializados de niños, niñas y adolescentes indígenas kaingang del sur de Brasil para permanecer en estos centros. Más que eso, encontraron en la porosidad, en la ocupación de esta institución, la posibilidad de establecer escuelas indígenas en Tierras Indígenas (TI). Sin embargo, es necesario, antes de eso, pensar en las disputas epistemológicas relacionadas con la educación, la escuela y el lugar del/de la *otro/a*, y en la opción que hacemos para comprender las importancias de los procesos educativos en la formación de niños, niñas y adolescentes indígenas en el sentido de que resistan a las opresiones y, al mismo tiempo, experimentar positivamente su ancestralidad, identidad, cultura y territorio. La siguiente parte se dedica a ello.

### **Procesos educativos: la educación, la escuela ¡la cuestión del Otro!**

A partir de la sucinta definición que le hemos dedicado a la escuela y a la educación<sup>6</sup>, es posible afirmar que la principal atribución de dicha institución no es la de dotarles a niños, niñas y jóvenes de conocimientos, habilidades o competencias, ni cualificarlos para ingresar al mundo laboral, aunque estas demandas no pueden ser desconsideradas en el proceso educativo. Se asume aquí que la cuestión más importante para la educación (y para la vida) es cómo podemos responder responsablemente a quién es el Otro (Biesta, 2017, p. 31), a su llamada, que se manifiesta no solo por su voz, sino por su sufrimiento (Levinas, 2009). La forma

en que respondemos a esta llamada marca totalmente la diferencia, es la propia posibilidad de resistir a la indiferencia al llamamiento que emana de los rostros de quienes sufren por las diversas formas de opresión en nuestro tiempo. Opresión que no es natural, sino históricamente constituida (Quijano, 2019; Spivak, 2010). Ese «tiempo liberado» ha de ser el lugar del «encuentro». Para Biesta (2018, p. 28),

Dichos encuentros son siempre interrupciones —en las formas de cómo se es, en los deseos, en los cuestionamientos sobre esos deseos, es decir, si lo que se desea es deseable. Enfrentarse a esta cuestión, plantearla, darle un espacio, contestarla, es menos un asunto de aprendizaje y, tal vez, más un encuentro con la enseñanza, con la experiencia de ser enseñado, de ser abordado por lo que está fuera de sí mismo y no construido por sí mismo.

En las sociedades marcadas por la diversidad étnico-racial y religiosa, como es el caso de la brasileña, la educación escolar desempeña un papel significativo, e incluso insustituible, en la presentación del mundo. Debido a la complejidad de la sociedad brasileña, se establecieron varias formulaciones legales para que la diversidad cultural, en algún momento de la vida escolar, pudiera ser tratada directamente, entre las que se destacan las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 que hacen obligatoria la enseñanza de la historia y cultura africanas, de los afrobrasileños y de las poblaciones indígenas brasileñas (Brasil, 2003; Brasil, 2008). En Brasil, la pluralidad que marca el mundo (habitado por seres humanos en plural) toma, a menudo, la forma de violencias, opresiones y privilegios que no pueden pasarse por alto. Para que quede claro, no queremos afirmar aquí que el encuentro con el Otro sea algo que ocurra sin conflictos; al contrario: es degradable, lleno de trampas (Bauman, 2013, p. 58), ruidos, malentendidos (Guilherme, 2015). Vivir en paz no es vivir sin conflictos (Galtung, 1996). El encuentro es siempre tenso, inseguro e inestable y, precisamente por eso, supone una cierta amenaza para todos los implicados en la educación. Ese contacto tenso, que busca comunicarse con el Otro, supera la idea de tolerancia, en el sentido de intentar construir un entendimiento, una forma de comprensión mutua que es, según Bauman (2013), una prolífica fuente de creatividad cultural. Esta creatividad necesita estar abierta al Otro, a lo imprevisto, necesita improvisar responsablemente (Gur-Ze'ev, 2005).

Si la escuela debe presentar el mundo, una de las formas en que la escuela fracasa en esa tarea es en la asunción, consciente o no, de perspectivas epistemológicas que naturalizan o justifican las desigualdades históricamente constituidas y niegan la validez de formas de elaboración y validación del conocimiento, así como de significación de lo real, otras que no son las hegemónicas, eurocéntricas u occidentalocéntricas (Quijano, 2019; Sousa Santos, 2019). Si el mundo es el lugar de la pluralidad, es también el lugar de la pluriversalidad, de la pluralidad de las formas de atribuirle sentido al mundo, de la pluralidad de las formas de ser un ser

humano. Siempre es importante no perder de vista que la escuela moderna es, también, una creación occidental y sirvió sobremedida a los intereses coloniales, no solo a los del colonialismo en el sentido económico, sino a los de la colonialidad, a los de la colonización del imaginario —que afecta tanto a los grupos dominantes como a los oprimidos, aunque de formas muy diferentes— que sobrevivió al fin de los sistemas políticos coloniales. Así, en vez de ser un lugar de protección, de hospitalidad, de vivenciar el mundo, la escuela se convierte en un lugar de violencia simbólica y física, de opresión y de sello de la opresión. Una de las formas en la que la escuela se corrompe en una antiescuela que no cuida a los estudiantes es cuando se transforma en cómplice del epistemicidio, cuando asume un enfoque que coloniza a los individuos, sus mentes y sus cuerpos, que los modela de acuerdo a los intereses imperialistas y deshumanizadores, es decir, que les niega a los estudiantes de las culturas oprimidas y colonizadas el estatus humano en plenitud (Biesta, 2017; Gur-Ze'ev, 2005; Spivak, 2010).

Ante este escenario, tematizar la diversidad incurre en la deshumanización del Otro, en su subversión en mero contenido. La otredad del Otro, lo que hace del Otro lo que es, puede ser incomprensible. Responder responsablemente al Otro y a la otredad es aceptar el desafío de lo incognoscible sin buscar encajarlo en criterios racionales, cognoscibles, porque responder al Otro no es conocer al Otro. Una educación que busca conocer al Otro puede llevar a la anulación de la alteridad, es decir, no asume el problema de responder al Otro porque lo absorbe, lo mutila. Conocer todo, encajar todo en los criterios de la racionalidad, es uno de los presupuestos del paradigma cognitivo hegemónico (Sousa Santos, 2019), de la racionalidad moderna, eurocéntrica/occidentalocéntrica (Quijano, 2019).

