



Inclusión, acceso y permanencia de estudiantes indígenas en la universidad: reflexiones sobre mejoras potenciales para la Universidad Estatal de Amazonas

Rafael Cavalcanti Lembi¹; Vivian Battani²; Ana María Flores Gutiérrez³; Juliana de Oliveira Vicentini⁴; Carolina de Albuquerque⁵; Ana Carla Rodrigues⁶; André Giles⁷; José Moisés de Oliveira Silva⁸

¹ Department of Community Sustainability, Michigan State University – lembi@msu.edu

² Escola Normal Superior, Universidade do Estado do Amazonas – vbattaini@uea.edu.br

³ Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad, Universidad Nacional Autónoma de México – anaemeflores@gmail.com

⁴ Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo – juvicentini@usp.br

⁵ Universidade Federal de Rondônia. carolina.albuquerque@unir.br

⁶ Universidade Federal de Alagoas – ana.carla@icbs.ufal.br

⁷ Departamento de Fitotecnia, Centro de Ciência Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina – andregiles.bio@gmail.com

⁸ Universidade Federal do Pará – moisesoliveira.sociais@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo central de este trabajo es proporcionar una visión general del estado actual, los desafíos y las posibles soluciones en relación con la inclusión, el acceso y la permanencia de los estudiantes indígenas en las universidades brasileñas. A través de una revisión integradora, se recogieron datos relacionados con la perspectiva de los estudiantes universitarios indígenas en relación con el tema. Debido a la relevancia del estado de Amazonas por concentrar la mayor diversidad de etnias indígenas (63) en Brasil, seleccionamos la Universidad Estadual de Amazonas (UEA) como recorte del trabajo. Los resultados fueron organizados en cinco categorías: (i) Acceso a la universidad; (ii) Permanencia; (iii) Discriminación de estudiantes indígenas en el ambiente universitario; (iv) Conocimiento indígena y tradicional en el contexto universitario; (v) Reivindicaciones del Movimiento de Estudiantes Indígenas de Amazonas (MEIAM) para la inclusión, acceso y permanencia en la UEA. Creemos que este trabajo tiene el potencial de contribuir a las reflexiones y acciones de individuos y grupos comprometidos con garantizar la inclusión, el acceso y la permanencia de los indígenas en las universidades brasileñas. Nuestro público objetivo son los tomadores de decisiones en las universidades brasileñas, especialmente en la UEA, específicamente aquellos que trabajan en los siguientes departamentos de la institución: Decano de Administración, Decano de Extensión y Asuntos Comunitarios, Decano de Educación de Pregrado, Decano de Internalización, Decano de Investigación y Posgrado y Decano de Planificación. Con el fin de llegar a un público más amplio, también elaboramos como producto un dibujo animado en el que se analiza el problema.

Palabras clave: Educación indígena, inclusión, permanencia.

Introducción

¿Alguna vez te has detenido a reflexionar sobre el acceso de las personas a la universidad? ¿Crees que todos los brasileños y brasileñas tienen las mismas condiciones para ingresar y permanecer en la educación superior? ¿Qué pasa por tu mente cuando miras la caricatura?



Figura 1 Caricatura: Universidad y pueblos indígenas (Albuquerque 2023).

En la caricatura tenemos a una representante de los pueblos originarios, una mujer, remando hacia la universidad y encontrándose con una institución rodeada por muros. Esto demuestra que a pesar de los esfuerzos en el camino, como los relacionados con la alfabetización y la educación básica, mudarse a otra ciudad, sumergirse en otra cultura, alejarse de la familia, no siempre es suficiente cuando una persona indígena busca ingresar a la educación superior. Los pueblos originarios encuentran diversos obstáculos relacionados con la inclusión, el acceso y la permanencia en la educación superior lo que termina por segregar a estos grupos dentro de las universidades.

Según datos del Censo de 2010, hay aproximadamente 896.917 indígenas que residen en todo el territorio nacional, tanto en áreas urbanas (324.834) como en áreas rurales (572.083) (IBGE, 2010). Hay 274 lenguas indígenas pertenecientes a 305 grupos étnicos diferentes que representan la diversidad cultural

en Brasil (IBGE, 2010). Las organizaciones sociales, costumbres, lenguas, creencias, tradiciones, tierras y territorios de estos pueblos están respaldados por la Constitución brasileña (art. 231, CRFB/88), así como el derecho a la educación, que tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo (Art. 205, CRFB/88). La legislación infraconstitucional, como la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDB) y el Plan Nacional de Educación (PNE), son instrumentos que abordan los derechos de los pueblos indígenas a la educación superior. En 2009, solo 8.411 indígenas habían ingresado a las universidades brasileñas, pero en 2019 ese número aumentó a 72.086, lo que representa un aumento de más del 757% (INEP, 2020). Aunque hay un número creciente de matrículas, este porcentaje aún puede considerarse pequeño en comparación con el número de indígenas en Brasil. Las políticas que implementan la inclusión, acceso y permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior pública son aún incipientes y carecen de diagnósticos sobre su efectividad.

La lógica de la cultura occidental moderna, que se estableció en Brasil con la colonización, jerarquiza los sistemas de aprendizaje escolar (basados en la ciencia) y desplaza el conocimiento no académico, tradicional e indígena a un lugar de devaluación (Machado & Beltrão 2018; Baniwa 2019). El saber académico está mayoritariamente inmerso en una lógica estructurada en el "monocultivo del saber y el rigor del saber", que valora el saber académico e invisibiliza otros saberes, como es el caso del saber tradicional (Santos 2007). De esta manera, solo se valoran los conocimientos adquiridos en el aula, lo que contrasta con los saberes indígenas y tradicionales, donde los aprendizajes comúnmente se adquieren a través de tareas cotidianas en un contexto cultural específico (Machado & Beltrão 2018). La reproducción de estos sistemas por parte de las universidades se da en las más variadas formas estructurales de estas instituciones. Desde el supuesto de que la única lógica existente se basa en la razón de una cosmovisión occidental, pasando por la escritura como forma prioritaria del lenguaje. En cambio, una de las principales características del saber de los pueblos indígenas es la diversidad de lenguas, cosmovisiones, modos de vida y territorios. Este conocimiento es único y la mayoría de las veces se comparte de forma oral y práctica (Toledo & Barrera-Bassols 2008; Machado & Beltrão 2018).

En el Bioma Amazónico, los conocimientos tradicionales e indígenas son de especial relevancia para la conservación de la región, para el mantenimiento de la socio-biodiversidad y beneficios materiales (como regulación del clima planetario, mantenimiento de reservas de carbono, biodiversidad) e inmateriales (como cosmovisiones, creencias, símbolos de una diversidad de pueblos) que la diversidad

genera para la calidad de vida (BPBES 2018; SPA 2021). Históricamente, los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas, sus territorios y su población se han visto afectados por diferentes conflictos que continúan al día de hoy: primero por la colonización, seguido por el cientificismo y la persecución espiritual, y más recientemente por el capitalismo global, así como por los paradigmas de desarrollo y conservación (Gómez-Baggethun 2021). Actualmente, las diferencias entre los saberes académicos y las formas de ver y habitar el mundo de los pueblos indígenas nos hacen reflexionar sobre la importancia de que la universidad dialogue con los diferentes sistemas de saberes para la inclusión de los pueblos indígenas, y genere nuevos saberes capaces de abordar con los problemas contemporáneos, como la crisis climática. El desafío de las universidades brasileñas es “permitir la circulación y validación de otros saberes, a partir de otras bases cosmológicas, filosóficas y epistemológicas” (Baniwa 2013, p. 2).

Por lo tanto, con este trabajo, pretendemos proporcionar una visión general del estado actual, los desafíos y las posibles soluciones relacionadas con la inclusión, el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas en las universidades brasileñas. Nuestro trabajo se centra en el contexto brasileño, y utilizamos el ejemplo de la Universidad del Estado de Amazonas (UEA) como punto focal para la articulación empírica de cómo estos desafíos existen en la realidad y cuáles son los caminos potenciales para soluciones que se centren en los Experiencias vividas, percepciones y demandas de estudiantes indígenas. Específicamente, las preguntas detonantes que guían este trabajo son: (i) ¿Cuál es el escenario actual de inclusión, acceso y permanencia de los pueblos indígenas en la Universidad del Estado de Amazonas (UEA)? (ii) ¿Cómo puede la UEA mejorar sus estrategias de inclusión, acceso y permanencia indígena en la educación superior? Para fundamentar nuestras contribuciones, también utilizamos experiencias de otras universidades y países de América Latina para discutir el problema.

Es importante resaltar que los autores de este trabajo somos investigadores de diferentes áreas del conocimiento y no somos indígenas. Nos motiva dialogar sobre el tema por nuestra sensibilidad ante la situación de los pueblos originarios en el acceso y permanencia en la Universidad (Cuadro 1). Aquí presentamos una breve revisión que no pretende agotar el enfoque ni el diálogo, sino abonar al tema con una perspectiva entre muchas otras posibles. Reconocemos la importancia y la necesidad de replantear las formas de producción del conocimiento científico y la estructura de las universidades, con el fin de ampliar la inclusión, el acceso y la permanencia de los estudiantes indígenas que deseen cursar estudios superiores. Además, creemos que el conocimiento científico académico puede fortalecerse acercándose al conocimiento de los pueblos indígenas.

