

Interculturalidade no Ensino Superior: ações e reflexões desde os direitos humanos

5

*Interculturality in higher education: actions
and reflections from the human rights*

Guillermo Williamson*

María Díaz Coliñir**

Resumo: O artigo – desde uma perspectiva da educação como direito humano universal que reconhece a diversidade – realiza um recorrido panorâmico por uma série de dimensões da educação intercultural no ensino superior do Chile, especialmente universitária, discute criticamente a situação atual da interculturalização na universidade – entendida genericamente – e conclui com algumas perguntas que podem orientar pesquisas ou decisões que levem a que o ensino superior considere os direitos indígenas, permita a expressão de sua cultura, promova a interculturalidade, forme os técnicos e profissionais que requerem o desenvolvimento da sociedade e das comunidades e enriqueça a docência e a ciência com outros paradigmas de conhecimento. Desse modo, que reconheça e valide a interculturalidade e os aportes das culturas indígenas a sua identidade, formação e produção de conhecimento. Trata das comunidades e dos estudantes indígenas em geral, mas aprofunda a situação desde o povo mapuche, embasando-se em projetos de pesquisa e desenvolvimento e em experiências em e desde a Região da Araucanía. A proposta se centra na ideia de que o direito à

* Doutor em Educação. Professor Asociado Departamento de Educación, Universidad de La Frontera. Chile. *E-mail:* guillermo.williamson@ufrontera.cl

** Mestre em Educação. Profesional Coordinación Regional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación-Región de La Araucanía, Chile.
E-mail: colvgvrv@gmail.com

educação, desde a lei e inconstitucionalidade atual, se centra no sistema escolar formal de ensino básico e médio e não considera a educação superior (técnico ou universitário) ou a um sistema de educação continuado como direito universal, no qual poderia se especificar uma condição especial aos estudantes indígenas. Por isso, hoje se luta pela igualdade de oportunidades de inclusão (acesso, permanência, egresso, empregabilidade) entre indígenas e não indígenas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Interculturalidade. Cultura mapuche.

Abstract: The article - from a perspective of the education like a universal human right that recognizes the diversity - realizes a panoramic tour for a series of dimensions of the intercultural education in the top education of Chile, specially university, discusses critically the current situation of the interculturalisation in the university - understood generically - and concludes with some questions that they can orientate investigations or decisions that go to which the top education considers to be the indigenous rights, allow the expression of his culture, promote the interculturality, form the technical personnel and professionals that it needs the development of the company and of the communities and enrich the teaching and the science with other paradigms of knowledge. Thereby that recognizes and validates the interculturality and the contributions of the indigenous cultures to his identity, formation and production of knowledge. It treats of the peoples and indigenous students in general but it deepens on the situation from the Mapuche, being based on projects of investigation, development and on experiences in and from the Region of The Araucanía. The offer centers on the idea of on that the right to the education, from the law and institutionallity current it centers on the school formal system of basic and average education and does not consider to the top education (technology or university student) or to a system of constant education, as universal right, in which a special condition might be specified to the indigenous students. For it today one fights for equality of opportunities of incorporation (access, permanency, expenditure, employability) between indigenous and non-indigenous.

Keywords: Higher Education. Intercultural. Mapuche culture.

Introdução

No Chile, durante as últimas décadas, surgiram, no marco das demandas dos povos indígenas por educação intercultural, as demandas pela inclusão no ensino superior, estabelecendo um novo campo de contradição, tensão, colaboração e desenvolvimento nas relações entre indígenas e não indígenas, entre as sociedades originais e a sociedade majoritária. Embora num momento o foco eram as reivindicações pelo acesso, com o tempo tem evoluído às condições de estudo, à permanência e egresso, à pós-graduação, associado à qualidade e pertinência.

Neste artigo – com caráter de ensaio reflexivo crítico – recorreremos a uma série de temas relevantes para uma análise da realidade e projeções do ensino superior desde uma perspectiva do Direito Humano à Educação e da interculturalização da universidade com referências à educação técnica superior como modalidade de ensino superior nos Centros de Formación Técnica (CFTs – Centros de Formação Técnica) e Institutos Profesionales (IPs – Institutos Profissionalizantes), invisível na discussão da Educação Intercultural Bilingüe (EIB) e das reflexões sobre ensino superior. Colhe conclusões de estudos, experiências e reflexões dos autores fundadas na sua experiência na EIB e no ensino superior, expressada nas pesquisas e nos projetos de extensão e desenvolvimento¹, no trabalho da universidade e do Ministério da Educação (Programa de Educación Intercultural Bilingüe – PEIB – Programa de Educação Intercultural Bilingüe). É necessário assinalar que a pesquisa bibliográfica a respeito dos estudos sobre povos indígenas e ensino superior no Chile é deficiente, o que limita as fontes de informação para este trabalho e os estudos de base. Fazemos a reflexão desde a região da Araucanía, com presença especial do povo mapuche.

¹ *Programa Kelluwün: Educación, Interculturalidad y Desarrollo* (2013) (028/2013) e *Programa Kelluwün: Educación, Interculturalidad y Desarrollo* (2014) (019/2014) da Universidad de La Frontera; investigação sobre educação intercultural bilingüe do Projeto Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas CONICYT/ FONDAP/15110006 da Pontificia Universidad Católica de Chile.

O Direito ao Ensino Superior

Os direitos humanos estão concebidos para o que se autoconsidera como cultura ocidental, como uma conquista humana, da Humanidade que, se supõe, assegura a dignidade de todas as pessoas como essência histórica racional, sem nenhuma distinção, em todo lugar e momento histórico. O que se iniciou como Declaração de Direitos Humanos foi se abrindo a outras modalidades e escalas de direitos, entre os quais vários coletivos, e entre eles alguns se referem ou afetam especificamente os povos indígenas e tribais².

Embora seja da competência de cada indivíduo a primeira responsabilidade no respeito e na defesa de seus direitos, a sociedade civil e o Estado também devem cumprir uma função principal na sua garantia. O Estado é considerado o principal responsável pela proteção e garantia dos direitos humanos e, por isso, quando firma convênio, convenção, declaração ou documento internacional, sua validade afeta todos os membros componentes de cada sociedade sob sua jurisdição. Assim, cabe aos estados a tarefa de gerar as condições para o pleno desenvolvimento e garantia dos direitos, e não somente evitar sua violação, ainda mais por eles mesmos.

Um dos direitos centrais na demanda social pela educação é o da Educação, contudo, no Chile, e desde o ponto de vista legal, constitucional, esse direito se aplica aos 12 anos de escolaridade que conformam o sistema educacional, sendo o Estado responsável por financiar até os 21 anos de idade do estudante. Portanto, o ensino superior fica fora do reconhecimento legal do direito à educação. Além disso, há uma definição sobre a qualidade desse direito, que é mais entendido como o acesso e a permanência no sistema a partir de uma oferta assegurada pelo Estado do que como uma educação com qualidade definida de alguma forma e acordada. Blanco (2006, p. 38) assinala que existem três etapas para o pleno exercício do direito à educação, a saber:

² O Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho; Declaração Universal dos Direitos Linguísticos; Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos; e outros instrumentos internacionais sobre a prevenção da discriminação.

[...] concede-se o direito à educação àqueles que historicamente lhes foi denegado (povos indígenas, pessoas com deficiência) ou que continuam excluídos (comunidades nômades) o que normalmente envolve a segregação nas escolas especiais ou programas diferenciados. A segunda etapa enfrenta o problema da segregação educativa promovendo o avanço em direção à integração nas escolas para todos. Nessa integração, os grupos admitidos devem se adaptar à escolarização disponível [...]. A terceira etapa exige a adaptação do ensino à diversidade de necessidades educativas dos (sic) estudantes.