Lo que se quiere decir con los párrafos anteriores es que, si, por un lado, es demasiado importante que los y las estudiantes tengan acceso a los conocimientos (por medio de temas/contenidos escolares) sobre los grupos étnico-raciales víctimas de opresión, epistemicidio y genocidio, y eso puede contribuir mucho al reconocimiento y puesta en valor de la pluralidad y a la autoestima de las personas que forman parte de estos grupos, por otro, eso no es suficiente. Lo previsto en leyes brasileñas como la 10.639/2003 y la 11.645/2008, si bien ha supuesto grandes avances en el campo de las relaciones étnico-raciales, puede ser subvertido en una forma más de afirmación, aunque de una manera inaudita y sin explícita intención, de la superioridad de una forma de conocer y de ser frente a las demás manifestaciones de lo humano. Esto puede ocurrir si, además de los contenidos tratados, no se presta atención, en el proceso educativo (en la presentación del mundo), a los presupuestos epistemológicos de elaboración y validación de los saberes. Conocer al Otro puede ser un punto de partida para la difícil labor de descolonización del imaginario (tanto de los que gozan de privilegios como de los que sufren la opresión), pero eso implica un necesario giro epistemológico (cuestión que retomaremos más adelante).

Queremos afirmar que hay una dimensión necesariamente peligrosa en la educación, un tipo de peligro que es característico del «encuentro», un peligro que es, incluso, condición para la educación. El peligro de involucrarse en la educación implica estar sujeto a un tipo específico de violencia, que Biesta (2017) y Derrida (1992) denominan trascendental. Es un tipo de violencia que provoca que las personas salgan de una zona de confort epistémico: puede ser que en ese encuentro con el Otro aprendan algo que no les gustaría aprender, algo sobre las injusticias de las que son víctimas o algo sobre los privilegios de los que disfrutaban debido a las injusticias cometidas para con el Otro (Picoli, 2021a). En este sentido, la escuela es la institución que permite experimentar los peligros de la educación con cierto margen de seguridad, pues, como se dijo, su tarea es cuidar para que los niños, niñas y jóvenes puedan crecer e insertarse de manera responsable en el mundo (lo que pone en marcha la otra dimensión del cuidado en la educación/escuela: el cuidado para que el mundo siga existiendo).

Pero aquí estamos ante un problema grave: algunos individuos, todavía en la condición de niños y jóvenes, ya tienen muy claras, porque las sienten en la piel, las injusticias que su grupo y, consecuentemente, ellos y ellas individualmente, sufren. Los niños y jóvenes indígenas, por ejemplo, ya conviven a diario con diversas manifestaciones de violencias: estigmatización, prejuicio, desvalorización de su visión de mundo y de sus saberes tradicionales (epistemicidio), violencias físicas, deshumanización e, incluso, genocidio. Al ser indígenas, están, todo el tiempo, llamados y llamadas a dejar de serlo, a asumir como suya la cultura eurocéntrica. ¿Ellos y ellas también necesitan esa violencia trascendental, siendo que no son los verdugos y, al mismo tiempo que se les insta a abandonar su cultura, se les recuerda todo el rato, de diferentes formas, *quiénes son ellos y ellas*? Tiene más sentido, en estos casos, que la escuela sea más un espacio de protección (una escuela de hecho, de tiempo liberado de las presiones externas y de las violencias externas) y de desaprendizaje de lo que se aprendió con la violencia que moldea la colonización y la colonialidad.

Este desaprendizaje, esta liberación de la colonialidad, comprende la dimensión específica de la violencia trascendental de la educación para los grupos oprimidos: reconocer y enorgullecerse de sí mismos, de su historia y de su cultura es muy difícil, y hasta doloroso, para quienes se les enseñó que sus tradiciones deberían ser abandonadas porque eran inferiores e, incluso, no plenamente humanas. La propia institución escolar es una interferencia de la cultura occidental. Pero con esto no se quiere atestar aquí el fin de la escuela. Todo lo contrario. Lo que aquí se propone es una apropiación (no en sentido capitalista), una resignificación de la escuela, de transformar una institución que fue parte importante del epistemicidio (que fue/es, por tanto, una antiescuela) en una escuela de hecho, en el sentido de proteger las posibilidades de que aún haya culturas indígenas. La escuela, de esta manera, se

erige en un espacio de protección, de puesta en valor de otras formas de saberes y experiencias, de elevación de la autoestima por medio de un giro epistemológico que abraza enfoques descoloniales frente a una sociedad que colonialmente desmerece y desconsidera lo que no es su espejo.

### **Estudiantes indígenas: saberes, conocimientos, experiencias, vivencias**

Así, como el territorio ha sido y es lugar de disputas entre indígenas y no indígenas, también las escuelas de blancos y para blancos lo son, y allí la negación a la permanencia de niños y niñas indígenas se siente en las actitudes, posturas y normas institucionales colonialistas:

[...] logramos el derecho a estudiar con los blancos en la escuela Tancredo Neves a finales de los 90, de lo que me acuerdo de aquí (TI Serrinha) era de una directora no muy sociable, nos hacía rezar todos los días antes de que empezaran las clases y ella nos regañaba a los indios que no sabíamos rezar. (G. F., Letras, TI Serrinha).

Pasados 500 años del inicio del proceso colonialista portugués, los niños y niñas kaingang sufren la imposición de la cultura eurocéntrico-cristiana para «salvar sus almas» en una escuela pública que se rige por la educación laica. Y, además, niega, conforme a lo previsto en la Constitución de 1988, el derecho de los pueblos indígenas a vivir de acuerdo con sus propias culturas. Según Bruno Ferreira, a lo largo de la historia la «escuela para indios» fomentó la extinción de pueblos con diferentes culturas: las lenguas, las tradiciones, los conocimientos, los valores fueron negados por la escuela. Los sabios indígenas, perseguidos; y sus conocimientos, negados (Ferreira, 2020, p. 75).

Los relatos de exclusión están presentes en las memorias de los estudiantes indígenas que van a escuelas de no indígenas, que marcan un pasado/presente inmerso en prejuicios:

En la aldea estudié hasta la 4ª *série* [5º grado, el correspondiente a niños de edades de 10 años]; de la 5ª [6º] hasta *ensino medio* [educación secundaria/bachillerato, que en Brasil dura tres años y empieza cuando los jóvenes tienen 15/16 años] en una escuela no indígena. Debido a esa distancia de la vida escolar fuera de la aldea, se fue perdiendo lo aprendido del idioma kaingang, la lengua materna de un pueblo hijo de los herederos de la obstinación, pasándose a estudiar lo que los indios no estudiaban. En la escuela donde los indígenas estudiábamos, éramos minoría y pasábamos por momentos dolorosos que se recuerdan aún hoy, con mucho dolor sufríamos con los prejuicios (Z. A., Pedagogía, TI Toldo Pinhal, Santa Catarina)