Cuadro 1 – Declaración de posicionalidad del grupo de coautores

Somos un grupo de investigadores e investigadoras latinas (Brasil y México) que desarrollamos actividades de investigación, docencia y extensión en la Amazonía brasileña. Somos estudiantes de doctorado, estudiantes de posdoctorado, maestros de escuela primaria y profesores universitarios que trabajan en una variedad de disciplinas, que incluyen educación ambiental, derecho, comunicación, sustentabilidad, ecología, ciencia de la sustentabilidad y antropología. Somos un grupo de personas no indígenas con experiencia trabajando en alianza con pueblos indígenas. Nuestro interés en el tema de inclusión, acceso y permanencia de los estudiantes indígenas surge de nuestra experiencia en la educación universitaria, en la que observamos una subrepresentación de los estudiantes indígenas en las instituciones en las que estamos afiliados. Específicamente, dos coautores son profesores universitarios que trabajan directamente con estudiantes y movimientos indígenas en la Universidad de Estônia, Estado de Amazonas y la Universidad Federal de Rondônia.

Método

Una revisión tiene como objetivo sintetizar la información y el conocimiento que ya existe sobre un tema determinado (Toronto 2020). Existen varios tipos de revisión (Grant & Booth 2009), siendo las más comunes la narrativa, la sistemática y la integradora (Whittemore *et al.* 2014). En este trabajo, utilizamos una revisión integradora para describir una visión general del tema, utilizando preguntas de investigación como directrices para nuestras búsquedas. La revisión integradora permite una comprensión más amplia de un tema (Broome 1993), ya que el método permite la identificación de diferentes tipos de materiales (Soares *et al.* 2014). La muestra puede consistir en conocimiento empírico y/o científico, en este estudio se utilizaron cartas, videos, entrevistas y artículos científicos.

Este tipo de metodología se puede poner en práctica a partir de seis fases (Souza *et al.* 2010; Whittemore & Knafl 2005):

1. **Pregunta guía.** En este paso se define el problema de investigación y el objetivo. Las preguntas desencadenantes en nuestro caso fueron: (i) ¿Cuál es el escenario actual de inclusión, acceso y permanencia de los pueblos indígenas en la UEA? (ii) ¿Cómo puede la Universidad del Estado de Amazonas mejorar sus estrategias de inclusión, acceso y permanencia indígena en la educación superior?
2. **Muestra de literatura.** En este segundo momento, se detallan los tipos de datos, así como los criterios de inclusión y exclusión de materiales de

referencia. Para tener una visión holística del tema propuesto, se realizaron búsquedas en las plataformas Google y Google Scholar enfocándose en las palabras clave “estudiante”, “indígena”, “universidad” y “Universidad del Estado de Amazonas”. Las palabras se han utilizado de tal manera que permiten variaciones (por ejemplo, versiones en singular y plural de la misma palabra). A partir de los trabajos encontrados, también realizamos un muestreo de bola de nieve: si las fuentes encontradas citaban otros trabajos que juzgamos relevantes, también los incluimos en la muestra. Las búsquedas no se centraron únicamente en fuentes académicas, pues por la temática definida, los discursos indígenas son fundamentales. En vista de ello, también se consideraron como fuentes como entrevistas, cartas y videos disponibles en la plataforma YouTube de autoría o con la participación de estudiantes indígenas, así como una búsqueda en las fuentes de datos de la UEA disponibles en el sitio web oficial. Específicamente para encontrar noticias sobre el tema se consultó el portal de periodismo Amazônia Real (Lima 2019).

3. **Recolección de datos.** En posesión del material, la tercera etapa comprende la selección de la información relevante. En el presente caso, nos enfocamos en información y datos sobre el acceso y permanencia de indígenas en las universidades, testimonios de indígenas con sus preocupaciones sobre su condición en la educación superior y casos de éxito de indígenas en la universidad en el contexto latinoamericano. Se seleccionaron documentos para inclusión y exclusión de la recopilación de datos con el criterio de que contuvieran discursos directos de pueblos indígenas (Mendes *et al.* 2008).
4. **Análisis crítico.** En esta etapa, los datos recopilados se sintetizan y analizan críticamente. Los resultados se agruparon en 5 categorías: (i) Acceso a la universidad; (ii) Permanencia; (iii) Discriminación de estudiantes indígenas en el ámbito universitario; (iv) Conocimientos indígenas y tradicionales en el contexto universitario; (v) Reclamos del Movimiento de Estudiantes Indígenas de Amazonas (MEIAM) para su inclusión, acceso y permanencia en la UEA. Las categorías fueron creadas después de una lectura fluctuante de los resultados recogidos y la identificación de temas emergentes.
5. **Discusión de resultados.** En esta etapa se problematiza la información encontrada. En el presente estudio se identifican brechas y se esbozan propuestas de mejora para la construcción de una educación superior más inclusiva para los pueblos indígenas. A eso se suma una discusión guiada por la identificación de similitudes y diferencias de la UEA en

relación a otras universidades latinas y brasileñas, además de tener en cuenta ciertas políticas educativas.

6. **Presentación de la revisión integradora.** Finalmente, la sexta etapa comprende la difusión de los resultados de la investigación. Un resumen de lo identificado y las propuestas sugeridas se resumen en este texto y en una viñeta (que utiliza el dibujo como lenguaje global y tiene un atractivo crítico) (SILVA, 2008). Ambos recursos de comunicación tienen el potencial de generar movilización social a favor de mejorar la educación superior indígena.

1. Área de estudio - La Universidad del Estado de Amazonas (UEA): desafíos relacionados con la inclusión, el acceso y la permanencia que enfrentan los estudiantes indígenas

La Universidad del Estado de Amazonas (UEA) inició sus actividades académicas en 2001. Como universidad pública estatal, la UEA es mantenida por el gobierno del estado de Amazonas y se financia a través de un sistema vinculado a la facturación del Polo Industrial de Manaus (también conocida como Zona Franca de Manaus). Actualmente, cuenta con alrededor de 25.000 estudiantes (pregrado y posgrado), ofreciendo 286 cursos de pregrado, 64 cursos de especialización, 15 cursos de maestría y 5 cursos de doctorado. La UEA es la universidad multicampus más grande de Brasil, con unidades distribuidas en varios municipios del estado (Figura 2). Es posible observar el papel relevante de la UEA en la internalización de la educación superior en Amazonas. Según Sabino *et al.* (2022), la llegada de UEA a varias localidades estimuló el desarrollo intelectual y socioeconómico, además de propiciar una ampliación de horizontes de la población.

El proceso de interiorización implicó también la adopción de múltiples estrategias didácticas. Costa y Oliveira (2011) describen las modalidades de enseñanza adoptadas por la UEA, incluyendo la enseñanza tradicional presencial; el sistema modular de enseñanza presencial, en el que los docentes se desplazan a los municipios para cumplir con su carga horaria en determinados meses del año; y el sistema de enseñanza presencial mediado por tecnología, en el que las clases se transmiten en vivo vía satélite a varios municipios, y cada aula tiene un profesor asistente presente. La aplicación de diferentes estrategias para ampliar el alcance del acceso a la educación superior demuestra cómo la UEA “transformó el estado de Amazonas en una gran aula” (Costa & Oliveira 2011, p. 40). De esta forma, es posible advertir el papel relevante de la universidad para el estado de Amazonas en su conjunto.

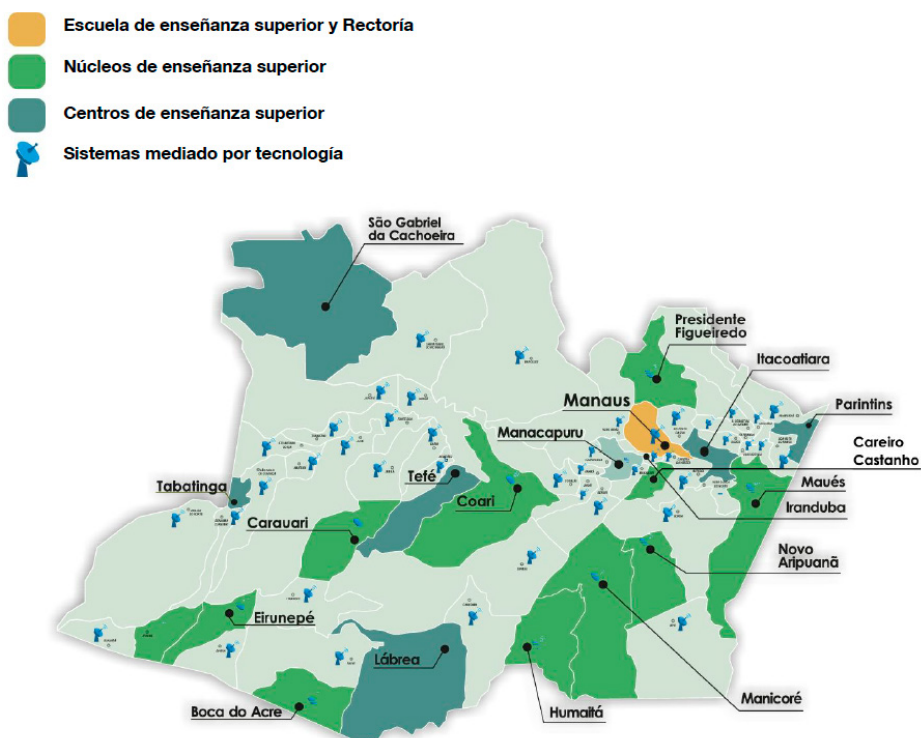


Figura 2 Alcance de la Universidad del Estado de Amazonas (UEA) en el estado de Amazonas, Brasil. La UEA cuenta con diferentes unidades e infraestructuras (escuelas, núcleos, centros y sistemas mediados por tecnología) y modelos de enseñanza, investigación y extensión en diferentes ciudades amazónicas. *Fuente:* Manual del estudiante de la UEA (2020).