No entanto, todas essas etapas ou momentos se referem a uma noção restrita do direito à educação: ao sistema escolar básico e médio, excluindo ou ao menos deixando de integrar o ensino superior como um objetivo da demanda de ampliação de direitos; como expressão particular dessa realidade, a educação intercultural bilíngue – em suas diversas denominações – também é concebida como um direito indígena associado à escola formal, assim como mostram publicações de referência (UNESCO, 2003; AYLWIN, 2013). O artigo trata menos sobre um direito legal assegurado atualmente e mais sobre a luta dos povos indígenas e seus aliados, a fim de estender até o ensino superior, tendo como dado real, o que se considera que o direito à educação, particularmente para os grupos subordinados ou excluídos, não termina no ensino médio, mas no superior.

O que se procura hoje é alcançar um direito à igualdade de oportunidades de acesso, permanência, egresso e empregabilidade para estudantes indígenas e não indígenas no ensino superior, mais do que assegurar um direito somente ao ensino superior, que deveria ser, pelo seu caráter, um direito universal, o que coloca uma complexidade particular ao avanço dos direitos aos 12 anos de escolaridade em direção ao ensino superior, seja técnica ou universitária; isso também obrigaria a estabelecer como direito a educação continuada, associada ao desempenho e melhoramento laboral para aqueles que não continuem ou não desejem continuar os estudos superiores, uma vez que se formaram no ensino médio. Nesse sentido, a conquista de um direito ao ensino superior universal acarreta uma condição de reformulação conceitual (ademais das definições legais, a inclusão

da educação continuada profissionalizante) e da vontade de se fazer ou não partícipe desse direito.

Por que se procura o direito à igualdade de oportunidades para indígenas e não indígenas no ensino superior? Uma noção básica de justiça social e de igualdade de oportunidades obriga a estabelecer políticas que façam do ensino superior uma modalidade mais igualitária na possibilidade de acesso sem discriminações.

A condição de acesso e garantia do direito à educação, desde uma perspectiva étnica, é menor para os indígenas que para os não indígenas (FUNDACIÓN EQUITAS, 2008): quase 1 em cada 10 pessoas maiores de 10 anos que declara que pertence a alguma etnia é analfabeta em espanhol; dos indígenas analfabetos, é mulher; da população indígena maior de 15 anos, aproximadamente 1 em cada 10 (9,2%) não tem instrução alguma, enquanto na não indígena corresponde a 4,6%; se na educação básica a cobertura entre crianças indígenas e não indígenas é semelhante na média, a brecha entra ambas é de 9% em detrimento dos primeiros, e ao terminar esse nível alcança 14,6% (o que tem como consequência o menor acesso à universidade); os resultados das medições de aprendizagem, em determinadas condições, são mais baixos nas crianças indígenas (sic); finalmente, no ensino superior, naquelas comunidades com mais de 30% de população indígena, os graduados dos setores municipais e particulares subvencionados alcançam as mais baixas pontuações na Prueba de Selección Universitaria (PSU – Exame de Seleção Universitária), o que ocasiona consequências na qualidade da formação a que se integram, considerando o tipo e a qualidade da universidade na qual conseguem ingressar (FUNDACIÓN EQUITAS, 2008). As possibilidades de acesso de profissionais indígenas na pós-graduação são cada vez mais baixas, na medida em que dependem da cooperação internacional que está se extinguindo, mais do que de programas especiais do Estado (WILLIAMSON; NAVARRETE, 2014). Desde o ponto de vista da empregabilidade e dos ingressos consequentes, com efeitos na mobilidade social, o impacto do ensino superior está distribuído por pertencer ou não a uma etnia; nesse caso, se é indígena, o impacto na mobilidade é menor (CANTERO; WILLIAMSON, 2009).

Esses dados demonstram que, desde o ponto de vista do Direito à Educação e de participar na educação universitária, as oportunidades são menores (sic) para os indígenas. Isso manifesta tanto uma discriminação institucionalizada quanto uma carência legal de garantia de igualdade de acesso a um direito que, mesmo que não seja universalmente legal, o seu gozo o é: o da igualdade de condições para concorrer e ingressar sem outra razão que a de manifestação das próprias condições acumuladas de estudo, preparação, esforço, capacidades pessoais e coletivas. O ensino superior legalmente não constitui um direito universal; as mobilizações estudantis do ano de 2011 defendiam a ideia de que é um direito de fato para todos, já que deve ser entendido como uma extensão natural do ensino médio para, posteriormente, ingressar no mercado de trabalho com qualidade profissional que possibilite a mobilidade social e o aporte à sociedade. A EIB é impulsionada pelo Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) do Ministério da Educação em suas dimensões do ensino básico e, em menor medida, no médio e adulto; contudo, não há uma política de ampliação do conceito EIB no ensino superior e, nesse sentido, evita estabelecer um direito particular enquanto não seja reconhecido o direito universal ao ensino superior desde o primeiro ano da educação básica ao último ano da formação técnica ou superior. Como antecedente, pode se considerar o caso da educação de adultos em que o Estado se faz responsável por financiar os estudantes até os 21 anos, para completar os 12 anos de escolaridade obrigatória.

Relações interculturais entre indígenas e não indígenas no ensino superior

Nas últimas décadas, tem havido uma expansão das oportunidades de ingresso de estudantes indígenas no ensino superior: universidades, centros de formação técnica (CFTs), institutos profissionais (IPs); no entanto, ainda se mantêm exclusões e efeitos de dinâmicas de discriminação institucionalizada que permitem afirmar que o direito à educação não se cumpre em sua plenitude. De fato, que o Chile esteja levando a cabo uma Reforma

Educacional que inclui medidas estruturais no sistema de ensino superior, universitário e técnico, é uma demonstração dessa realidade, apesar dos inegáveis avanços no acesso e na cobertura que tem conseguido o país nas últimas décadas.

Os estudantes indígenas têm notas de ensino médio (NEM) semelhantes aos não indígenas, no entanto, os primeiros rendem em menor proporção na PSU e suas pontuações são significativamente menores (próximo a 50 pontos abaixo da média nacional). Isso afeta as expectativas de continuidade dos estudos: menores em relação ao ingresso e *status* laborais; segundo o gênero, as mulheres tendem a ingressar mais na educação técnica superior e os homens, na universidade. Os estudantes indígenas estão em maiores condições de vulnerabilidade que os não indígenas e, por isso, são mais elegíveis aos benefícios do Estado, tanto aos que são destinados a todos os estudantes nessa condição como a alguns específicos: a *Beca Indígena* (Bolsa Indígena) e a *Beca de Residencia Indígena* (Bolsa de Residência Indígena) (mais de 19% as recebem). Cinquenta e quatro por cento dos estudantes indígenas recebem benefícios do Estado em relação aos 38% dos não indígenas; muitos deles recebem a *Beca Nuevo Milenio* (Bolsa Novo Milênio), que é direcionada à educação técnica superior, o que expressa uma distância com a formação universitária (BLANCO; MENESES, 2011).

Esta situação de maior acesso às bolsas e, em particular, a ajudas específicas, tem gerado em alguns grupos de estudantes não indígenas uma sensação de privilégio que pode se converter numa construção de imagem social negativa com relação aos indígenas. Questões como a pobreza, exclusão, o menor acesso histórico que, numa perspectiva de justiça compensatória, justificam políticas de ajuda estudantis orientadas aos setores mais vulneráveis e de benefícios particulares para aqueles que, nesse grupo, estão ainda em piores condições, não ajudam a equilibrar juízos, já que muitos não conseguem entender como ato de justiça permanente e atual a ação afirmativa ou discriminação positiva, senão como privilégio em algum momento, mas que é desnecessário atualmente já que foram expandidos benefícios específicos. Explicações no sentido de que se os povos indígenas

têm logrado conquistas é porque eles se mobilizaram, não são assumidos pelos indivíduos ou grupos críticos à ação afirmativa que consideram que os benefícios estatais devem ser igualitários numa sociedade democrática e de oportunidades. Nem sempre essas opiniões críticas podem ser assumidas sob uma categoria de racismo ou discriminação, e várias opiniões se sustentam no pensamento liberal que implica igualdade, ao menos formal, de oportunidade e rejeitam políticas diferenciadas.