La inexistencia del diálogo, de la alteridad, anula la posibilidad de inclusión de los

niños y de los saberes/conocimientos de su pertenencia étnica, como la lengua. Al estudiar únicamente visiones de universalidad eurocéntrica, o procesos pedagógicos exclusivamente para no indios, se relaciona la visión del colonizador, de la sociedad, de la cultura del hombre blanco, rechazando la presencia de alumnos indígenas. Concomitante al periodo en el que sucedían las demarcaciones, se producía el debate, la redacción y posterior promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación en Brasil (LDB - Ley n.º 9.394 de 20 de diciembre de 1996), que destaca:

Art. 78. El Sistema Educativo del Estado, con la colaboración de los organismos federales de fomento a la cultura y de asistencia a los indios, desarrollará programas integrados de enseñanza e investigación para ofrecer educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas, con los siguientes objetivos:

I. proporcionarles a los indios, a sus comunidades y a sus pueblos la recuperación de sus memorias históricas; la reafirmación de sus identidades étnicas; la puesta en valor de sus lenguas y ciencias;

II. garantizarles a los indios, a sus comunidades y a sus pueblos el acceso a la información y a los conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y demás sociedades indígenas y no indígenas.

Con la legislación se instituyó la educación escolar diferenciada para los pueblos indígenas. En el testimonio anterior, la estudiante fue a una escuela fuera de la aldea durante un periodo posterior a la promulgación de la LDB, y señala que la escuela para blancos no realiza proyectos integrados para la puesta en valor y la plasmación de la identidad, idioma e historia de las sociedades indígenas conforme a lo previsto en la legislación.

La memoria de la vida escolar fuera de la aldea provoca dolor, sufrimiento; ¿y cuál es la explicación más plausible para que ocurriera esto?: haber nacido indígena en un país de privilegios de la blanquitud, forjado por la democracia racial y con sus estructuras y su cotidianeidad marcados por el racismo y el prejuicio. De acuerdo a Edson Kayapó, las diversas formas de discriminación, el silenciamiento y el encubrimiento de la violencia histórica contra los pueblos indígenas se expresan en la composición de las memorias o en el olvido al que fueron condenados dichos pueblos (Kayapó, 2019, p. 59).

La estudiante enfatiza su ancestralidad como puntal para resignificar los *momentos dolorosos*, a través de la resistencia en la memoria de la lucha de João Maria Rodrigues, el «cacique Teimoso»<sup>7</sup>. En 1996, el cacique Teimoso [en portugués, obstinado, terco] lideró la recuperación y demarcación de la TI Toldo Pinhal (Seara, Santa Catarina), donde él y su padre, el cacique Gregório, están enterrados. Para Bruno Ferreira: la visión del mundo, Ûn si ag tũ pẽ, propia de los kaingang, presenta las memorias de los mayores para mostrar el comportamiento en este mundo,

que se basa en las relaciones con el otro, ese otro representado en el conjunto de elementos, artefactos del pueblo, sus territorios, sus relaciones de afecto con la naturaleza (Ferreira, 2020, p. 106)

Las narrativas de ser estudiante indígena fuera de la aldea, pueblo, por lo general, rememoran experiencias negativas y dolorosas. En cambio, en las memorias de ser estudiante de una escuela ubicada en TI, son de recuerdos saludables y positivos:

Siempre estudié en la comunidad indígena y aprendí mucho con mis profesores indígenas y no indígenas, cuando había una presentación en la escuela, siempre había un alumno que lo hacía en portugués y en kaingang, siempre había el día de comida típica, a veces íbamos con los profesores a buscar fuá y kumi<sup>8</sup> y les ayudábamos a limpiarlas y a ver cómo se hacían, porque no se hacen de cualquier forma (K. T., grado de Administración de Empresas, TI Nonoai, Rio Grande do Sul)

Históricamente, la organización económica del pueblo kaingang tiene en la recolección, la caza, el cultivo y la artesanía sus puntales de supervivencia, ya sea colectiva o individualmente, y mantienen en su identidad étnica el vínculo entre la naturaleza y el hombre. Se evidencia el vínculo entre la escuela y las costumbres, la tradición, la construcción del conocimiento/saberes rodeados por la vida cotidiana de los niños y niñas, posibilitando el reconocimiento de la existencia de conocimientos producidos históricamente por este pueblo, «*os conhecimentos kaingang precisam estar presentes na escola, de forma destacada ou, pelo menos, em igualdade de condições*» [los conocimientos kaingang necesitan estar presentes en la escuela, de forma destacada o, al menos, en igualdad de condiciones] (FERREIRA, 2020, p. 119).

Y, asimismo, momentos fuera de clase:

En las semanas culturales pudimos llevar algo de comida típica de casa para compartir con los demás, se hacían presentaciones y yincanas, en los desfiles las chicas tenían que buscar pareja para participar y se votaba a la pareja que estaba más caracterizada, se hacían juegos con maíz y frijoles para enseñar cómo se jugaba antiguamente, también se practicaba tiro con arco, y también venían estudiantes de otras escuelas para participar, algunos padres traían atrapasueños para venderlos, también había exposiciones de artesanías, algunas de animales hechos con madera que eran muy bonitas. (K. T., grado de Administración de Empresas, TI Nonoai, Rio Grande do Sul)

La educación escolar indígena a partir de las experiencias narradas sugiere que pensemos sobre la descolonización del currículo eurocéntrico, que está permeado por la episteme de subordinación de pueblos, lenguas y conocimientos. Significa que avancemos y transgredamos las fronteras epistemológicas del colonizador y el colonialismo hacia una educación con acciones pedagógicas para la diversidad, educación de las relaciones raciales y la interculturalidad que incluya los conocimientos,

los saberes tradicionales y las dinámicas sociales de cada cultura. Como señala Catherine Walsh, al estudiar a los pueblos indígenas andinos, debe darse el «giro epistemológico» asociado al concepto de interculturalidad. Este concepto parte del «lugar de enunciación del movimiento/lucha social indígena», es decir, un campo epistemológico construido sobre realidades y estructuras del pasado y del presente:

Y es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento «otro». Un pensamiento «otro» que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento «universal» de Occidente (Walsh en Castro-Gomes; Grosfoguel, 2007, p. 51)

Cuando hablamos de «giro epistemológico», no estamos afirmando la creación de una concepción de mundo, de verdad y validación de lo creíble diametralmente opuesta a la epistemología eurocéntrica. Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 11) afirma que las epistemologías del Sur, es decir, las formas de concepción del mundo y de la propia vida que emergen de y en la lucha contra las opresiones del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado, ocupan las concepciones hegemónicas de la epistemología (las epistemologías del Norte). De acuerdo al autor (Sousa Santos, 2019, p. 17),

Las Epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. He designado como «Sur antiimperial» al vasto, e inmensamente diversificado, campo de tales experiencias. Es un Sur epistemológico, no geográfico, compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Se producen dondequiera que ocurran tales luchas, tanto en el Norte como en el Sur geográficos. El objetivo de las Epistemologías del Sur es posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, pues solo así podrán cambiarlo según sus propias aspiraciones.