La UEA tiene como misión “promover la educación, construir conocimiento científico y fomentar la innovación tecnológica para atender las demandas e integrarse a la sociedad con el fin de superar el desafío de desarrollar la Amazonía con sustentabilidad”, basada en los valores de respeto, justicia, libertad, innovación, responsabilidad social, ciudadanía, valoración de empleados, docentes y empleados (UEA, 2020). Así, inferimos que la misión de la UEA pasa necesariamente por la inclusión y valorización de los saberes tradicionales, asociados al acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad. Cabe mencionar que, si bien nuestro trabajo se enfoca en los estudiantes indígenas, esta misión también involucra la presencia e inclusión de profesores y empleados indígenas en la universidad. En otras universidades, profesores indígenas como Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé de la Universidad Federal de Goiás (UFG), Gersem José dos Santos Luciano Baniwa de la Universidad Federal de Amazonas

(UFAM) y Almiros Martins Machado de la Universidad Federal de Pará (UFPA), son algunos líderes que actúan en la interfaz entre el conocimiento indígena y el académico. Por tanto, entendemos la relación entre los pueblos indígenas y la universidad como una vía de doble sentido en la que ambos pueden beneficiarse, generando cambios positivos para la educación y para la sociedad en su conjunto. Un reportaje de Lima (2019), publicado en el portal de periodismo de investigación *Amazônia Real*, ejemplifica el significado de la universidad para un estudiante indígena de la UEA:

“Cuando entramos a una universidad pública, no entramos solos. No es un individuo, es un colectivo, es un pueblo. Estamos representando, además del ser individual, la familia, nuestro clan, nuestra etnia, nuestra gente y el lugar de donde venimos. Entonces, esperan esto de nosotros, esperan este regreso. La familia apoya este tema de tener un familiar en la universidad. Es gratificante”. (Estudiante universitario indígena entrevistado por Lima 2019)

Baniwa (2013) refuerza el desafío del ingreso individual a la universidad cuando los sistemas culturales y los derechos indígenas se basan en una perspectiva colectiva, como lo señala el estudiante universitario antes mencionado. Sin embargo, se destaca en este momento que el impacto social del ingreso de un estudiante indígena es alto debido a su representatividad ante su pueblo.

Partiendo de la premisa de que la UEA es un agente de cambio positivo en el estado de Amazonas, pero que aún tiene varios desafíos por superar para la valorización efectiva de los conocimientos tradicionales y la inclusión de los estudiantes indígenas, exploramos en los siguientes apartados (resultados y discusiones) un panorama de la situación actual de los estudiantes indígenas, centrándose en los principales desafíos. A partir de la identificación y discusión de los desafíos, proponemos posibles estrategias, inspiradas en casos de éxito surgidos de otras experiencias reportadas en la literatura, como posibles soluciones para algunos de los problemas identificados.

Resultados y discusión

2. Acceso a la universidad

El estado de Amazonas es el estado con mayor población indígena de Brasil. Según el censo de 2010, más de 180.000 indígenas viven en el estado, lo que representa alrededor del 20% de la población total del país (IBGE, 2010).

Aunque la UEA fue creada en 2001, el primer registro de estudiantes indígenas matriculados se dio en 2006. Ese año, tres estudiantes indígenas se matricularon en la universidad. Es posible que este hecho esté asociado a la sanción de la Ley N° 2.894 en 2004, también conocida como “Ley de Cuotas UEA”. Esta ley estatal establece los lineamientos para la oferta de vacantes en los exámenes de ingreso a la universidad por parte de la UEA y establece que el porcentaje de vacantes ofertadas a estudiantes indígenas debe ser por lo menos igual al porcentaje de población indígena en el estado. La Ley de Cuotas de la UEA establece diez grupos de acceso diferentes en función de criterios de escolaridad pública, territoriales y étnicos, siendo el grupo 10 relacionado con los indígenas. Además de la provisión de vacantes, la ley también establece que la universidad debe “ofrecer cursos de graduación específicos para la población indígena, estableciendo el necesario diálogo intercultural y favoreciendo las regiones con mayor concentración de estos pueblos” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS 2004). Vale la pena mencionar preguntas sobre la asignación de vacantes según el porcentaje de población. Por ejemplo, Baniwa (2013) propone que tal criterio se base en “la existencia sociocultural y la contribución histórica a la formación del Estado brasileño” (p.3). Así, el autor sugiere que, cuando la cuota indígena se considere inviable debido al bajo coeficiente demográfico en un determinado estado o región, se debe asignar una cuota mínima de una vacante a los pueblos existentes en esos estados.

El ingreso a la UEA se realiza mayoritariamente a través del tradicional examen de ingreso, que se aplica anualmente en todas las ciudades del estado. La otra vía de ingreso es el Sistema de Ingreso Serial (SIS), en el cual los estudiantes de secundaria toman exámenes anuales durante los tres años de escolaridad y se evalúa su desempeño en relación a cada serie. En menor medida, también es posible el ingreso por transferencia interna o desde otras instituciones educativas (UEA 2020).

El artículo 5, § 2, de la Ley de Cuotas de la UEA establece que el proceso de selección para cubrir las vacantes de estudiantes indígenas es establecido por la propia UEA. Sin embargo, la Universidad no cuenta con sistemas de admisión alternativos enfocados a estos estudiantes. Otras universidades brasileñas adoptan el examen de ingreso indígena. En el estado de São Paulo, por ejemplo, la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) y la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp) tienen un examen de ingreso indígena unificado, que consiste en una prueba especialmente dirigida a estos estudiantes y que se aplica en municipios con una población notable indígena, incluyendo ciudades de la Amazonía, como São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga y Manaus (Sangion 2022). Otro

ejemplo es el Vestibular dos Povos Indígenas en Paraná, un proceso de selección que abarca ocho universidades públicas del estado y selecciona exclusivamente estudiantes de comunidades indígenas ubicadas en Paraná (UNESPAR 2022). La demanda por la adopción de un vestibular dirigido a indígenas es compartida por un estudiante indígena entrevistado por Estácio (2011):

“El ingreso debería suceder de manera diferente a como lo hace hoy. Y eso lo tiene que pensar la Universidad (UEA). Incluyendo tomar la prueba (o incluso el Examen de Ingreso) en una lengua indígena. Porque muchos entienden sus idiomas incluso mejor que el portugués. Sería interesante tener esta opción que hoy no tenemos” (Estudiante universitario indígena entrevistado por Estácio 2011, p. 151).

Según el sitio web oficial de la UEA, la institución ofrece dos cursos con enfoque indígena, en formato de oferta especial, creados para atender una demanda específica, ellos son: (i) Licenciatura para Maestros Indígenas de Alto Solimões con siete titulaciones (Lengua Indígena Ticuna, Portugués y Literatura y Español; Lengua Indígena Kokama, Lengua Portuguesa y Literatura y Español; Artes y Educación Física, Biología y Química; Física y Matemáticas; Historia y Geografía; Antropología, Sociología y Filosofía); y (ii) Pedagogía - Licenciatura Indígena Intercultural.

La Carrera de Profesores Indígenas de Alto Solimões comenzó en 2009 y se centró en los últimos años de la Enseñanza Básica y Media, con el objetivo de formar profesionales que actúen tanto en la enseñanza como en la gestión escolar de la educación indígena en los municipios de Tabatinga, Benjamim Constant, Atalaia do Norte, Santo Antônio do Içá, Amaturá, São Paulo de Olivença y Tonantins. Este curso fue creado con el apoyo del Programa de Formación de Maestros Indígenas (Proind).

El curso de Pedagogía Indígena Intercultural tiene como objetivo la formación de docentes para trabajar en Educación Infantil, primeros años de Educación Básica y gestión escolar. El curso se ofrece en la modalidad modular presencial, caracterizado por el desplazamiento de profesores a los municipios para cumplir con la carga horaria de la disciplina, así como interacciones mediadas por tecnología. El curso se ofreció a través del Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (Parfor), que es un plan de formación docente de emergencia financiado por la Capes (Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior), en 2014.