A ineficácia do sistema educativo chileno em tanto projeto monocultural e monolíngue não tem dado a possibilidade para uma educação pertinente e para a inclusão dos conhecimentos e valores dos povos indígenas no currículo de todos os níveis, desde a educação pré-escolar até o ensino superior, e menos na pós-graduação. O ensino superior não tem ficado isento do fenômeno da discriminação, na perspectiva de implementar um modelo cultural e educacional homogeneizante transmitido historicamente.

Em 2011, foi levantada uma demanda por participação e se propôs a necessidade de uma autonomia em ensino superior, ao menos desde os jovens mapuche, que propõe uma organização própria (Federación Mapuche de Estudiantes – FEMAE)³, que aproveita o movimento estudantil para instalar suas reivindicações no marco geral das demandas da Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH – Confederação de Estudantes do Chile), o que não foi fácil e gerou um conflito social no interior do movimento estudantil. Uma educação mais pertinente e contextualizada tem sido uma demanda histórica no povo mapuche e continua sendo até os dias de hoje, manifestando-se em distintos momentos da história, tanto do tipo político, social e econômico.

Não existe uma política de educação intercultural bilíngue que envolva desde a educação pré-escolar até o ensino superior. É necessário assumir as limitações que apresenta o Programa de Educación Intercultural (PEIB) do Ministério da Educação (MINEDUC); o marco jurídico no qual foi desenvolvido não o fez obrigatório a todos os níveis, já que é

³ Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE): organização que se gerou no meio das mobilizações estudantis de 2011 e uns anos depois se dividiu em várias outras organizações até se minimizar como orgânica.

implementado, prioritariamente, na educação básica, em zonas rurais, onde foi expandido devido à integração da *Asignatura Lengua Indígena* (ALI) (Disciplina de Língua Indígena), instalada desde o Decreto 280 do Ministério da Educação e gerada à luz da *Ley General de Educación* nº 20.370 (Lei Geral de Educação nº 20.370), promulgada em 2009. A política educativa, desde essa perspectiva, tem sido insuficiente para incorporar as aspirações da educação com equidade, qualidade, pertinência e significância curricular da maneira como propõe a *Ley General de Educación*.

Dadas as condições de desigualdade social na distribuição de oportunidades educacionais e distribuição do conhecimento que afeta principalmente os indígenas, a baixa escolaridade dos pais, os baixos salários pela falta de profissionalização dos pais faz com que para as novas gerações seja mais difícil o acesso ao ensino superior. Muitos estudantes indígenas não têm acesso a um curso preparatório para o vestibular, estudam em institutos mais pobres, sejam científicos humanistas e/ou técnicos profissionalizantes, têm *déficit* de conhecimentos de níveis de ensino médio. Isso deriva da menor porcentagem de crianças indígenas que, finalizado o ensino médio, continua no ensino superior, produto principalmente da baixa qualidade educativa recebida durante sua formação acadêmica prévia. Todos esses fatores influenciam no acesso, na permanência, no egresso e na empregabilidade (mobilidade social) no ensino superior.

A chegada de jovens indígenas no ensino superior, de um modo massivo, é um feito tardio, há apenas a um par de décadas; a presença deles não pode ser vista somente à luz da política indígena, do programa de bolsas e benefícios. É produzida por uma imigração indígena aos centros urbanos de famílias que migram procurando um futuro melhor em grandes cidades como Santiago, Concepción, Temuco e também pelos avanços democráticos que enfatizam uma política de expansão de cobertura de ajudas estudantis sob o princípio da equidade e ação afirmativa.

Nesse contexto, os estudantes enfrentam uma situação mais complexa que outros grupos de estudantes vulneráveis: enfrentam situações de discriminação étnica, de condição social, procedência rural que afeta a autoestima e segurança em muitos casos. Às vezes, o ensino superior e a

formação profissional os levam a um distanciamento de sua condição étnica pela discriminação sofrida, pela falta de educação pertinente nos níveis precedentes ou, pelo contrário, a uma autoconfirmação ou preservação da identidade indígena quando se tem espaços de encontros, diálogos e manifestações culturais próprias nos centros universitários.

As relações interculturais entre indígenas e não indígenas no ensino superior muitas vezes só se reduzem à distribuição de bolsas ou vagas de ingresso especial. Mas o tema é mais complexo e os olhares devem estar voltados à tensão que existe entre os distintos mundos culturais de pertinências muito diferentes entre alunos que são vistos desde o sistema universitário como homogêneos e nem sempre com desigualdades culturais, sociais e econômicas.

Outro aspecto que influi nas relações interculturais dos estudantes no ensino superior são os modelos pedagógicos que sustentam a docência universitária, já que não dão resposta às necessidades e solicitações dos estudantes mapuche e indígenas, não facilitam a consecução de conhecimentos, não reconhecem que os estudantes mapuche vêm com conhecimentos prévios da sua cultura, de seu contexto, sua cosmovisão, que não são validados nem considerados na docência universitária e, especificamente, nas estruturas curriculares de seus cursos.

Paulatinamente, foram desenvolvidas no Chile iniciativas no ensino superior, apesar de que a discussão em torno da EIB é gradual nos níveis básicos e secundário. Há universidades de regiões, por exemplo, a Pontificia Universidad Católica sede Villarrica, que no ano de 1985 implementou um programa de admissão complementar para jovens mapuche com o objetivo de formar professores que pudessem aportar ao seu desenvolvimento. A Universidad Católica de Temuco, em 1991, criou o curso de *Padagogía en Educación Básica Intercultural* (Pedagogia em Educação Básica Intercultural), assumindo a necessidade de formar professores mapuche que construíssem um foco pedagógico e educativo pertinente para ensinar as crianças no contexto mapuche; a Universidad Arturo Prat em Iquique criou, posteriormente, o mesmo curso para o contexto aymara. Outro acontecimento importante de relação intercultural no ensino

superior constitui a criação do Instituto de Estudios Indígenas na Universidad de La Frontera (IEI/UFRO). Essa universidade e a de Tarapacá contemplam a admissão de vagas de ingresso especial para indígenas.

A formação de técnicos superiores e a interculturalidade

A formação técnica superior é um setor muito vinculado à continuidade dos estudos dos estudantes indígenas, contudo, não

[...] tem chegado a interculturalidade até a formação de técnicos – nem no ensino médio, nem no técnico superior, nem no de adultos – necessários para apoiar o desenvolvimento com identidade dos povos, comunidades e empresas indígenas [...] O necessário é: formar bons técnicos interculturais, preparados nas suas bases formativas, teóricas e práticas, com competência e qualidade, mas com uma perspectiva intercultural do desenvolvimento e expectativas realistas de ingresso, formação permanente, posicionamento laboral e relação de respeito, compreensão e aprendizagem intercultural a respeito das lideranças comunitárias. Isto é o que acontece, ao menos no Chile. (WILLIAMSON, 2008, p. 46-47).