Se trata una búsqueda de alternativas de alternativas (Sousa Santos, 2019, p. 11), es decir, más allá de las modernas concepciones eurocéntricas e ilustradas de alternativas, como el socialismo o, incluso, el humanismo (Biesta, 2017; Levinas, 2013). Una búsqueda de alternativas sin garantías de éxito, pero que es necesaria ante la hegemonía de la barbarie del capitalismo, ante el aparente consenso de que «no tenemos alternativas». Las Epistemologías del Sur, como contrahegemónicas, no ofrecen una utopía en los moldes tradicionales: como un camino a seguir. Más



bien, constituyen una iluminación ante la crisis permanente (y, por tanto, conformadora sobre la imposibilidad de superación —a diferencia de una crisis ocasional— y legitimadora de injusticias y sufrimientos) del capitalismo, es decir, señalan caminos posibles, o incluso atestiguan la posibilidad de otros caminos distintos al epistemicidio y a la anulación del Otro. Anulación que primero es teórica, como la invisibilización del Otro, para solo después ser física (Arendt, 2012). Esta luz tenue (Sousa Santos, 2019, p. 11), a veces intermitente (Arendt, 2008), como señal de la posibilidad de luchar contra la violencia sin sentido del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado, comprenden la manifestación de una forma de amor políticamente situada, que es a la vez un amor al mundo como espacio de la pluralidad de lo que es humano (Arendt, 2017) y un amor al Otro, que reitera, como dice Freire en las líneas finales de *Pedagogía del oprimido*, nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar (Freire, 1983, p. 218).

Para Sousa Santos (2019, p. 19-20), las Epistemologías del Sur implican, al menos, dos niveles de desafíos para las epistemologías hegemónicas. En el primero, buscan identificar y discutir la validez de los conocimientos «inexistentes» o, mejor dicho, de saberes desconsiderados desde el punto de vista occidentalocéntrico. Esos saberes se toman así (como inexistentes) porque son productos de métodos diferentes a los de la ciencia moderna o porque son producidos por sujetos «ausentes», concebidos como incapaces de producir conocimientos debido a su formación o, incluso, a su condición humana incompleta desde la perspectiva moderna/humanista. En el segundo, se da por el hecho de que, a menudo, ese sujeto es colectivo y los conocimientos producidos se viven de forma performativa. Esto, por un lado, altera la concepción tradicional de «autoría» y, por otro, rechaza la separación entre mente y cuerpo, sentidos e intelecto. Son conocimientos que se forman, producen, reproducen, se inventan y se reinventan en la lucha contra la opresión y están incorporados en las prácticas sociales, culturales, religiosas, en la relación con la naturaleza y con el Otro de los diferentes sujetos (muchas veces, colectivos).

En otras palabras, las Epistemologías del Sur denuncian y provocan alternativas (de alternativas) en el sentido de que autores, de alguna manera vinculados a la tradición del pensamiento occidental, ya señalaron como urgentes: la denuncia del humanismo como insuficientemente humano. Entre estos autores, destacamos a Biesta (2017), Levinas (2009) y, en la cuestión específica sobre el humanismo, incluso a Heidegger (1966). Biesta (2017, p. 57) nos recuerda que el humanismo influyó sobremedida en la concepción occidental de la educación y definió los roles de la escuela y de los profesores al establecer a priori lo que era un ser humano en plenitud: aquel que alcanzaba la “autonomía intelectual” o, mejor dicho, lo que así entendía la tradición europea. Y, desde la Ilustración, especialmente desde «¿Qué es la ilustración?» de Kant en 1784, se asumió que esa condición, aunque potencial en «todo» ser humano, solo podía ser liberada (adquirida) por el proceso educativo

(Kant, 2012). La persecución de ese objetivo repercutió en las perspectivas educativas liberales, socialistas e incluso anarquistas, cada una con su propia definición de lo que sería, o de cómo se manifestaría en el mundo, la «autonomía racional». Según Biesta (2017, p. 18-19), la educación moderna pasó así a basarse en una verdad particular sobre la naturaleza y el destino del ser humano, mientras que la conexión entre la racionalidad, la autonomía y la educación se convirtió en la «Santísima Trinidad» de la Ilustración. Esas creencias, a distintos niveles, se infiltraron en las alternativas europeas al capitalismo y a las demás formas de opresión (Sousa, Santos, 2019, p. 9).

Para Aníbal Quijano (2019, p. 107, 110), no es casualidad que los postulados de la Ilustración se desarrollaran y se convirtieran en la perspectiva hegemónica del pensamiento occidental en el mismo periodo en el que el proyecto colonial estaba en marcha. Es posible afirmar que el humanismo ilustrado brindó la base teórica para la expansión colonial y, luego de los procesos de emancipación política, para la mentalidad colonial (Memmi, 2016; Fanon, 2008). La cultura europea fue elevada a la categoría de modelo cultural universal. Lo que no era europeo era «exótico».

En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaleza. Sólo pueden ser «objetos» de conocimiento o de prácticas de dominación. En esa perspectiva, la relación entre la cultura europea y las otras culturas se estableció y desde entonces se mantiene como una relación entre «sujeto» y «objeto». (Quijano, 2019, p. 110)

En el campo de las artes, por ejemplo, lo «exótico» era admitido como punto de partida o como fuente inspiradora, y no como forma específica de expresión artística humana, era el objeto. Esta forma de acercamiento al Otro se da de manera capitalista, como apropiación del Otro, lo que es, como nos recuerda Quijano (2019), una perspectiva colonial.

Para Quijano (2019, p. 104), las estructuras coloniales de poder produjeron discriminaciones sociales que fueron calificadas como «raciales», «étnicas», «nacionales», «antropológicas», según los intereses, agentes y pueblos involucrados. Pero, más que eso, para el autor, esas construcciones históricas intersubjetivas fueron asumidas como categorías supuestamente científicas y objetivas, ofreciendo el soporte legitimador de la dominación misma, tanto para los colonizadores como para los colonizados. La educación, o mejor dicho, la escolarización, tuvo un papel importante en ese emprendimiento de «colonización del imaginario» (Quijano, 2019; Fanon, 2008; Memmi, 2016) y de modelaje de los individuos según los intereses de los dominadores (Gur-Ze'ev, 2005), especialmente debido a la imposición mistificada de los estándares de conocimiento, de validación del conocimiento y de significación europeos. Según Quijano (2019, p. 105)

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos y conocimientos que no

servieran para la dominación colonial global. La represión cayó sobre todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación, sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada e objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así como sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieran no solamente para impedir la producción cultural de los dominados sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática.