El 30/06/2023, se publicó en el sitio web de la UEA el aviso público 079/2023, para el Curso de Licenciatura Indígena Intercultural, dirigido exclusivamente a indígenas, a realizarse en las siguientes localidades: en Boca do Acre en el Núcleo de Ensino Superior de Boca do Acre - NESBCA/UEA, atendiendo a los municipios de Boca do Acre y Pauini; en Parintins, en el Centro de Estudios Superiores de Parintins – CESP/UE, atendiendo a los municipios de Parintins, Barreirinha, Itacoatiara, Maués y Nhamundá; y en Tefé, en el Centro de Estudios Superiores de Tefé – CEST/UEA, atendiendo a los municipios de Tefé, Marãã, Alvarães, Uarini, Japurá y Juruá. Cabe señalar que la selección se realizará a través del análisis curricular. El Curso es el resultado de una alianza con la Secretaría de Estado de Educación y Deportes (Seduc – AM) y diferentes movimientos indígenas.

A pesar de los esfuerzos antes mencionados, la cantidad de estudiantes indígenas en la UEA es aún pequeña en comparación con la cantidad de estudiantes en la UEA (Figura 3A). Es posible notar que para el año 2021 se cubrieron 2444 vacantes a través del examen de ingreso en su conjunto, pero solo 69 (2.8%) de estas vacantes fueron ocupadas por estudiantes indígenas (Figura 3A). Sin embargo, la cobertura de la vacante se refiere exclusivamente a la aprobación del examen de ingreso, y no está vinculada a la inscripción. Por ejemplo, analizando el año 2006, se ofrecieron 173 cupos exclusivos para indígenas, se cubrieron 88, pero solo se inscribieron 3 indígenas (Figura 3A, 3B). Aun así con la matrícula completada, el porcentaje de deserción de los estudiantes indígenas por retiro o abandono del curso suma el 37,5% de las vacantes cubiertas entre el período 2013 y 2021 (Gráfico 3C). También se destaca que los primeros estudiantes indígenas se matricularon en 2006, pero los primeros egresados se dieron recién en 2014. Resaltamos que los datos sobre despido por abandono o evasión por retiro se presentan aquí de manera inédita, ya que no están disponibles públicamente (Figura 3C). El presente estudio obtuvo acceso a los datos a través de un proceso oficial de solicitud de datos a través de la UEA (Proceso No. 01.02.011304.005260/2023-66).

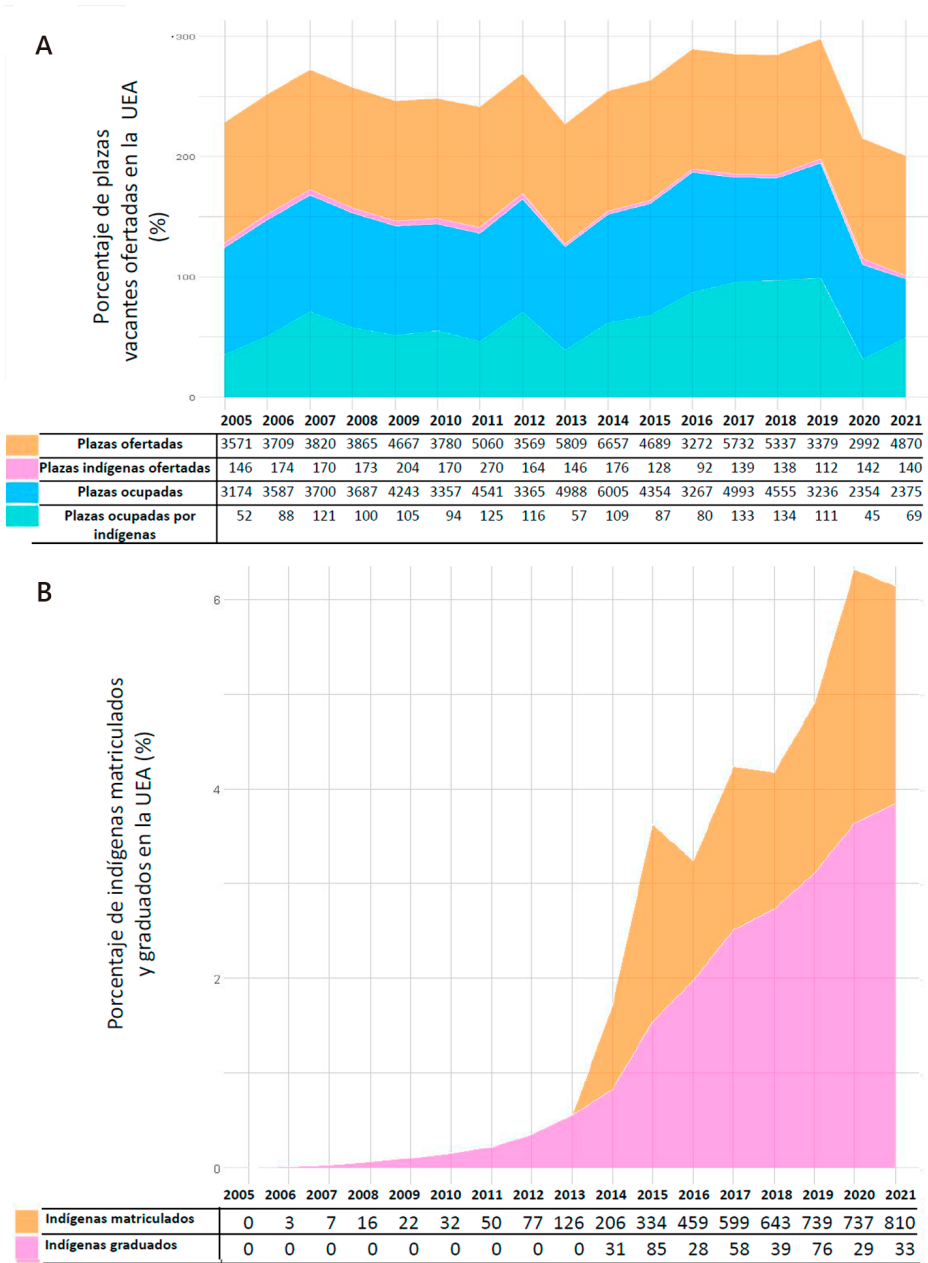


Figura 3 Porcentaje de vacantes en la Universidad Estatal de Amazonas comparando estudiantes indígenas y no indígenas. A) Porcentaje de vacantes ofertadas a indígenas y vacantes ocupadas por indígenas en relación al total de vacantes ofertadas; B) Porcentaje de vacantes de matriculados y egresados indígenas en relación al total de matriculados y egresados en su conjunto en la universidad. (Continúa).

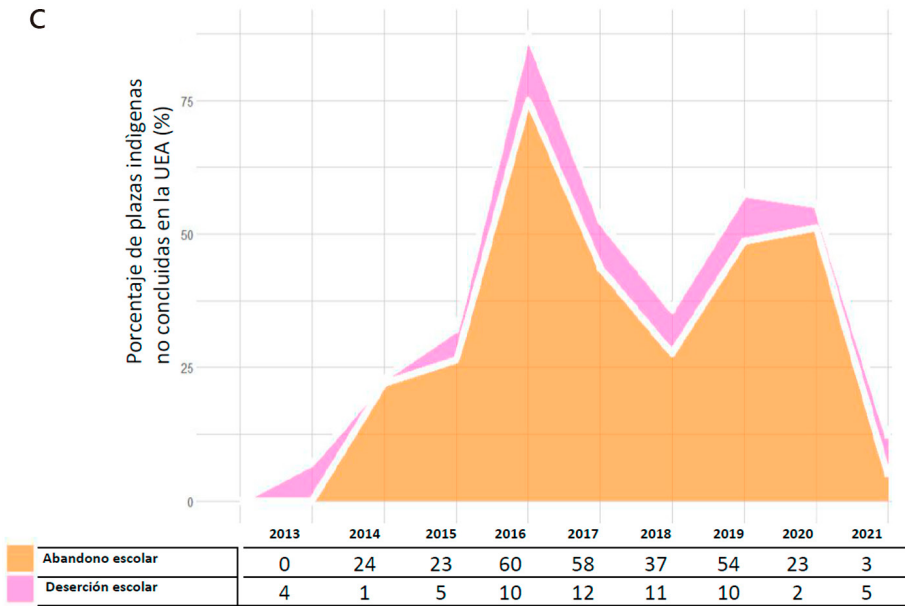


Figura 3 (Continuación.) C) Porcentaje de evasión de estudiantes indígenas por abandono y deserción con relación al total de estudiantes indígenas matriculados en la universidad. Las tablas representan el número absoluto de vacantes ofertadas, graduadas y matriculadas en la Universidad Estatal de Amazonas. (Fuente: UEA en números, 2022; Proceso interno N° 01.02.011304.005260/2023-66).