A estrutura econômica dos mapuche e dos povos aymara e quéchua rurais (e inclusive urbanos)⁴ em geral está organizada sob princípios de uma economia de supervivência mista, que considera autoprodução, subsídios, trabalho temporal e comércio de alguns produtos. Em tese, a solução para a inclusão e o desenvolvimento das famílias e suas comunidades passam por alguma forma de organização econômica associativa, contudo, nem em universidades, CFTs ou IPs formam-se especialistas para gerenciar este tipo de negócio, organizações ou empresas, o que demonstra a carência da oferta formativa superior para o desenvolvimento econômico característico dos povos indígenas (WILLIAMSON; GONZÁLEZ, 2011). A cultura e o conhecimento indígena – salvo algumas exceções – não é considerada

⁴ Povos, com língua própria, que estão localizados cultural e socialmente em um território que abrange regiões do Sul do Peru, Oeste da Bolívia, Norte do Chile e Argentina e em cidades ao longo dos países.

na formação técnica superior a cargo de CFTs e IPs, nem pela interculturalidade, que significa colher conteúdos formativos das duas culturas em contato e produzir conteúdos que superam ambas numa nova unidade de conteúdo que reconstrói as diferenças e as supera. A educação técnica profissional de ensino médio é um destino dos jovens indígenas, particularmente em Contabilidade e Agrícola-florestal; muitos deles continuam os estudos nas CFTs e IPs, o que expressa uma discriminação institucionalizada, em que os destinos dos estudantes são forjados no momento da decisão familiar dos pobres e dos indígenas em matricular seus filhos no ensino médio técnico-profissional de baixa qualidade, com consequências de inserção laboral precária e ingressos baixos.

A educação, empregabilidade e mobilidade social

A mobilidade social e de ingressos econômicos é regida por, pelo menos, dois critérios básicos: as possibilidades que oferece um entorno de produção e emprego delimitado a um território com limites físicos conhecidos, potencialidade para o desenvolvimento e a capacidade de carga econômica e humana que é capaz de aguentar sem colocar em jogo sua sustentabilidade em longo prazo; e, segundo, os ingressos econômicos devem estar limitados pela manutenção de uma igualdade social e homogeneidade cultural como condição para a existência, reprodução, capacidade de oferta e demanda de bens e serviços de consumo pela sociedade local.

A relação entre educação, empregabilidade e mobilidade social, relacionados com os estudos técnicos do ensino médio, técnicos, superiores ou profissionalizantes, não se estabelece necessariamente segundo critérios de equidade: são afetados por razões étnicas. Se as condições de estudo expressam inequidades, como é a realidade do sistema educacional chileno, com o tempo geram efeitos regressivos na mobilidade social considerando a variável étnica. Estudos mostram que a mobilidade (considerada como aumento continuado de ingresso) diferencia-se de acordo com a etnia qual o indivíduo pertence. Por exemplo, é maior para os não mapuche, médio para os mesquitos e menos para os mapuche, o que expressa que a desigualdade étnica é

institucionalizada e que a educação não consegue quebrar essa tendência (CANTERO; WILLIAMSON, 2009). Isso obriga a fazer uma revisão se nos processos de acreditação universitária se outorga valor à empregabilidade particular dos egressos indígenas (o tempo para encontrar emprego, qualidade do emprego, relação com a formação da graduação).

Em consequência, a educação permitiria melhorar os ingressos econômicos com consequências de mobilidade social, mas se for analisado segundo grupos étnicos ou mestiços que também se movem e melhoram seus ingressos, pode-se dizer que a mobilidade gerada pela educação não modifica as relações de discriminação estrutural que se expressam em diversas dimensões da vida social e colocam os povos indígenas na posição mais baixa, ao menos os mapuche de La Araucanía e como projeção possível – reconhecendo prováveis exceções individuais – para os mapuche, aymara, quéchuas e rapa nui⁵ urbanos que moram nas diversas comunidades de Santiago.

Organizações estudantis indígenas no ensino superior

No contexto das relações interculturais e, particularmente, as que são estabelecidas nos contextos institucionais, a organização social dos povos se estabelece como um sujeito coletivo que se relaciona com a institucionalidade do Estado ou da esfera privada em torno de seus interesses pessoais. Sem dúvida, o modo de relação individual entre um indivíduo e uma institucionalidade não se dá só no nível de cada sujeito em si, mas pelo modo e tipo de relações que se estabelecem coletivamente entre determinada organização ou entidade social e o governo; é essa relação coletiva organização-instituição que constitui um marco básico para uma relação indivíduo-instituição que considera vínculos que sejam os mais simétricos possíveis, mais justos e equitativos. É a forma de conquistar e garantir direitos, como os que se referem ao ensino superior. Mas essa relação orgânica entre entidades indígenas e do governo está condicionada pela

⁵ Povo polinésio que habita a Ilha de Rapa Nui (também conhecida como Ilha de Páscoa) no Oceano Pacífico.

capacidade de mover forças de poder, sejam ideias e/ou pessoas: uma organização indígena forte em ideias, base social e liderança, com capacidade política, vai estar em melhores condições para negociar relações sociais e resultados institucionais de melhor qualidade e mais próximas do seu ideário e de suas demandas.

Nessa linha de pensamento, as organizações estudantis indígenas mostram conquistas globais como bolsas de estudo e alojamentos que permitiram um aumento de jovens indígenas no ensino superior e instalar, progressivamente, a educação intercultural nos diversos níveis e modalidades do sistema educacional. No entanto, as formas de organização e participação diferem de uma organização estudantil para outra, de um povoado para outro, mas não têm ficado invisíveis nos centros de estudos superiores nem têm sido escassas, embora elas tenham se modificado de acordo como o ingresso e egresso de estudantes de distintos grupos que refletem as mudanças da sociedade global⁶. Há diversas experiências de organizações estudantis indígenas no país que instalaram instâncias de participação, formação, luta pelas demandas sociais e acadêmicas, melhoramento das condições de vida e exercício dos direitos que permitem o agrupamento em torno de melhores condições de estudo e de formação de identidade, bem como apoiar – sobretudo no caso mapuche – e se somar às lutas maiores de seus povos (WILLIAMSON, s.d.).

Os acadêmicos e sua posição acadêmico-política

Esta é uma dimensão que quase não se considera nos trabalhos feitos sobre a interculturalidade no ensino superior. Seus comportamentos

⁶ Por exemplo: Asociación de Estudiante de Pueblos Originarios (ESPO), instalada na Universidad de Tarapacá (UTA), a Asociación Aru-Wayna (a voz dos jovens) foi organizada há uns anos na Universidad Arturo Prat (UNAP) em Iquique, com estudantes aymara e quéchua. Na Universidad Católica de Temuco (UCT) foi organizado há uns anos a Lef Mogen, que reunia estudantes mapuche e tinha uma vida social ativa, cultural e política, com apoio do Curso de Pedagogía Geral Básica Intercultural e Antropología. Na Universidad de La Frontera (UFRO) nos fins dos anos 1980 foi criado o Grupo Universitario Mapuche do qual emergiu We Kintun nos anos 1990, que se estendeu até meados da década de 2000; após foram criadas as organizações Chillkatufe UFRO Mew y Domo kimun de mulheres mapuche.

têm sido muito variados: há estudantes indiferentes ou que se opõe de modo explícito ou passivo aos movimentos estudantis indígenas; outros apoiam silenciosamente suas causas; há os que se somam às mobilizações ou fazem as mediações entre estudantes e governos universitários.

Em alguns casos, estes últimos – geralmente minoritários – têm jogado um papel relevante na contenção e resolução dos conflitos, sobretudo quando estão dentro dos centros de estudo. Têm sido mediadores relevantes, de modo explícito ou reservado, entre as organizações estudantis mobilizadas (muitas vezes com espaços ocupados) e os governos universitários e, em alguns casos, governos regionais. Em vários casos, não são indígenas, mas são reconhecidos pelos estudantes e governos como interlocutores válidos pelas suas histórias pessoais e competências interculturais em cenários de conflito, cumprindo papéis de diálogo entre posturas político-culturais e de mediação com um componente intercultural. No entanto, em geral, os compromissos são mais acadêmicos (integram elementos culturais em suas investigações, docência, publicações) do que políticos. A participação acadêmico/política na interculturalidade universitária é um tema desconhecido para a educação intercultural.