La cuestión central aquí es que esta idea de educación implica que, incluso antes de que los sujetos se embarquen en proyectos educativos, el «producto» ya estaba diseñado: el ser humano emancipado al alcanzar la autonomía racional. El humanismo, por tanto, no admite la otredad, es decir, otras formas de ser un ser humano que no sean las implicadas en el Mismo totalizante (Levinas, 1989). No promueve la pregunta sobre el sentido de ser un ser humano en sus incontables manifestaciones y el propio significado de «experiencia» porque no entiende la validez de esa pregunta, dado que ya ofrece de antemano la respuesta normalizada sobre lo que es él (Heidegger, 1966).

En este sentido, es posible, en el marco del humanismo, cuestionar la humanidad del Otro. Las categorías «humanidad» y «sociedad» no eran extensibles a los no europeos, o solo lo era de modo formal: como aspirantes a la humanidad (Quijano, 2019, p. 113). Y Biesta nos recuerda que no se trata solo de una posibilidad teórica, sino de una terrible realidad práctica: los absurdos del siglo XX, la esclavitud y el genocidio indígena en el continente americano que se extiende desde hace más de cinco siglos partieron de una definición apriorística de lo que era un ser humano, aquel que debería sobreponerse a los demás (Biesta, 2017). El humanismo debe ser denunciado porque, aparte de no ser suficientemente humano, es totalitario (Adorno & Horkheimer, 1985) y deshumanizador (Gur-Ze'ev, 2005).

Al establecer que la racionalidad autónoma es el estándar humano por excelencia, el humanismo puso en una situación delicada a quienes aún no eran capaces (como los recién llegados que solo se convertirían en humanos después del proceso educativo), a los que ya no eran capaces y a los que vivían sus vidas fuera del estándar humano occidental, a aquel que es el Otro (Picoli, 2021a, p. 222)

Coincidimos con Biesta (2017, p. 20-21) cuando afirma que el problema del humanismo, el lema de su crisis, no se ubica en estas atrocidades en sí (capitalismo, colonialismo, imperialismo, anulación del Otro, etc.), sino, sobre todo, en lo que se refiere a la incapacidad del humanismo para hacer frente a estas inhumanidades,

para ofrecer las posibilidades de una respuesta efectivamente nueva, de ofrecer una *alternativa*. Esto sucede porque ese humanismo es una Epistemología del Norte. Biesta (2017, p. 20-21), preocupado con la implicación educativa del humanismo, sostiene que este, en general, representa y presenta el presupuesto de que es posible conocer y articular la naturaleza del ser humano *antes* del inicio del emprendimiento educativo y, a partir de ahí, utilizar ese conocimiento como base para nuestros esfuerzos políticos y educativos. Hace falta buscar alternativas de alternativas, la cuestión ya no es sobre una teoría de la revolución, sino de revolucionar la teoría. Según Sousa Santos (2019, p. 27),

Las Epistemologías del Sur pretenden mostrar que aquellos que son los criterios dominantes del conocimiento válido en la modernidad occidental, al no reconocer como válidos otros tipos de conocimiento más allá de los producidos por la ciencia moderna, dieron lugar a un epistemicidio masivo, o sea, a la destrucción de una inmensa variedad de saberes.

Estas otras epistemologías, denuncian, así, las formas de construcción del saber que favorecen el silenciamiento del Otro, el silenciamiento de su visión del mundo, y, de ese modo, al ignorar a los subalternos y sus formas de saber, dan continuidad al proyecto imperialista del colonialismo (Spivak, 2010, p.127). Eso, nos recuerda Arendt (2012), ofrece las condiciones para la eliminación del Otro. Pero las Epistemologías del Sur no se limitan a la denuncia; además, se constituyen como alternativas (de alternativas) para otro mundo, más hospitalario, más cuidadoso y, en definitiva, más humano.

Las Epistemologías del Sur, como clave para leer el mundo, no comprenden una simple inversión de las Epistemologías del Norte. Así, no se rechaza el conocimiento científico, metódicamente producido, y que es criterio de poder y creación discursiva del mundo. Por el contrario, la ciencia moderna se entiende como una de las formas más importantes de creación de conocimiento, una forma de conocimiento que los grupos oprimidos han de apropiarse. Ella solamente, lo que no es poco, no se ve como la única forma de constitución del conocimiento (Souza Santos, 2019, p. 35). No rechazar la tradición occidental no significa no discutir su «posicionalidad» (Spivak, 2010, p. 117), es decir, las relaciones que mantiene, aunque sea de forma no declarada e incluso no reconocida, con la perspectiva colonial. Según la pensadora india Gayatri Chakravorty Spivak (2010, p. 118), «*Como sou uma intelectual pós-colonial, também sou influenciada por essa formação. Articular essa formação ideológica – medindo silêncios, se necessário – no objeto de investigação é parte do nosso projeto de “desaprendizagem”*» [Como soy una intelectual poscolonial, también estoy influenciada por esta formación. Articular esta formación ideológica —*midiendo* silencios, si fuera necesario— en el *objeto* de investigación forma parte de nuestro proyecto de «desaprendizaje»]. Según Gur-Ze'ev (2005, p. 160), «desaprender»

es incluso más importante que aprender: desaprender lo que aprendemos con la educación modeladora que rechaza al Otro. «Lo que hay que hacer es algo muy distinto: liberar la producción del conocimiento, de la comunicación y de la reflexión, de los baches de racionalidad-modernidad europea» (Quijano, 2019, p. 114). Así, podemos iniciar el aprendizaje hospitalario de la alteridad, aquel que no trata al Otro como objeto del conocimiento, sino como ser humano, como compañero en el mundo (Picoli, 2021b, p. 272).

Las Epistemologías del Sur, que en gran parte provienen de los grupos que sufren el epistemicidio y el genocidio durante siglos, como los grupos indígenas americanos, no pretenden eliminar las diferencias entre Norte y Sur, sino las jerarquías de poder. Las diferencias, por el contrario, se ponen en valor. En lugar de la unidad abstracta —del ser humano como «intelectualmente autónomo» en el sentido del humanismo—, la pluriversalidad da apertura a las infinitas posibilidades de manifestación de lo que es humano, del mundo como comunidad de los que nada tienen en común (Souza Santos, 2019; Biesta, 2017, Arendt, 2017).