Entre los desafíos relacionados con la matrícula, se encuentran los procesos burocráticos existentes en la universidad. En la UEA, la inscripción está vinculada a la presentación del Registro Administrativo de Nacimientos y Defunciones de Indios (RANI), documento emitido por la Funai (Estácio 2015). Este requisito está relacionado con la “Lei de Quotas da UEA” que establece como indígenas sólo a aquellos que son formalmente reconocidos por instituciones formales. Este proceso reafirma una relación de “tutela” entre el Estado y las comunidades indígenas, caracterizándose como una práctica de raíz colonial que suma barreras para el acceso a la universidad (Estácio 2015; Machado 2017). Esta perspectiva es corroborada por el siguiente testimonio de un estudiante indígena:

“Siempre he sido indio, pero cuando solicité el examen de ingreso a la UEA y me aprobaron, entonces tuve que registrarme en la Funai, que es lo que exige la UEA. Pero indio, siempre lo he sido. No fue el registro de la Funai lo que me hizo indio. Porque, como dije, yo ya era indio, siempre lo he sido, desde que nací” (Estudiante universitario indígena entrevistado por Estácio 2011, p. 155).

Cabe señalar que para la inscripción a la Licenciatura Indígena Intercultural se requiere la RANI o Declaración de la Comunidad Indígena sobre la condición étnica del candidato, que asegure su pertenencia al pueblo, firmada por dos representantes de la comunidad (cacique (as), ancianos (as), entre otros líderes de comunidades indígenas), con número de cédula y domicilio (punto 5.1.3 y 5.1.4 del aviso público 79/2023). La creación de cursos específicos para la población indígena avanza en varios temas y es el resultado de la lucha y presión social de los movimientos indígenas con el poder público. En comunicación personal con el coordinador de la Licenciatura Indígena Intercultural (convocatoria 079/2023), resaltó la importancia y el involucramiento del Movimiento Indígena en todo el proceso de negociación y creación de la carrera, acercando las demandas de cada territorio y proponiendo la creación de instrumentos que fomenten la permanencia, como frecuencia de clases, ubicación de clases y becas. Se destaca, por tanto, que el ingreso a la universidad es solo el primer paso: luego viene el desafío de la permanencia y culminación de la carrera, como lo señalan los datos sobre el alto grado de deserción (Gráfico 3C).

2.1 Permanencia

Baniwa (2013) destaca la importancia de ampliar los conceptos de políticas afirmativas, superando la perspectiva de entrada y proponiendo acciones para una permanencia efectiva, ya que la ausencia de políticas de permanencia ensancha el abismo sociocosmocultural (Machado 2007). De esta manera, luego de ingresar a la universidad, los desafíos de los indígenas cambian, pero continúan. Las entrevistas realizadas por Estácio (2015) ejemplifican la realidad de los estudiantes. En uno de los informes se describe la siguiente situación:

“Las cuotas de la UEA solo favorecen la entrada, y luego logras quedarte. No tiene soporte en absoluto. No hay seguimiento. Nadie viene preguntando: ¿Cómo te va? ¿Cómo va la enseñanza? ¿Cuáles son tus dificultades? No tiene nada de eso. Cuando tuve dificultades económicas, porque no tenía dinero para el transporte, para las fotocopias, entonces tuve que dejar de estudiar. Eso es porque nadie me ayudó, ni la Funai ni la UEA. Mi esposo también estaba estudiando, así que decidí parar por un tiempo para que pudiera terminar sus estudios. Pero ahora vuelvo a estudiar, y no importa el tiempo, pero voy a terminar esta universidad”. (Estudiante universitario indígena entrevistado por Estácio 2015, p. 7-8)

Este discurso destaca dos desafíos principales de la permanencia: la falta de recursos financieros, y la falta de seguimiento pedagógico y psicológico del estudiante por parte de la universidad, señalados también por Baniwa (2013) y Luciano & Amaral (2021) como centrales para la permanencia.

La UEA cuenta con un Programa de Atención al Estudiante que involucra seis modalidades: Student House (alojamiento para estudiantes); Asistencia de transporte; Asistencia Material (didáctica/pedagógica); Asistencia Socioeconómica; Alimentación (restaurantes universitarios); Asistencia para el cuidado de niños. Además, existe el Espacio de Atención Psicosocial (EPSICO) que se enfoca en la salud psicológica de los estudiantes universitarios. Sin embargo, no identificamos programas dirigidos a indígenas, con profesionales calificados para trabajar con este público. La falta de recursos, apoyo y seguimiento se suma a los desafíos relacionados con las diferencias culturales, como lo describe uno de los estudiantes a continuación:

"Vengo del campo y no tengo familia aquí en la ciudad (Manaus). Es más, no sabía que necesitabas dinero aquí todos los días. Hasta para ir a estudiar, para pagar el autobús. Así que tuve que trabajar para poder vivir aquí y mi horario de trabajo es el mismo que mi curso. Entonces, entre trabajar y estudiar, tenía, o sea, tengo que trabajar". (Estudiante universitario indígena entrevistado por Estácio 2015, p. 7)

El relato anterior ejemplifica cómo la falta de recursos económicos y materiales, junto con las especificidades culturales de la forma de vida urbana, influyen en la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad. En muchos casos, los desafíos que enfrentan son tales que resultan en abandono, evasión y/o retraimiento (Machado 2007; Baniwa 2013; MEIAM 2019; Luciano et. al 2021). Si bien el problema es sistémico y persistente, algunas iniciativas ilustran mecanismos institucionales que permiten brindar un mayor apoyo a la permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior.

En las universidades de Paraná, después de ingresar a la educación superior a través del Exámen de los pueblos indígenas de Paraná, el estudiante es monitoreado por la "Comisión Universitaria de los Pueblos Indígenas" (CUIA) (Krainski et al., 2022), que tiene como objetivo desarrollar acciones integradas que contribuyan al acceso, permanencia y culminación de los cursos de pregrado. Krainski et al. (2022) señala que la comisión contribuye a la inclusión, seguimiento y permanencia, a través de acciones de visibilización de los estudiantes indígenas en la universidad, así como otorgando becas.

En febrero de 2023, la Universidad Estatal de Campinas, en respuesta a una demanda y movilización del Colectivo Indígena Unicamp, anunció la creación de una mesa de trabajo para mejorar las medidas de acceso y permanencia de estudiantes indígenas en la universidad. Entre las diversas demandas que requiere el Colectivo para incentivar la permanencia, se encuentran la contratación de profesionales de la salud indígenas, principalmente enfocados en salud mental; reajuste en el valor de las becas de permanencia; la creación de espacios de interacción académica y cultural; así como la contratación de docentes e investigadores indígenas. Tales políticas educativas sugieren posibles caminos institucionales en los modelos de gobernanza universitaria que pueden ser potencialmente aplicables a la permanencia indígena en la UEA (NUNES, 2023).

2.2 Discriminación contra estudiantes indígenas en el ámbito universitario

El prejuicio, la discriminación, la violencia física y simbólica, el maltrato, la omisión o la restricción de derechos son manifestaciones del racismo que se cometen contra los pueblos indígenas (Machado 2007; Machado 2017; Troquez 2022). El racismo es un problema sistémico, con ciertas especificidades en el contexto universitario. Por ejemplo, como se discutió en secciones anteriores, la falta de políticas de apoyo financiero enfocadas en estudiantes indígenas es una manifestación de racismo. En esta sección, nos enfocamos en un tipo específico de manifestación de racismo contra los pueblos indígenas, en este caso, las denuncias de discriminación identificadas en nuestra revisión. Es de destacar que el racismo estructural es identificado como una de las razones de la deserción escolar de los universitarios indígenas (Baniwa 2019; Luciano et. al. 2021).

En la UEA, los estudiantes indígenas denuncian que son discriminados por tener nombres indígenas y no tener el portugués como primera lengua. Los estudiantes a menudo tienen miedo de ser identificados como indígenas. De hecho, un estudiante refiere que “la universidad parece no estar preparada para lo nuevo, para lo diferente, ni para la riqueza de los pueblos indígenas” (entrevista realizada por Melo 2019). Otro estudiante proporciona un relato de su experiencia:

“La presión fue grande, principalmente por el apellido, porque la gente ya identificaba que yo era indígena. Otra cosa que identificaron fue por el idioma. Hoy ya hablo portugués mejor que antes, el prejuicio era grande; y yo también sufrí amenazas, yo y mis hermanos.” (Estudiante universitario indígena entrevistado por Lima 2019)

Además, también se reportan casos de exclusión por parte de otros estudiantes:

“Sentí el prejuicio de primera mano. Esto lo experimenté enseguida, enseguida al realizar uno de los primeros proyectos en grupo. La maestra dividió el salón en grupos por fila y mi grupo programó para hacer el trabajo, hizo el trabajo y me excluyó. En la fecha de entrega noté que mi nombre no estaba en la lista. Entonces, le dije a la maestra que respetaba mucho a mis compañeros y que el grupo en el que me había quedado me había excluido del trabajo. Entonces, solicité una nueva fecha para realizar el trabajo solo. Entonces, tienes que imponerte, de lo contrario no te respetan”. (COORDINACIÓN EJECUTIVA DEL MEIAM, GRUPO FOCAL 2011 en Estácio 2011, p. 124)