A ação afirmativa e a tensão indígenas–não indígenas

Os projetos de Ação Afirmativa têm contribuído decisivamente para a integração de jovens indígenas, ao menos aymara, lican e quéchua ao norte, rapa nui e mapuche no centro e sul do país, a algumas universidades do sistema de ensino superior universitário⁷. Tem permitido melhorar os índices de acesso, permanência e egresso e, inclusive, empregabilidade dos estudantes e contribuiu para a visibilidade das temáticas indígenas e interculturais no interior das casas de ensino superior. Mas, por outro lado,

⁷ Projetos de Ação Afirmativa têm sido desenvolvidos no ensino superior universitário do Chile no Programa Pathways To Higher Education da Fundação Ford (FF) através da sua Oficina para a Região Andina no Cone Sul (RACS) nas Universidades da Fronteira (Programa Rüpü) e de Tarapacá (Programa Thaky). Desde 2003, se estendeu ao Perú (Universidades Nacional de San Antonio Abad Del Cusco e Nacional San Cristóbal de Huamanga) e outras universidades no Chile.

tem tido como efeito uma reorientação da participação estudantil desde organizações indígenas até agrupações institucionalizadas.

Há outra consequência: estudantes de pensamento conservador ou liberal, e inclusive progressista, têm começado a se perguntar por que consideram certos os privilégios dos estudantes indígenas, apesar de se encontrarem em iguais condições de vulnerabilidade que os não indígenas, que não têm os mesmos benefícios (bolsas, ajudas estudantis, programas especiais). Esta é uma percepção que, mesmo não sendo majoritária, tem se expandido a outros âmbitos de benefícios sociais específicos para os povos indígenas (por exemplo, o desenvolvimento dos camponeses). Expressam desconhecimento a respeito dos direitos assegurados por Convenções Internacionais, bem como por princípios de justiça compensatória associada a programas de Ação Afirmativa. A ênfase comunicacional na associação “povos indígenas-pobreza” (especialmente explícito) os coloca numa situação semelhante de comparação com os “não indígenas-pobres; nesse cenário – em que as características de povos com identidade se fazem invisíveis no conceito de pobreza –, os princípios éticos e de direito permitem tomar decisões preferenciais em relação à distribuição social da riqueza entre os pobres. Essa é uma questão que interfere em certas percepções do outro indígena e que se manifesta em condutas de não dialogar ou de empatia frente a reivindicações ou demandas próprias do exercício de direitos indígenas.

Estudantes indígenas e o Estado: os lares

Uma relação fundamental entre os estudantes indígenas e o Estado foi sugerida na demanda pelos lares indígenas.

Os estudantes mapuche, política e socialmente mais ativos de La Araucanía, com extensões a outras regiões, se reuniram no *Hogar Indígena*⁸ *Centro de Desarrollo Sociocultural Pelontuwe* (Centro de Desenvolvimento Sociocultural Pelontuwe) (REUCA, 2010), que se converteu no principal

⁸ Os “Hogares Estudiantiles” Indígenas são espaços coletivos de vida (casas alugadas ou prédios) onde moram estudantes de educação superior, financiados pelo estado, autogestionados nas principais áreas de convivência.

espaço de organização e mobilização estudantil mapuche, reunindo jovens de diversas entidades do ensino superior da região (Universidade Públicas e Particulares, Institutos Profissionalizantes, Centros de Formação Técnica), superando a organização por centros de estudos para constituir uma associação aberta a todos os que queiram participar e assumir a luta por melhorar os lares, participar de programas de formação e desenvolver ações em favor da luta e de demandas mais amplas do povo mapuche mobilizado. Este Lar, ou Centro, foi fundamental na criação de um segundo lar na Comuna de Padres las Casas (Hogar Estudiantil Mapuche Lawen Mapu), para cerca de 80 jovens de ambos os sexos, mas, sobretudo, pela sua capacidade de aglutinar lares indígenas mapuche de várias cidades e regiões e estabelecer uma mesa de negociação com o Estado, através de uma comissão conjunta com a Junaeb.

Nos dias 26 e 27 de agosto de 2007, realizou-se o primeiro encontro nacional de estudantes e lares indígenas que deu origem ao Convênio Conadi-Junaeb (JÚLIO, 2007) para traspasar os lares para a Junaeb. (WILLIAMSON, s.d.) Na concepção estudantil, esses *Hogares* são concebidos como centros de desenvolvimento sociocultural (REUCA, 2010) e têm dado origem a uma já grande história de mobilizações e negociações que culminaram em uma Comissão Conadi-Junaeb–estudantes, que foi buscando soluções a vários requerimentos dos estudantes pela autogestão e a qualidade dos lares. Esse processo de negociação constituiu um importante processo político-pedagógico de aprendizagem acerca deles mesmos, como coletivo estudantil indígena com identidade, bem como estratégias e táticas de negociação e participação e de gestão e autogestão de unidades sociais, culturais e econômicas, como são os *Hogares*. A demanda é superior à oferta, entretanto uma parte significativa de estudantes de origem distante a seus centros de estudo ficam em casa de parentes ou se integram a grupos de estudantes indígenas e não indígenas que alugam pensões ou quartos coletivamente, reproduzindo relações sociais mais próximas à família ampliada, e não necessariamente à coletividade. É um campo no qual o Estado tem negociado com os estudantes na medida em que estes têm se mobilizado nas suas demandas específicas; esse processo de diálogo

não tem sido fácil devido às diversas interpretações políticas que o Estado tem feito a respeito das mobilizações, particularmente no caso dos mapuche, pela sua associação à luta maior das comunidades pela terra e pelo território, o que, em alguns casos, tem afetado a relação de diálogo (mesmo que nunca tenha sido perdido). Tem acontecido também nessa questão, alguns conflitos interculturais, menores, mas internos a estudantes de diversas etnias.

Gervain (2012) assinala que este movimento pode se caracterizar de duas maneiras: pelo seu caráter socioeconômico e, por outro, pelo seu caráter étnico. No primeiro caso, procura-se reivindicar o acesso ao ensino superior e o êxito de quem ingressa, bem como na sua inserção laboral; a segunda dimensão é a busca de uma identidade cultural que ultrapassa as mobilizações e se projeta ao conjunto da sociedade mapuche e global, articulando-se no movimento indígena mais global. Embora esse movimento (na realidade, organização) de estudantes “[...] residentes dos *Hogares* representam uma fração muito restrita deste setor [...]” (GERVAIN, 2012, p. 189), seu impacto no interior das universidades regionais foi significativa, inclusive nos estudantes não indígenas, como foi o caso das “tomadas” e mobilizações na Universidad de La Frontera e seus arredores no início da década de 2010, orientadas tanto a objetivos externos (liberdade de Presos Políticos Mapuche) como internos (exercer pressão sobre o Estado para melhor negociar as suas demandas).

Nessas mobilizações são unidas as demandas pelos direitos ao ensino superior, à moradia digna, ao trabalho produtivo: os lares são mais do que conseguir um lugar onde estudar, dormir e comer para estudar no ensino superior.

A Universidade Indígena

A ideia de uma universidade indígena ronda as demandas educacionais e sociais dos povos originários há muitos anos. Os povos aymara, quéchua, rapa nui, lican antay não têm exposto o tema como uma prioridade; no caso mapuche, tem havido uma demanda com maior explicitação geral, mas com pouca definição particular.