Esa es una demanda para todas las escuelas, para toda la educación, no solo para las escuelas indígenas:

La búsqueda de reconocimiento y la celebración de la diversidad epistemológica del mundo subyacente a las Epistemologías del Sur requieren que estos nuevos repertorios (de hecho, ancestrales o recientemente reinventados, en muchos casos) de dignidad humana y de emancipación social sean entendidos como relevantes mucho más allá de los grupos sociales que protagonizaron su aparición a partir de sus luchas contra la opresión o incluso fuera de contextos de lucha. Lejos de aprisionarlos en esencialismos identitarios, estos repertorios han de verse como aportes a la renovación y a la diversificación de las narrativas y de los repertorios de las utopías concretas de otro mundo posible, un mundo más justo (*justo* en el sentido más amplio del término) (Souza Santos, 2019, p. 33)

En las memorias de un niño y adolescente que vivió en una TI y fue a la escuela de la comunidad, hay interacción, intercambios que van más allá de los límites escolares, y son conocimientos contruidos y dialogados en la colectividad, sin la dicotomía excluyente de quién *debe* ser objeto y quién *debe* ser sujeto. Este «otro» conocimiento proporciona un lugar de pertenencia, de identidad con significados y sentidos para los niños y niñas indígenas.

La LDB de 1996 indicó un cambio en el formato y en la metodología de cómo se deberían dialogar los conocimientos para que se respete la diversidad. Cabe destacar también la Ley 11.645/2008, que instituyó la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura indígena en los currículos de las escuelas de educación básica y media, lo que amplió las posibilidades de (re)conocer la importancia de estos pueblos

para los no indígenas.

En ese momento ni siquiera había un profesor indígena que trabajara en aquella escuela, por lo que solo ese profesor daba clases desde preescolar hasta *quinto* [equivalente a sexto grado, cursado por niños de 11 años]. De *sexto a noveno* [desde los 12 hasta los 15 años] estudié en otra escuela, ya que en mi escuela solo había grados iniciales, así que me pusieron en la Escuela Estatal Indígena Kaingang de Educación Secundaria, esta es una gran escuela. Cuando pasé a *sexto*, tuve dificultades porque a todas horas cambiaban de profesor, eso me confundía mucho, pero allí empecé a leer y escribir en el idioma kaingang y aprendí mucho sobre mi cultura. En este centro fui aprendiendo más, ya que siempre estaba interesaba y me gustaban mucho las clases de los profesores, siempre aprendía cosas nuevas en todas las asignaturas. Las dos escuelas en las que estudié están en la aldea Pinhalzinho, donde con mucho esfuerzo se consiguió una escuela de secundaria. (A. F., Geografía, TI Pinhalzinho, Rio Grande do Sul)

Se nos presentan escuelas indígenas con profesores indígenas y no indígenas, lo que nos lleva a reflexionar sobre cómo se organizó la institución escuela en áreas demarcadas. La escuela con estructura occidental, donde ya existía (materialización), permaneció en las tierras recuperadas y demarcadas a partir de 1988 como TI. Sin embargo, existía la necesidad de que la escuela (espacio de representación de poder en la cultura occidental y espacio de socialización de saberes en la cultura indígena) y los profesores/as no indígenas se percibieran dentro de un nuevo lugar, para pensar y repensar con otras visiones de hombres y mundo, rompiendo fronteras con prácticas de enseñanza que median los conflictos y desarrollan empatía con vistas a la alteridad. Para bell hooks, el profesor debe participar en el crecimiento del alumno, en lo que denominó «educación como práctica de la libertad»: Enseñar de una manera que respete y proteja las almas de nuestros alumnos es fundamental para crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda comenzar de una manera más profunda e íntima. (hooks, 2017, p. 25).

Cuando las clases las imparten profesores del grupo étnico, su idioma de pertenencia étnica forma parte del aprendizaje (escribir y leer), y así se amplía la comprensión del mundo a partir de su vida cotidiana. Para el profesor Bruno Ferreira (2019, p. 87), los niños, cuando incorporan su vida cotidiana, construyendo y transmitiendo saberes, van tomando conciencia de su importancia y no son solo niños, sino parte efectiva de una construcción dentro de su cultura. Propicia que dialoguen y piensen sobre los contenidos escritos por no indígenas, pero sintiéndose valorados y sabedores de que el conocimiento también puede ser entendido y narrado/escrito en su idioma. La lengua es el contacto con las memorias de los *kofá*, representa el mantenimiento de la cultura y transforma el aprendizaje placentero en sentidos y

significados.

Son más de cinco siglos de violaciones; es urgente la visibilidad, la voz, el protagonismo de los pueblos tradicionales sin grilletes ni trampas, pero a través de la interacción dialógica, de una educación para las relaciones étnico-raciales (metodologías descolonizadoras) como premisa para la pertenencia, la solidaridad. El giro epistemológico no es solo una necesidad para las escuelas indígenas o de otros grupos oprimidos por el capitalismo, la colonización y el patriarcado, o para las escuelas a las que acuden los individuos de estos grupos. Enfrentarse a la colonización del imaginario (a la colonialidad) es una cuestión de humanización, de enfrentamiento a la barbarización del capitalismo contemporáneo. El giro epistemológico es, incluso, condición para que la escuela sea en efecto una escuela, es decir, como tiempo-espacio liberado de las presiones y violencia, tiempo para experimentar otras formas de ser, de relacionarse, espacio para el diálogo, como lugar de protección, de hospitalidad. La asunción de enfoques descoloniales es condición, incluso, para el tipo de violencia característica de la educación, la que provoca a los participantes del proceso educativo a los retos de la alteridad. Sin embargo, esto no puede producirse a costa de los niños, niñas y jóvenes de los grupos oprimidos. Para ellos, la escuela necesita, más que nunca, ser un espacio de hospitalidad, de cuidado, de afirmación. Un espacio-tiempo libre de autorreconocimiento de la humanidad que traen consigo.