Por lo tanto, existe la necesidad de enfoques antirracistas que identifiquen la discriminación a partir de las experiencias vividas por los estudiantes y propongan soluciones. Los enfoques contra el racismo se basan en el reconocimiento de las relaciones de poder que estructuran nuestra sociedad con el objetivo de identificar, cuestionar y cambiar los valores, estructuras y comportamientos que perpetúan el racismo y otras formas de opresión (Dei 2005). Un proyecto educativo basado en una perspectiva antirracista puede contribuir a sensibilizar sobre el tema y proponer prácticas y medidas para mitigar el problema (Troquez 2022). Si bien este es un problema sistémico, ciertos esfuerzos de otras instituciones apuntan a posibles formas de mitigar el racismo contra los pueblos indígenas en el contexto universitario. Por ejemplo, la Universidad Federal de Oeste Pará tiene un manual titulado “¿Racismo en la universidad? Lineamientos para la Igualdad Étnico-Racial y la Superación del Racismo” que describe cómo identificar casos de racismo y los mecanismos institucionales para presentar denuncias ante los órganos universitarios competentes (Ufopa 2017). Según Peixoto (2017), la publicación de este manual se dio luego de una movilización de estudiantes indígenas que denunciaron casos de discriminación. Si bien la publicación de un manual no implica necesariamente un cambio de comportamiento y otros cambios estructurales, la movilización de los estudiantes indígenas frente a la discriminación da visibilidad al problema, incentiva el debate, la valoración del tema y la creación de espacios antirracistas. espacios que promuevan prácticas decoloniales. (Peixoto 2017).

2.3 Conocimiento indígena y tradicional en el contexto universitario

Los modelos de educación adoptados en el conjunto de los países latinoamericanos están influenciados por los paradigmas occidentales de modernidad

y desarrollo, en los que no se valora la diversidad multicultural y el acceso a la educación es desigual entre personas de diferentes etnias y posiciones socioeconómicas (Nájera-Castellanos *et al.* 2018; Mato 2011). En la educación superior, el foco está mayormente en el conocimiento de naturaleza científica, y otros sistemas de conocimiento, como el conocimiento indígena y tradicional, no se reconocen o no se discuten (BANIWA, 2019). En el contexto de la UEA, existe un desafío en la universidad para reconocer e integrar los conocimientos que los estudiantes indígenas poseen intencionalmente en la docencia, la investigación y la extensión (ESTÁCIO, 2011). Tales dificultades son relatadas en los siguientes discursos de estudiantes indígenas de la UEA:

"Cuando entras a la universidad, nos hace invisibles; no tiene un currículo transversal que dialogue con nuestros saberes. Y en la UEA específicamente, donde estudio, tienes un curso de 60 horas, hablando del tema indígena en el estado, que tiene la mayor población indígena, pero no tiene la mirada de nuestro conocimiento. Entonces, estar dentro de estos espacios es separarse de sus conocimientos, de sus valores, de sus costumbres". (Estudiante universitario indígena entrevistado por Lima 2019)

"Simplemente no me gustan algunas materias, como Historia, que no tiene nada que ver con nosotros los indígenas. Solo con blancos. Todas las materias universitarias deberían centrarse un poco en los pueblos indígenas aquí. Por nuestra realidad. Usando nuestro conocimiento y también lo que sabemos. Porque mucho de lo que está en los textos del maestro no es nuestra realidad, no es nuestra verdad. Y no tenemos espacio para hablar, porque solo podemos decir lo que está en el texto". (Estudiante universitario indígena entrevistado por Estácio 2011, p. 172).

Es evidente, por lo tanto, que las cuestiones relacionadas con la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad están vinculadas a la inclusión de sus saberes, incluyendo también el reconocimiento de que el portugués no es la primera lengua de muchos, como relata un estudiante:

"Aquí en la UEA, la universidad nos acepta indios en los cursos y los profesores quieren que hablemos y dominemos el portugués. Y así, no me va muy bien. Pero si aceptara usar mi idioma, ciertamente lo haría mejor. Pero los profesores no lo aceptan porque dicen que no van a entender. Pero puede que no entienda sus textos. Y eso, no lo acepto. Esto no es fácil para mí" (Estudiante universitario indígena entrevistado por Estácio 2011, p. 172).

En América Latina en su conjunto, existen propuestas de educación intercultural o educación intercultural bilingüe en las universidades que pretenden incluir a los pueblos indígenas, considerando la singularidad y diversidad de estos grupos (Mato 2011; Corbetta 2021). La educación intercultural es una perspectiva antihegemónica que toma la multiculturalidad como punto de partida para la docencia, la investigación y la extensión, valorando el reconocimiento, el respeto y la convivencia con la diferencia en los entornos universitarios. La idea de interculturalidad en la universidad se ha generalizado en los últimos años, pero poco se ha practicado y experimentado más allá de los debates en grupos restringidos (Baniwa 2019)

Para materializar una perspectiva intercultural en la UEA, algunos autores proponen sugerencias y pautas para practicarla de manera efectiva. En una revisión del estado del arte de la educación intercultural, Corbetta (2021) propone las siguientes recomendaciones para mejorarla en América Latina: (1) aumentar y reportar anualmente el presupuesto destinado a la educación intercultural; (2) formación inicial y continua de docentes en educación bilingüe; (3) promover la investigación en lenguas y saberes indígenas; (4) definir currículos que incorporen la pluralidad de saberes y epistemologías; (5) creación de materiales didácticos inclusivos; (6) formación de madres y padres que demandan educación acorde a su lengua y cultura; y, finalmente (7) la participación de los pueblos indígenas en el diseño, planificación, seguimiento y evaluación de políticas asociadas a la educación intercultural. Al mismo tiempo, autores indígenas, como Baniwa (2019), proponen que para reducir el dominio de los pensamientos etnocéntricos se debe tener en cuenta el campo de la espiritualidad de los pueblos originarios, que proviene y se referencia en la naturaleza. Tales sugerencias son pertinentes para que las universidades interculturales no se conviertan en espacios de homogeneización y asimilación cultural de los pueblos indígenas (Mato 2011).

La propia experiencia de la UEA en la realización de Cursos Interculturales puede y debe propiciar una reflexión institucional para el mejoramiento de la educación superior regular a fin de fortalecer la inclusión, el acceso y la permanencia de los estudiantes indígenas. En el caso del Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (convocatoria 79/2023) se previeron varios instrumentos para garantizar la permanencia: el curso se realizó cerca del territorio indígena, becas de ayuda económica, clases modulares, un plan pedagógico-cultural que mantiene diálogos con el conocimiento tradicional. Finalmente, además de la educación, se señala que, para ser verdaderamente transformadora, la educación intercultural requiere de un enfoque que trabaje en sinergia con las reivindica-

ciones y mejoras de los derechos sociales, económicos, políticos, civiles, culturales, cosmopolíticos y ambientales (VARELA & LAPIQUE, 2019, BANIWA 2019).

Otra ventana de oportunidad para permitir el diálogo, el compromiso con las comunidades indígenas y la integración de diferentes sistemas de conocimiento es a través del plan de estudios de extensión. La curricularización extensionista implica la inserción de actividades extensionistas en los proyectos pedagógicos de las carreras universitarias, con una carga horaria definida en sus matrices curriculares, según la Resolución 7/2018, que determina la asignación del 10% de la carga horaria de los cursos de graduación a actividades extensionistas. En ese sentido, se trata de acciones de extensión que involucran “comunidades ajenas a las instituciones de educación superior y que están vinculadas a la formación de los estudiantes” (BRASIL, 2018). El objetivo es incluir grupos fuera del contexto universitario (ARROYO & ROCHA, 2010), buscando fomentar la autonomía de las comunidades en una relación dialógica con la sociedad, para ser fortalecidos e implementados con criticidad (FREIRE, 2014). El objetivo es fortalecer la capacidad de impacto y transformación social necesaria para una actividad extensiva, colaborando con las comunidades tradicionales para ampliar el ejercicio de sus derechos constitucionales. De esta manera, las prácticas y medidas que fomenten la curricularización de la extensión de manera colaborativa entre la universidad y las comunidades indígenas pueden ayudar a fomentar la educación intercultural y la valorización de los conocimientos tradicionales en la educación superior.

2.4 Reclamos del Movimiento de Estudiantes Indígenas de Amazonas (MEIAM) por inclusión, acceso y permanencia en la UEA

Los estudiantes indígenas del estado de Amazonas son los protagonistas de una articulación política que demanda mejoras en las condiciones de inclusión, acceso y permanencia en la universidad. El Movimiento de Estudiantes Indígenas de Amazonas (MEIAM) es el líder de este movimiento que cuenta con la colaboración de varias otras organizaciones indígenas, como el Frente Amazónico de Movilización en Defensa de los Derechos Indígenas, el Foro por la Educación Escolar Indígena de la Amazonía, y también grupos no indígenas, como la Asociación de Profesores de la Universidad Federal de Amazonas. En agosto de 2019, el MEIAM publicó una carta con sus principales demandas de mejoras en la UEA (Cuadro 2).