A ideia de uma universidade indígena intercultural foi executada como um programa internacional do *Fondo Indígena*, que

[...] pretende conseguir que os *Pueblos Indígenas* (Povos Indígenas) e as etnias da América Latina, através de suas organizações, estejam em condições de acessar, continuar e se formar por meio dos processos de formação superior em programas ou carreiras oferecidas pela *Universidad Indígena Intercultural* (Universidade Indígena Intercultural) [...] A UII não é uma universidade convencional. É uma universidade formada por uma *Red de Centros Asociados* (Rede de Centros Associados). Os Centros Associados podem ser universidades, institutos ou centros de investigação que trabalhem no campo da educação para os *Pueblos Indígenas* (Povos Indígenas) e que, por meio da assinatura de uma *Carta de Entendimiento* (Carta de Entendimento), queiram se somar ao esforço comum exposto pela UII. [...] o projeto não cria uma nova instituição universitária de caráter regional, mas aproveita as experiências do ensino superior e as capacidades existentes. Com a própria infraestrutura dos *Centros Asociados* (Centros Associados), a *Red* (Rede) articula os programas de estudo que já existem, mas tendo como base novos currículos autônomos com maior pertinência para os *Pueblos Indígenas* (Povos Indígenas). Neste ponto, vale destacar a existência da *Cátedra Indígena Itinerante*, que, formada por um conjunto de sábios e especialistas indígenas (e, eventualmente também não indígenas), apoia o desenvolvimento dos programas universitários no curso. (15 dez. 2014)

Chile tem sido um dos países no qual essa universidade tem executado alguns de seus cursos internacionais, por exemplo, o *Diplomado en Derechos Indígenas* (2008)⁹ e nos quais têm participado estudantes adultos de várias etnias e povos do continente. Tem se convertido num espaço de formação que expressa uma modalidade de interculturalidade indígena internacional.

Mas também surgiu a demanda e, inclusive, se tem tentado dar forma a uma institucionalidade universitária indígena. A Universidade própria é um projeto muito antigo da sociedade mapuche, uma demanda que

⁹ Pelo *Instituto de Estudios Indígenas de La Universidad de La Frontera*.

nasceu em 1910, com a Sociedad Caupolicán e é retomada nos anos 1940 com a Corporación Araucana; nos anos 1970, com a Federación de Estudiantes Indígenas; nos anos 1990, com os Hogares Indígenas e em 2011 com a Federación Mapuche de Estudiantes. Há poucos anos, um profissional mapuche que mora na França iniciou as gestões para instalar uma universidade mapuche em Purén, La Araucanía, com o apoio da cooperação internacional; apesar do efeito comunicacional, nada foi concretizado. Na reivindicação estudantil *mapuche* do ano de 2011, foi retomada novamente a demanda por uma universidade indígena e, inclusive, foi ocupado um prédio estatal desocupado, dedicado a fins educacionais, para instalá-la. Contudo, era um projeto que não tinha uma descrição mais completa no seu fundamento propositivo, uma organização, um financiamento e uma integração legal no sistema do ensino superior. A universidade indígena é concebida como um espaço em que assistem professores e estudantes indígenas e cujos cursos respondam às necessidades e expectativas dos povos originários e à demanda da existência de instituições como universidade mapuche.

O Convênio 169 da OIT¹⁰, como tratado internacional de direitos humanos, define que as autoridades competentes devem garantir a formação dos membros dos *Pueblos Indígenas* e sua participação na formulação e execução de programas de educação, além disso, adiciona que os governos devem reconhecer o direito de criar suas próprias instituições e os meios de educação e facilitar recursos apropriados com tal fim, para reconhecer e proteger os valores e as práticas sociais, culturais, religiosos e espirituais próprios (AYLWIN, 2013).

As organizações estudantis mapuche solicitam ao governo e à liderança política a não só a ouvir esta legítima reivindicação histórica do povo mapuche, mas, também, a dialogar, dar continuidade e canalizá-la num marco real de participação dos estudantes mapuche.

O que há por trás dessas reivindicações? Provavelmente é encaminhar para uma maior tensão à demanda pela educação contextualizada,

¹⁰ O Convênio 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais em países independentes foi ratificado pelo Chile em 15 de setembro de 2008 e entrou em vigor em 15 de setembro de 2009.

mas, sobretudo, sob o princípio pedagógico da autoformação, coerente com o da autogestão que se inclui entre as principais demandas sociais do movimento indígena no país e no continente. Na demanda há tensões ou contradições: procura-se uma autogestão para a autoformação, contudo, isso deve ser feito com recursos e institucionalidade do governo; por outro lado, os próprios estudantes reconhecem suas dúvidas a respeito do conhecimento social de seus acadêmicos formados no mercado de trabalho, já que devem concorrer com universidades consolidadas no tempo e em condições de funcionamento. Há algumas experiências fracassadas de formação profissional nos programas realizados por universidades e administrados por organizações privadas em áreas indígenas. Os estudantes assinalam que o objetivo, mais do que instalar uma institucionalidade própria, é avançar na interculturalidade, na contextualização cultural dos cursos e, sobretudo, em ajustar a formação a necessidades específicas das comunidades mapuche e suas demandas integrais.

O movimento estudantil indígena e alguns acadêmicos se apresentam entre um polo de gestão indígena de seus próprios processos formativos superiores e a interculturalização do ensino superior. Com avaliações diferenciadas a respeito de cada um, é um tema que constitui um eixo de reflexão de estudantes das universidades públicas que discutem esta questão: a possibilidade, realidade e concepção da universidade interculturalizada (FUNDACIÓN EQUITAS; UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, 2011; SILVA, 2008). As discussões apontam a precária instalação das culturas indígenas nas grades curriculares, metodologias, gestão das universidades e participação estudantil; também não dá para entender a interculturalidade como um espaço de diálogo de saberes, mas, sobretudo, de produção de novos saberes que recolham conteúdos de ambas as fontes do saber (a indígena e a oficial) para gerar novas categorias de pensamento, conteúdos, metodologias de produção e difusão de conhecimento. A ação afirmativa é um princípio que tem se instalado em algumas universidades pela via de programas ou vagas especiais, mas ainda falta muito para ser instalada massivamente. Isto significa que uma parte substancial e massiva das relações sociais dos estudantes não mapuche (que são a maioria) e

estudantes indígenas (que são a minoria) estão enquadrados em contextos curriculares e metodológicos não interculturais nem em processo de interculturalização e, nesse sentido, se estabelecem numa relação assimétrica em termos de fontes de conhecimento, métodos de produção e difusão de descobrimentos, validação de sujeitos sábios, desde uma epistemologia em detrimento da outra.

A pós-graduação, povos indígenas, cultura e interculturalidade

Há aqui uma preocupação por discutir a formação de uma intelectualidade indígena ou de compreensão como capital humano de alta qualificação no contexto geral do ensino superior e o modelo nacional de desenvolvimento.

Mariman (2011) assinala que os intelectuais realmente assumem sua identidade de povo e, nesse sentido de intelectuais indígenas, não deixam de ter atritos com o sistema clássico de ensino superior, gerados pela força da tradição e sua incapacidade em assumir o conhecimento indígena como válido. Nesse sentido, as principais tensões que aponta se desenvolvem na relação mestre-discípulo, a tensão paradigmática, a relação profissional-comunidade, a relação instituições-sociedade; tensões que devem enfrentar o intelectual ao assumir uma carreira acadêmica, docente ou científica no contexto do modelo atual do ensino superior universitário.