## **Conclusión**

A lo largo de este texto hemos buscado poner de manifiesto la influencia de la educación escolar para niños, niñas y adolescentes indígenas. Sabedores de que los pueblos tradicionales son históricamente violados en sus derechos fundamentales y no se les respetan sus saberes/conocimientos, ellos resisten a diario para que las ancestralidades, las memorias y los saberes estén presentes en la vida de los niños, niñas y adolescentes, para que se conviertan en adultos conocedores de su pasado y para que dichos saberes aún tengan futuro. Cabe resaltar que, antes del contacto con el aprendizaje en un centro escolar, los niños y niñas indígenas experimentan la transmisión de conocimientos en su familia, en la colectividad; los buenos ejemplos de los padres, de los hermanos mayores y de los líderes comunitarios son fundamentales para el desarrollo del carácter, de las actitudes, de los comportamientos, de las virtudes y de las habilidades de una persona, indispensables para la vida individual y la buena convivencia social. (Luciano, 2006, p. 130)

Los desafíos de salir de sus comunidades para estudiar en escuelas de y para blancos se vuelven difíciles, traumáticas porque, en general, los currículos escolares contribuyen a la desaparición de las culturas de los pueblos indígenas. Los procesos educativos, y aquí específicamente, el modelo de educación y de

escuelas que siguen la occidentalocéntrica, están guiados por el conocimiento considerado universal, para hombres universales con su propia mirada en superioridad al Otro. La occidentalocéntrica niega las vivencias de las sociedades indígenas y de las sociedades que se encuentran en la periferia del capitalismo norteamericano. La proposición de un giro epistemológico con narrativas y reflexiones descoloniales permite repensar las relaciones de poder en los centros educativos y en la forma en que producen conocimiento. La (re)escritura con enfoque «de la historia vista desde abajo», de los pueblos oprimidos tiene, en la perspectiva de las Epistemologías del Sur, un posicionamiento a contrapelo de las narrativas excluyentes del colonialismo y del colonizador. Asimismo, es de suma importancia y propicia que la historia de las sociedades indígenas sea escrita por mujeres y hombres indígenas, que sus experiencias y conocimientos estén presentes en los materiales escolares, en libros y bibliotecas universitarias y en todos los espacios en los que hay circulación de saberes/conocimientos.

La escuela hospitalaria para estos estudiantes es aquella que interactúa con la identidad, con la cultura, que pone en valor los conocimientos ancestrales. Sabemos que los «conocimientos universales» están presentes y se asimilan en las aulas de las escuelas indígenas, pero con enfoques que permitan cuestionamientos y análisis críticos que fortalezcan y positivicen su interpretación acerca de sí mismos y del mundo. Las escuelas no indígenas tienen la responsabilidad de romper paradigmas en relación con los indígenas, de promover intercambios culturales y de no utilizar fechas conmemorativas para fantasear pueblos y culturas. Construir estrategias, apropiarse e implantar en sus currículos literaturas descoloniales y críticas dejando patente la superación de la exclusión y del racismo.

La defensa de los territorios, el mantenimiento de los saberes/conocimientos tradicionales y lo que se producen a partir de ellos no es solo una tarea de las comunidades y escuelas indígenas, sino de los educadores/a, de las universidades y de la sociedad civil que defienden la democracia, la pluralidad, la educación antirracista, la alteridad, la diversidad y que dicen «no» a las violencias materiales y simbólicas que sufren los pueblos marginalizados: Oigan la lucha de los cuerpos-territorios aquí desde antes de que el mundo fuera. Preste atención en quiénes mantienen el firmamento. (Kaingang en Baniwa, Kaingang, Tremembê, 2020, p. 80).

Los desafíos que siguen, en este período convulso y antidemocrático que vivimos en la historia de nuestro país, de las universidades, con ataques a la ciencia, al conocimiento, a los pueblos tradicionales, son, para estos estudiantes, la continuidad de las vivencias con la permanencia en la educación superior. Para ello, las políticas de permanencia (ayudas socioeconómicas), el seguimiento pedagógico, la sensibilización para avanzar en el debate y proposición de currículos con enfoques descoloniales y el acercamiento a las TI no pueden descuidarse y constituyen disputas y luchas



«Empecé a leer y escribir en el idioma kaingang»: trayectorias de una educación escolar indígena en tierras indígenas del sur de Brasil

permanentes.

## Notas

<sup>1</sup> Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Fronteira Sur, campus Chapecó; Doctora en Historia. Co-líder del Grupo de Investigación en Educación, Violencia y Democracia (GRUPEVD/UFFS)

<sup>2</sup> Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Fronteira Sur, campus Chapecó; Doctor en Educación. Co-líder del Grupo de Investigación en Educación, Violencia y Democracia (GRUPEVD/UFFS).

<sup>3</sup> El uso de descolonial (en español) y no de decolonial (inglés) es también una forma de resistir a otra clase de colonización, íntimamente articulada a la colonialidad típica: el imperialismo de la lengua inglesa (Canagarajah; Said, 2011)

<sup>4</sup> Texto completo en: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345311>. Recuperado el 15 de julio de 2020.

<sup>5</sup> Ver: *Comisión Nacional de la Verdad e Indígenas*. Recuperado el 5 de junio de 2020 de: <http://memoriasdaditadura.org.br/cnv-e-indigenas/>.

<sup>6</sup> Desarrollamos esa definición más detalladamente en otros trabajos, entre los que destacamos: XXX; XXX, 2018; XXX, 2020a; XXX, 2021a; XXX; XXX, 2020a; XXX, 2021b; XXX, 2020c; XXX; XXX, 2020b; XXX; XXX, 2020c; XXX; XXX, 2020d; XXX; XXX; XXX, 2021; XXX, 2021d.

<sup>7</sup> Recomendamos el documental *Herdeiros da teimosia: a retomada do Toldo Pinhal pelo povo Kaingang*. Recuperado el 10 de abril de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=Hq1ilux25eI>.

<sup>8</sup> Según Müté (2021, p. 28): el fuá (hierba mora) y el kumí (hoja de yuca brava).

## Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor; Horkheimer, Max. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Althusser, Louis. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. (Vol. 2). Rio de Janeiro: Graal.
- Arendt, Hannah. (2017). *A condição humana*. (13ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arendt, Hannah. (2016). *Entre o passado e o futuro*. (8ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, Hannah. (2012). *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, Hannah. (2008). *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Apple, Michel. (2001). *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.
- Baniwa, Braulina; Kaingang, Jozileia; Tremembê, Lucinda. (2020). *Vivências Diversas: uma coletânea de indígenas mulheres*. São Paulo: Hucitec.
- Biesta, Gert. (2018). O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Revista Educação*, v. 41, n.º 1, p. 21-29. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>.
- Biesta, Gert. (2017). *Para além da aprendizagem: educação democrática para o futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1992). *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil. (20 de julio de 2021). *Projeto de Lei 490. Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio*. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichade tramitacao?idProposicao=345311>.
- Brighenti, Clovis Antonio. (2014). *Fen'Nó, uma guerreira: uma mulher, uma história, uma lenda*. <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index.php?system=news&action=read&id=7391>.
- Butler, Judith. (2015). *A reivindicação da não violência. Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Canagarajah, Suresh; Said, Selin Ben. (2011). Linguistic Imperialism. En: Simpson, J. (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics*, pp. 388–400. Abingdon: Routledge.
- Carini, Joel João. (2005). *Estado, índios e colonos: o conflito na Reserva Indígena de Serrinha – Norte do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF Editora.
- Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (Comp.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cid Fernandes, Ricardo; Piovezana, Leonel. (10 de junio de 2020). *Perspectivas kaingang sobre o direito territorial e ambiental no Sul do Brasil*. Ambiente & Sociedade. XVIII(2), 2015. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31742177008>.
- Carneiro da Cunha, Manuela; Barbosa, Samuel. (orgs.). (2018). *Direitos dos povos indígenas em disputa*. São Paulo: Editora Unesp.
- D'Angelis, Wilmar da Rocha. (1984) *Toldo Chimbangue: história e luta kaingang em Santa Catarina*. Chapecó: Conselho Indigenista Missionário - Regional Sul.
- Fanon, Frantz. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Ferreira, Bruno. (2019). As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. *Revista de @ntropologia da UFSCar, nº11*.
- Ferreira, Bruno. (2020). *ÛN SI AG TÛ PĚ KI VĚNH KAJRĀNRĀN FĀ. O papel da escola nas comunidades Kaingang*. [Tesis doctoral, Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Freire, Paulo. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guilherme, Alexandre Anselmo; Picoli, Bruno Antonio. (7 de agosto de 2021). Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>
- Gur-Ze'ev, Ilan. (2005). Beyond postmodern feminist Critical Pedagogy: Toward a Diasporic philosophy of conter-education. en: GUR-ZE'EV, Ilan (org.). *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical language in Education*. Haifa: Universidad de Haifa.
- Gur-Ze'ev, Ilan. (2010). Diasporic Philosophy, Couter-Education and Improvisation. *Policy Futures in Education*, v. 8, n. 3-4.

«Empecé a leer y escribir en el idioma kaingang»: trayectorias de una educación escolar indígena en tierras indígenas del sur de Brasil

Heidegger, Martin. (1966) *Carta sobre el humanismo*. (2ª ed.). Madrid: Cuadernos Taurus-21.

hooks, bell. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (2ª ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

IBGE, *Censo Demográfico 2010*: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder\\_indigenas\\_web.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf).

Illich, Ivan. (1973). *Sociedade sem escolas*. (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Kaiapó, Edson. (2019). A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? En: SESC. *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional.

Kilomba, Grada. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.

Kant, Immanuel. (2012). *Resposta à questão: o que é Esclarecimento?* (Vol. 13, n.º 1, p. 145-154, jan/jun). Cognitio, São Paulo.

Larrosa, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. (2021). En: Larrosa, Jorge; Rechia, Karen; Cubas, Caroline (orgs). *Elogio do professor*. Belo Horizonte: Autêntica.

Levinas, Emmanuel. (2009). *Humanismo do outro homem*. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Lilla, Mark. (2018). *A mente naufragada: sobre o espírito reacionário*. Rio de Janeiro: Record.

Luciano, Gersem dos Santos. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional.

Mabilde, P.F.A.B. (1983). *Apontamentos Sobre os Selvagens da Nação Coroados dos Matos da Província do Rio Grande do Sul - 1836-1866*. São Paulo. Fundação Pró-Memória, INBRASA.

Marcon, Telmo (Org.). (1994). *História e cultura Kaingang no sul do Brasil*. Passo Fundo: Gráfica UPF.

Masschelein, Jan; Simons, Maarten. (2021). *Em defesa da escola*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Memmi, Albert. (2016). *Retrato do colonizado: precedido do retrato do colonizador*. Santiago de Comopstela: Laiovento.

Mütê, Kesia Valderes Jacinto. (2021). Kanhgág Vejen Ki Ciências Tu Kanhrân Hãki Kanhgág My Ge Ke: *Comidas Típicas Kaingang e o Ensino de Ciências na Educação Indígena*. <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4052/1/tcc%202021%20pronto-merged.pdf>

Nötzold, Ana Lúcia Vulfe & Rosa, Helena Alpini, et al. (Eds.). (2012). *Povos indígenas em Santa Catarina. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti.

Picoli, Bruno Antonio. (2021). *Contraeducação histórica: a diagonal do agora e a utopia negativa*. EDIPUCRS.

Picoli, Bruno Antonio. (2020). Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, p. 1-23. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15036.007>

Picoli, Bruno Antonio. (2021). Adulter e responsabilidade: reflexões sobre educação, escola

e homeschooling a partir de Biesta, Levinas e Arendt. En: Maria Celi Chaves Vasconcelo. (Org.). *Educação Domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate*. (1ª ed., Vol. 1, p. 219-252). Curitiba: CRV.

Picoli, Bruno Antonio. (2020). Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. (Vol. 15, p. 1-22). *Práxis Educativa*. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14535.023>

Picoli, Bruno Antonio; Guilherme, Alexandre Anselmo. (2020). É possível Educação em Educação a Distância? Reflexões a partir da ética da responsabilidade de Levinas e do Eros transcendental de Gur-Ze'ev. (Vol. 15). *Práxis Educativa*. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16244.089>

Picoli, Bruno Antonio; Guilherme, Alexandre Anselmo; Brito, Renato. (2021). Fraternidade, responsabilidade e educação: a ética de Levinas como base para uma Pedagogia do Cuidado. En: Síveres, Luiz; Lucena, José Ivaldo de Araújo (Orgs). *O diálogo na perspectiva da fraternidade*. (1ª ed., Vol. 1, p. 44-60). Caxias do Sul: Educas.

Picoli, Bruno Antonio; Vicenzi, Renilda. (2020). Training History Teachers in Brazil: New Guidelines for Teacher Training under the Common National Curricular Base. In: PETERS, M. (eds) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_398-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_398-1)

Quijano, Aníbal. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Savater, Fernando. (1998). *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes.

Sousa Santos, Boaventura. (2019). *O fim do Império Cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica.

Spivak, Gayatri Chakravorty. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Tedesco, João Carlos. (5 de marzo de 2015). *Conflitos Agrários no Norte Gaúcho: indígenas, negros e agricultores*. En: XII Encontro Estadual de História – ANPUH-RS. 2014, São Leopoldo. Anales electrónicos. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. <http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/site/anaiscomplementares>.

Vicenzi, Renilda. (2008). *Mito e história na colonização do oeste catarinense*. Chapecó: Argos.

Vicenzi, Renilda; Picoli, Bruno Antonio. (2020). “Uma cidade branca”: desafios para uma educação étnico-racial. En: BUENO, André; Estacheski, Dulceli; Satler, Carla (Org.). *Ensino de História e Etnicidades*. (1ª ed., Vol. 1, p. 31-37). Rio de Janeiro: Sobre Ontens.

Vicenzi, Renilda; Picoli, Bruno Antonio. (2020). Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC. *Escritas Do Tempo* (Vol. 2, n.º 6, pp. 93-117). <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.93117>