**Cuadro 2 – Extracto de la carta de reclamos del
Movimiento de Estudiantes Indígenas de Amazonas por mejoras
para los académicos indígenas de la Universidad
Estatad de Amazonas (MEIAM, 2019, p. 2-3)**

"I. Constituir una Comisión, con presencia de estudiantes indígenas y Organizaciones Indígenas, para pensar y proponer una política articulada para el éxito del acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la UEA;

II. Realización de un estudio para la creación y establecimiento de una Comisión de Autoidentificación, con el fin de dar seguimiento al proceso de matrícula, registro y admisión de estudiantes indígenas según las cuotas étnicas de la UEA. Esta comisión, que deberá tener entre sus miembros a estudiantes indígenas y representantes de las Organizaciones Indígenas de la Amazonía;

III. Creación de una vacante en el Consejo Universitario (CONSUNIV) y en el Patronato de la Universidad del Estado de Amazonas, para asegurar, respectivamente, la presencia y participación tanto de estudiantes indígenas como de miembros de una Organización Indígena del estado de Amazonas;

IV. Establecimiento de una consultoría indígena, en conjunto con la Magnífica Rectoría de la UEA, para monitorear, articular y desarrollar acciones para el exitoso acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Estatal de Amazonas, así como para articular y fortalecer el diálogo entre los pueblos indígenas y organizaciones y la alta dirección de la UEA. Reclamamos que la candidatura para esta asesoría sea discutida y remitida a rectoría por el Movimiento de Estudiantes Indígenas de Amazonas, y nos comprometemos a que dicha candidatura sea discutida con las Organizaciones Indígenas de Amazonas."

Es posible observar que tales reclamos se enfocan en la creación y ampliación de espacios dentro de la estructura administrativa de la universidad en los cuales los propios estudiantes indígenas puedan tomar e implementar decisiones que influyan en sus vidas. De esta manera, tal posición enfatiza el interés de participar y compartir el poder de decisión en el gobierno universitario y reforzar la autonomía de los estudiantes para determinar cuáles son sus problemas y cuáles son las soluciones deseadas. Los reclamos, por lo tanto, caracterizan un cambio de paradigma en comparación con los modelos históricos que las instituciones gubernamentales brasileñas adoptan en relación con los pueblos indígenas. La carta del MEIAM puede ser considerada como un manifiesto de los pueblos indígenas, en el sentido de traer a la luz su descontento, soluciones y formas de articulación que van más allá de los procedimientos tradicionales y fragmentados de gestión que imponen las universidades, demostrando así

que cuentan con la potencial para gestionar lo que atañe a sus pueblos, sin depender de la agenda de Estado. La carta del MEIAM enfatiza el empoderamiento de los estudiantes indígenas y un alejamiento del modelo de “tutela”. Tal perspectiva está en línea con la búsqueda de autonomía enfatizada por otros movimientos indígenas nacionales (MACHADO, 2017).

En nuestra revisión no encontramos referencias ni datos secundarios que discutan posibles avances en la UEA en relación a las afirmaciones del MEIAM (2019). De esta forma, el seguimiento de las posibles ayudas en relación con las exigencias de la carta constituye un vacío de conocimiento. Esta brecha se destaca como relevante, ya que en la medida que se avanza potencialmente, este proceso también puede ser un facilitador de transformación de la propia institución educativa.

Consideraciones finales

La cuestión de la inclusión, el acceso y la permanencia de los indígenas en las universidades brasileñas, particularmente en el contexto de la UEA, es un gran desafío institucional. Las dificultades presentadas no deben ser vistas como un obstáculo para el planteamiento de acciones que logren minimizar el problema, sino como una oportunidad para que la universidad se movilice y marque la diferencia en el encuentro con las singularidades de los pueblos indígenas, reafirmando su misión, que es:

“La Universidad Estatal de Amazonas (UEA) es una universidad pública, autónoma en su política educativa, que tiene como misión promover la educación, desarrollar el conocimiento científico, particularmente sobre la Amazonía, unido a valores éticos capaces de integrar al hombre a la sociedad y a mejorar la calidad de los recursos humanos existentes en la región en la que opera.” (UEA, 2023)

Creemos que el trabajo tiene el potencial de contribuir a las reflexiones y acciones de personas y grupos comprometidos con garantizar la inclusión, el acceso y la permanencia de los pueblos indígenas en las universidades brasileñas. Nuestro público objetivo son los tomadores de decisiones en las universidades brasileñas, principalmente en la UEA, específicamente aquellos que actúan en los siguientes departamentos de la institución: Pro-Rectoría de Administración, Pro-Rectoría de Extensión y Asuntos Comunitarios, Pro-Rectoría de Educación de Grado, Pro-rector de Interiorización, Pro-rector de Investigación y Posgra-

do y Pro-rector de Planificación. Para llegar a un público más amplio, también producimos la caricatura como un producto que discute el problema (Figura 1).

En los moldes actuales de nuestra sociedad, el saber académico permite la formación de estudiantes indígenas para ocupar puestos de decisión en diversos espacios, incluso en las propias universidades, iniciando potencialmente un proceso de valorización de los saberes diversos. La representatividad en estos espacios puede llenar gradualmente los vacíos creados por la falta de diálogo entre el conocimiento científico y el conocimiento tradicional. El primer paso está en la no exclusión, inclusión, acceso y permanencia de los indígenas en la universidad.

Agradecimientos – Los autores desean agradecer a la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por apoyar el proyecto “Escuela de Ciencias Avanzadas de São Paulo para una AMAZONIA Sostenible e Inclusiva” (Periodo 2022/06028-3) y a todos los profesores y colegas que participaron en SPSAS Amazonia y que contribuyeron al desarrollo de este trabajo. Nos gustaría agradecer también a la dirección de la Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas por compartir datos sobre estudiantes indígenas (Proc. 01.02.011304.005260/66).

Contribuciones de los autores – Todos los autores contribuyeron por igual a la conceptualización, metodología y redacción de las versiones inicial y final del texto.

Conflictos de intereses – Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con la publicación de este manuscrito.

Ética – El presente estudio no involucra seres humanos y/o ensayos clínicos que deban ser aprobados por el Comité de Ética Institucional.

Referencias

- AMARAL, W. R.; BAIBICH-FARIA, T. M. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. 2012. **R. bras. Est. pedag.** 93, 818–835.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS. 2004. **LEI Nº 2894 de 31/05/2004**: Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. <https://sapl.al.am.leg.br/norma/7349>. Último acesso em: 28/03/2023.
- ARROYO, D.; ROCHA, M. 2010. Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 131-157.
- BANIWA, G. 2013. A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **CADERNOS Pensamento Crítico Larino-Americano - Fórum**, encarte 34, p. 18-21.
- BANIWA, G. 2019. Educação para manejo do mundo. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, v.4: e59074, DOI: 10.5216/racs.v4.59074.

- BERGAMASCHI, M.; DOEBBER, M.; BRITO, P. 2019. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, 99, 37-53.
- BETTIOL, C. A., SOUZA, A. S. D.; LEITE, Y. U. F. Políticas públicas para formação de professores indígenas: direito, problematizações e perspectivas. In: Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Para além da crise global: experiências e antecipações concretas**. p. 1-11. <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/politicas-publicas-para-formacao-de-professores-indigenas-direito-problematizacoes-e-perspectivas.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- BOTELHO, L. L. R., CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. 2011. O Método da Revisão Integrativa nos Estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**. v. 5, n. 11, 121-136.
- BROOME, M.E. 1993. Integrative literature reviews for the development of concepts. In B.L. Rogers & K. Knafl (Eds.), **Concept Development in Nursing**, W.B. Saunders Co. 2nd ed., pp. 231-250.
- BPBES. 2018. **1º Diagnóstico Brasileiro de Biodiversidade e serviços ecossistêmicos**. 2018. <https://www.bpb.es.net.br/>. Último acesso em: 27/03/ 2023.
- COSTA, S. D. F.; CARNIEL, F. 2022. Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guarani e institucionais. **Rev. Bras. Educ.** 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-2478202270019>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- COSTA, M. G. F.; OLIVEIRA, J. A. 2011. Uma década de interiorização do ensino superior no Estado do Amazonas: relato de caso da Universidade do Estado do Amazonas. **T & C Amazônia**, 9 (20) 25-30.
- DEI, G. J. S. 2005. **Chapter One: Critical Issues in Anti-racist Research Methodologies: An Introduction**. Counterpoints. New York, N.Y., 252, 1-27.
- ESTÁCIO, M. A. F. 2015. **A presença indígena no ensino superior: A experiência da universidade do Estado do Amazonas**. XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis, SC, 2015, p 1-14.
- ESTÁCIO, M. A. F. 2011. As quotas para indígenas na universidade do estado do Amazonas. **Dissertação**. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas.
- FERREIRA, M. A. V., SOARES, V.; CASTRO, T. S. 2021. Alunos indígenas na universidade: o que mudou nas práticas curriculares do professor do ensino superior? **Rev. Exitus**, 11, 01-25. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1574>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- GÓMEZ-BAGGETHUN, E. 2021. Is there a future for indigenous and local knowledge? **Journal of Peasant Studies**, v. 49, n. 6., p. 1139-1157. <https://doi.org/10.1080/03066150.2021.1926994>
- GRANT, M. J.; BOOTH, A. 2009. A typology of reviews: an analysis of review types and associated methodologies. **Health Inf Libr J**, 26:91-108.
- INEP. 2020. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Censo da Educação Superior**. Disponível em :<<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. 2010. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**.
- KRAINSKI, L. B., KRUEGER, D. A. M., GOITOTO, C. A. G. J. 2022. Somos todos universidade: inclusão e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas do Paraná. **Conjecturas**, 22(5), 16-29.
- LIMA, J.. 2019. **Educação indígena: inclusão requer valorização dos povos da Amazônia nas universidades**. Amazônia Real. <https://amazoniareal.com.br/educacao-indigena-inclusao-requer-valorizacao-dos-povos-da-amazonia-nas-universidades/>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- LUNA, W.F., TEIXEIRA, K.C. & LIMA, G.K. 2021. Mapeamento e experiências de indígenas nas escolas médicas federais brasileiras: acesso e políticas de permanência. **Interface - Comun. Saúde Educ**. Botucatu 25. <https://doi.org/10.1590/interface.200621>. Acesso em 23 mar. 2023.
- LUCIANO, G.; AMARAL, W. 2021. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento**, 10 (2), 13-37.
- MACHADO, A. M. 2017. Movimento indígena ou indígenas em movimento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados – Movimento**. Dourados, v. 4, no. 6, p. 165-177, ISSN Eletrônico: 2358-9205