Na pós-graduação, enfrentam-se paradigmas de diversos fundamentos epistemológicos. Saberes gerados por metodologias de descobrimento que são de diversas fontes, métodos e instrumentos, pedagogias diferenciadas, mas na qual subjazem diversas correntes teóricas. Os estudantes indígenas enfrentam outras tensões, e uma das principais se produz no momento de projetar e elaborar sua tese de mestrado ou doutorado, em que devem estabelecer campos de diálogo, crítica, análise e compreensão com professores-guias (orientadores, patrocinadores ou a forma que sejam chamados na diferentes casas de estudo), que muitas vezes é afirmado num método científico tradicional e não aceitam, ou lhes é difícil compreender, uma racionalidade metodológica que não corresponde a esse paradigma.

A suposição é de que há uma maneira de fazer ciência, de defini-la, de organizá-la metodicamente, de difundir-la e difundir seus descobrimentos e que a pós-graduação deve – se quer se firmar efetivamente em seu objetivo de formar capital humano de excelência e produzir conhecimento de qualidade – responder o mais adequado possível a esses critérios. É uma extensão do positivismo que elimina as possibilidades do trabalho científico desde outros paradigmas e de gerar um campo de formação de intelectuais indígenas e interculturais no âmbito universitário de pós-graduação. Temos visto as dificuldades do diálogo entre professores-guias e estudantes quando, nas temáticas específicas ou nos projetos metodológicos, devem enfrentar visões do mundo e dos processos de investigação que se compatibilizam: a tendência dos docentes-guias é que o estudante se molde ao modelo imperante, e não a procura de um modelo compartilhado, ou menos ainda que o estudante defina seu próprio método a partir de um paradigma diferente de origem indígena, e isso sem levar em consideração o idioma da escrita, que deve ser em espanhol e, em algum espaço, poderia ser realizado em inglês: não em rapa nui, aymara, mapudungun ou quechua – há um/uns idioma/s oficial/is e é/são o/os do mundo acadêmico tradicional. Resulta vigente e válido se perguntar pelos sentidos e métodos da ciência e da produção de conhecimento numa sociedade democrática, que se diz valorizar a multiculturalidade e diversidade, que reconhece legalmente uma série de direitos de povos originários: a ciência serve para qual(is) projeto(s) de organização social da sociedade? O processo de produção de conhecimentos científicos da modernidade, de uns 700 anos, se opõe ao tradicional e milenário dos povos indígenas? Um professor formado sob o paradigma positivista ou inclusive cognitivista, quantitativo ou qualitativo, pode orientar uma tese de um estudante indígena que circula num paradigma holístico, experimental, transdisciplinar? Sem dúvida, o encontro entre estudantes indígenas e estudantes não indígenas no processo de produção sistemática de conhecimento, quando cada um deles firma seu método desde sua história pessoal, de comunidade (de povo ou acadêmica) e de suas crenças, coloca, na sociedade global e nos processos de extensão da pós-graduação, novas interrogativas às relações interétnicas e interculturais.

Quanto aos programas de pós-graduação com uma intencionalidade efetiva de formação de pessoas indígenas com formação de excelência, eles têm sido fundamentalmente financiados ou impulsionados desde a cooperação internacional, com a colaboração do Estado ou da sociedade civil (WILLIAMSON; NAVARRETE, 2014). Essa cooperação contribuiu na extensão do direito à educação além dos limites legais de garantia do Estado desse direito humano, preparando os quadros de profissionais com a *expertise* que os avanços em outras áreas da instituição pública, a sociedade civil ou os povos indígenas exigem para o desenvolvimento com identidade à ampliação democrática das decisões com diversos graus de autonomia ou participação.

Durante quase uma década, o Ministério da Educação financiou bolsas completas a estudantes indígenas na Maestría de Educación Intercultural Bilingüe da Universidad Mayor de San Simón, em Cochabamba, Bolívia, que contava com o apoio da cooperação alemã GTZ, conformando o Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), destinado a apoiar a consolidação e o desenvolvimento da EIB na América Latina, através da formação de recursos humanos; que esse tipo de educação requer¹¹. Uma grande quantidade de jovens, principalmente mapuche e aymara, graduou-se, e vários deles conseguiram cargos de relevância na gestão pública¹², contudo, poucos no mundo acadêmico. O programa tratou – e de acordo com o juízo de um dos coordenadores nacionais do PEIB do Chile, conseguiu plenamente – de se constituir em um espaço de formação de pós-graduação de estudantes indígenas latino-americanos que conseguia não opor a cultura originária, a identidade, a língua e consciência destas com os processos acadêmicos próprios dos requerimentos acadêmicos universitários da pós-graduação. Esta ajuda findou em meados da década de 2000, quando começou a se concentrar todo o sistema de ajudas estudantis na Junta Nacional de Auxílio Escolar y Becas (JunaeB) e de pós-graduação em Conicyt.

¹¹ Disponível em: <<http://www.comminit.com/node/324115>>.

¹² Por exemplo: *Dirección del Museo de Cañete; Profesional del área educación de la Dirección Nacional de Conadi; Coordinador de EIB en Conadi; Coordinadora de EIB en una Seremi; Profesional en el PEIB del Mineduc; Encargado de Programa de EIB de un Municipio.*

O Fundo Internacional de Bolsas da Fundação Ford (FF) gerou também um programa de formação de estudantes da pós-graduação que, embora não fosse só para indígenas, foi muito aproveitado por eles, tendo em vista a convocatória especial da FF, através da Fundación Equitas para este grupo específico da sociedade. Mapuche, aymaras, rapa nui deviam cumprir os requisitos próprios dos programas de mestrado ou doutorado de seu interesse e concorrer às bolsas, dentro e fora do Chile. O critério geral de seleção se caracterizava por aplicar um princípio de inclusão e ação afirmativa aos que, por diversas razões de ordem social, não tinham condições de obter uma bolsa ou de conseguir entrar numa universidade. Esse programa, embora financiasse estudos nas universidades, gerava certa unidade ou comunidade de estudantes que se reconheciam como parte de um coletivo específico. Mas não conseguiu quebrar a dicotomia entre modos de produção e difusão de conhecimento acadêmico e tradicional que não influía diretamente – apesar de suas intenções e certas ações determinadas – nas decisões das instituições em que participavam os bolsistas. O Fundo não ofereceu bolsas para mais estudantes a partir de 2010.

Os dois programas anteriores, com suas fortalezas e debilidades, enunciadas por avaliações dos próprios estudantes, de entidades responsáveis e autoridades políticas, têm sido responsáveis pela formação de uma parte significativa da intelectualidade indígena nacional instalada no Estado ou fora dele, na sociedade civil ou indígena, nas escolas, nos institutos, nos Museus e nas Universidades (WILLIAMSON; NAVARRETE, 2014).

Têm ocorrido outras experiências interessantes: entre 2001 e 2004 foi realizada um Mestrado Nacional em EIB, na qual formavam parte as universidades de Tarapacá, a Academia de Humanismo Cristiano y Católica de Temuco em três regiões do país; a Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) de Cuba, onde um grupo de jovens mapuche tem sido bolsista para se formar em medicina (tem tido dificuldades para se integrar à medicina no Chile, devido às exigências de convalidação de títulos e os exames nacionais de formados na área da saúde); o Doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Intercultural, da Universidad de Santiago, que se orienta à formação acadêmica no campo da

investigação social e educacional, constituindo núcleos interdisciplinares para a problematização, compreensão e o aporte à solução de tensões que enfrentam os sistemas educativos e a geração de políticas públicas pertinentes ao desenvolvimento do país. A partir de 2011, a Conadi ofereceu uma ajuda econômica para que estudantes indígenas pudessem realizar estudos de pós-graduação, contudo findou-se em 2014.

A Bolsa Chile ou Conicyt não faz diferença por etnia, nem nas bolsas nem nos programas de destino. Um dos critérios centrais de pontuação corresponde à localização em *rankings* internacionais de universidades, predominantemente anglo-saxônicas e alguns países europeus. Há também bolsas para alguns programas universitários chilenos credenciados. Os centros de estudos superiores mais recomendados não são latino-americanos, e isso deixa de fora uma série de programas de pós-graduação da América do Sul ou América Central, direcionados aos povos indígenas ou, inclusive, pelos povos indígenas.

Nesse sentido, o acesso à pós-graduação apenas recentemente começa a se levantar desde uma perspectiva indígena e/ou intercultural. Hoje se discute que a pós-graduação, sem dúvida, é um enorme avanço democrático das últimas décadas. Isso responde a uma fase que se iniciou faz alguns anos no campo da educação básica, que permanece como prioridade e que tem avançado em direção ao ensino superior de graduação considerando as facilidades de acesso e de progressão, alcançando uma nova etapa, hoje, na pós-graduação. Entretanto, fica pendente a situação do ensino médio, já que, na realidade, foi dado um salto desde o ensino básico ao superior, deixando o nível de ensino médio numa situação precária – desde uma perspectiva intercultural – em detrimento dos outros.

Conclusões: reflexões e perguntas

O Direito Humano à Educação se refere ao acesso e egresso do sistema escolar de acordo com o que determinam as leis; não considera o ensino superior como protegido e garantido legalmente. Com isso, uma etapa seguinte de luta geral da sociedade é referente ao direito ao ensino

superior, técnico ou universitário, como parte do direito garantido socialmente, em condições especiais, considerando a possibilidade da voluntariedade de acesso. Garantir esse direito universal – com caráter voluntário ou associado a um direito à educação continuada – permitirá reivindicar o direito indígena a este nível; atualmente, a luta principal é a igualdade de oportunidades no acesso, na permanência, no egresso e na empregabilidade entre os estudantes indígenas e não indígenas.

O direito ao ensino superior não significa só o acesso a ele, mas que seja de qualidade, pertinente, significativo e que promova a formação do estudante para desenvolver seu projeto de vida num contexto específico. O direito a se formar, aprender e desenvolver os múltiplos talentos e capacidades de todas as pessoas deve estar garantido uma vez que se ingressa no ensino superior. Se isto é conseguido, é garantido o princípio de igualdade de oportunidades, como responsabilidade do Estado, principalmente para os grupos mais vulneráveis.

O que fica evidenciado é que as capacidades estão distribuídas de forma igual em todos os estratos e grupos sociais e culturais, o que não está distribuído igualmente são as oportunidades educacionais nesse país. O acesso ao ensino superior, para que seja justo, não deve estar determinado pelo fator “origem de berço”, mas exigida pelo direito à igualdade de oportunidades ou de condições de desenvolvimento das potencialidades humanas.

Incorporar a interculturalidade na educação chilena é um imperativo ético, uma obrigação legal, uma qualidade de educação que permita aos discentes desenvolver conhecimentos que conduzam à valorização da diversidade étnica, cultural e linguística do país em todos os níveis: pré-escolar, educação básica, de adultos, especial e ensino superior (universitária e técnica).

A educação intercultural é considerada como uma modalidade educativa para todos os discentes do país, que incorporou o pluricultural, plurilíngue, um paradigma holístico expressado no conhecimento de línguas, conhecimento e valores dos povos indígenas. Potenciar uma educação de qualidade é garantir que o sistema assuma o desenvolvimento dos povos originários, suas línguas e culturas, a cosmogonia, a construção de uma

sociedade intercultural que respeite os direitos humanos, individuais e coletivos de todos os povos do país; que valorize a diversidade cultural existente e não só étnica, mas de migrantes, camponeses, colonos, permitindo que o Chile enriqueça com este patrimônio que a diversidade implica.

As perguntas para a reflexão, então, são: qual é o caminho que deve percorrer a institucionalidade (universidade) para dar plena cabida à interculturalidade? Quais são as estratégias para pôr em prática a interculturalidade? Quais devem ser as competências interculturais que serão formadas nos estudantes? Qual é o perfil de egresso dos estudantes que devem propor as universidades? Qual é o rol das organizações dos povos originários em matéria de proposta de formação das novas gerações? Como deve ser pensada a formação dos acadêmicos que formam seus estudantes nas universidades, nos centros de formação técnica e institutos profissionais? São perguntas que deixamos para reflexão, para debate nesse processo de construção da interculturalidade no ensino superior.

Referências

AYLWIN, O. J.; MEZA-LOPEHENDÍA, M.; YÁÑEZ, N. (Orgs.). *Los pueblos indígenas y el derecho*. Santiago: LOM Editores/Observatorio Ciudadano, 2013.

BLANCO, C.; MENESES, F. Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficios. In: FUNDACIÓN EQUITAS, UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA. *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. Santiago: Fundación Equitas, Universidad de La Frontera, 2011. p. 88-115.

BLANCO, R. Inclusión en la Educación Superior. In: DÍAZ-ROMERO, P. (Ed.). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Santiago: Fundación Equitas, 2006. p. 37-44.

CANTERO M. V.; WILLIAMSON, C. G. Movilidad social intergeneracional por origen étnico: evidencia empírica Región de la Araucanía, Chile. *Revista Univesum*, Talca, v. 1, n° 24, p. 22-40, I Sem. 2009.

FONDO INDIGENA. Disponível em: <<http://www.fondoindigena.org/uii.shtml>> Acesso em 15dez.2014.

FUNDACIÓN EQUITAS; UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA. *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. Seminario Internacional

Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior y 2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural, 2011.

_____. Datos para el Debate. *Revista ISEES*, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, Santiago, 2008.

GERVAIN, M. Estudiantes Mapuche. Las movilizaciones de los estudiantes mapuche de educación superior residentes en hogares en Temuco. In: BENGOA, J. (Ed.). *Mapuche*. Procesos, políticas y culturas en el Chile del Bicentenario. Santiago: Catalonia, 2012. p. 163-189.

MARIMAN, Q. P. Formación de intelectuales indígenas: ¿el rol de la educación superior? In: FUNDACIÓN EQUITAS; UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA. *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior y 2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Fundación Equitas: Universidad de La Frontera, 2011. p. 132-147.

REUCA, N. A. Hogares estudiantiles Mapuche y Centros de Desarrollo Socio-culturales: el ejercicio de la autonomía educativa de un pueblo en su proceso de inclusión. *Revista ISEES*, n° 8, p. 57-70, dez. 2010.

SILVA ÁGUILA, M. (Comp.). *Nuestras Universidades y la Educación Intercultural*. Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Santiago: Universidad de Chile; Facultad de Ciencias Sociales; Departamento de Educación, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *La educación en un mundo plurilingüe*. Paris: UNESCO, 2003.

WILLIAMSON, G.; NAVARRETE, S. Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile: cuatro casos en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. XIX, n. 60, p. 19-43, jan./mar. 2014. Disponible em: <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART60002>>. Acesso em: 15dez.2014.

_____; GONZÁLEZ, J. Desarrollo regional: realidades y desafíos desde la formación técnica. *Revista Chilena de Estudios Regionales*, ano 2, n. 2, p. 88-99, 2011.

_____. Educación Superior... ¿e interculturalidad? In: SILVA ÁGUILA, M. (Comp.). *Nuestras Universidades y la Educación Intercultural*. Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Santiago: Universidad de Chile; Facultad de Ciencias Sociales; Departamento de Educación, 2008. p. 189-204.

_____. Formación Técnica de Jóvenes y Adultos Indígenas. *Revista Az*, México, p. 45-48, jan. 2008. Disponible em: <<http://www.educacionyculturaaz.com/005/05-AZENERO2008.pdf>>. Acesso em: 15dez.2014.