MACHADO, A. M. 2007. De incapaz a mestrando. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 155-161.

MACHADO, A. M., BELTRÃO, J. F.. 2018. Interculturalizar ou guaranizar a escola? Questão posta ao Brasil plural. In: DE SOUZA LIMA, A.C., FELIPE BELTRÃO, J., LOBO, A., CASTILHO, S., LACERDA, P., OSORIO, P. (Eds.). **A Antropologia e a Esfera Pública no Brasil: Perspectivas e Prospecções Sobre a Associação Brasileira de Antropologia no Seu 60o Aniversário**. p. 666.

MATO, D. 2011. Universidades Indígenas de America Latina: Logros, Problemas y Desafíos. **Revista Andaluza de Antropología**. 1, 63-85.

MOVIMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO AMAZONAS. 2019. Carta de Reivindicações (MEIAM).

MELO, D.; ARAÚJO, L. 2019. **Apesar de relatos de racismo, Ufam não tem registro oficial de casos**. Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas (ADUA). https://adua.org.br/mobile/frame1.php?pagina=noticia.php&ID_ARTIGO=340. Acesso em: 24 mar. 2023.

MENDES, K. D. S., SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. 2018. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto - Enferm.** 17, 758-764. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Último acesso em: 28/03/2023.

NÁJERA CASTELLANOS A. J., CONSTANTINO AGUILAR M. A., PINTO ROJAS R. R. 2018. La filosofía intercultural, un concepto en deconstrucción y referente descolonizante en los procesos educativos. In: M. Y. Castañeda Seijas. (Ed.). **Debates sobre la vinculación comunitaria**. Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. p. 39-50.

NUNES, T. 2023. **Unicamp cria Grupo de Trabalho para aperfeiçoar política de permanência indígena**. <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/02/15/unicamp-cria-grupo-de-trabalho-para-aperfeiçoar-politica-de-permanencia>. Último acesso em: 23/03/2023.

PAIVA, G. D. S. 2021. Des-construção da identidade indígena. Universidade do Estado do Amazonas. (TCC, Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Amazonas.

PALANDI, V. et al. 2021. Entre experiências, afetos e vivências interculturais. **Extensão em Revista**, [S.l.], n. 7, ISSN 2525-5347. <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/2294>>. Último acesso em: 25/03/2023.

UNESPAR. 2022. Edital n.º 001/2022. SIPAD/PROGRAD/NC/UFPR da Chamada Geral do XXI **Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná**. <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=4442>. Último acesso em: 28/03/2023.

PEIXOTO, K. P. F. 2017. **Racismo contra indígenas: reconhecer é combater**. Ano 21, Vol 28(2). <https://doi.org/10.51359/2525-5223.2017.25363>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SANGION, J. 2022. **Vestibular indígena 2023 tem recorde de inscritos**. <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/12/16/vestibular-indigena-2023-tem-recorde-de-inscritos>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SANTOS, B. S. 2007. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP (79)**. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Último acesso em: 28/03/2023.

SILVA, C. R. D.; COSTA, S. L. 2022. Da retomada ao presente: políticas afirmativas para povos indígenas no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, 2022, 237, 4-15.

SILVA, M. 2008. Charge virtual como gênero jornalístico na difusão da ciência. In: SOUSA, C. M. **Jornalismo científico & desenvolvimento regional: estudos e experiências**. EDUEP, p. 25-36.

SOARES, C. B, HOGA L. A. K, PEDUZZI, M, SANGALETI, C, YONEKURA T. & SILVA, D. 2014. Integrative review: concepts and methods used in nursing. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 48(2):329-339.

SPA. 2021. **The Amazon We Want: Science Panel for the Amazon**. <https://www.theamazonwewant.org/>. Acesso em 27 mar. 2023.

SOUZA, M. T., SILVA, M. D. & CARVALHO, R. 2020. Integrative review: what is it? How to do it?. **Einstein**, 8 (1), 102-106.

- TOLEDO, V; BARRERA-BASSOLS, N. 2008. **La Memoria Biocultural**: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Editorial Icaria, Barcelona, España. 233 pp.
- TORONTO, C. E. Overview of the Integrative Review. In: TORONTO, C. E. & REMINGTON, R. A Step-by-Step Guide to Conducting an Integrative Review. **Switzerland: Springer Nature**, 2020, p. 1-10.
- TROQUEZ, M. C. C. 2022. Racismo contra povos indígenas e educação. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n67.p98-112>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA. 2021. **Racismo na universidade?** Orientações para promoção da igualdade étnico-racial e superação do racismo. <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2021/557d218c1e23b893a231d0cbbd67a829.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS-UEA. **Prosas**. 2023. <https://prosas.com.br/empreendedores/11453-universidade-estadual-do-amazonas-uea>. Acesso em 23 mar. 2023.
- UNESPAR. 2022. Edital 03/2022 - CCCV – XXI - **Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná**. Universidade Estadual do Paraná. Paraná. <https://unespar.edu.br/xxi-vestibular-indigena>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- VARELA, D. A.; LAPIQUE, C. 2019. Elementos para la construcción y evaluación de política pública: Contribuciones del Coloquio de las Américas. In: GONZÁLEZ, J. E. (Ed.). **Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay** 2019. Cátedra Unesco - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. p. 206-214.
- WHITTEMORE, R.; CHAO, AJANG, M., MINGES, K. E. & PARK, C. 2014. Methods for knowledge synthesis: An overview. **Heart & Lung**, 43(5), 453–461. <https://doi.org/10.1016/j.hrtlng.2014.05.014>
- WHITTEMORE, R; KNAFL, K. 2005. The integrative review: updated methodology. **J Adv Nurs J Adv Nurs**, 2005 Dec;52(5):546-53. doi: 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.

Sobre los autores

Ana Carla Rodrigues es Bióloga, maestra en Ecología y Conservación de la Universidad Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Actualmente es candidata a doctora en Diversidad Biológica y Conservación en los Trópicos de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL) e investigadora colaboradora del Instituto Juruá. <https://orcid.org/0000-0002-7687-1502>

Ana María Flores Gutiérrez es Bióloga, graduada de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra y actualmente candidata a doctora del Posgrado de Ciencias Biológicas de la UNAM <https://orcid.org/0000-0002-2808-0511>

André Luiz Giles es Biólogo por la Universidade Estadual Paulista (UNESP Botucatu), Master en botánica por la UNESP-Botucatu. Doctor en ecología por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP). Trabaja en las áreas de ecología aplicada, restauración ecológica y ecología funcional. <https://orcid.org/0000-0002-1973-400X>

Carolina de Albuquerque tiene una Licenciatura en Derecho de la Universidad de Mogi das Cruzes, una Maestría en Derecho de la Universidad Metodista de Piracicaba y un Doctorado en Ciencias (Ecología Aplicada) de la Universidad de São Paulo y en Derecho Político y Económico de la Universidad Presbiteriana Mackenzie. Actualmente es profesora de la Universidad Federal de Rondônia. <https://orcid.org/0000-0001-8383-4972>

José Moisés de Oliveira Silva es Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Alagoas (UFAL), Magíster en Antropología Social por el Programa de Posgrado en Antropología Social (UFAL) y Doctor en Antropología por el Programa de Posgrado en Antropología de la Universidad Federal de Pará (UFPA). <https://orcid.org/0000-0002-6664-7697>

Juliana de Oliveira Vicentini es Geógrafa del Instituto Superior de Ciencias Aplicadas, con MBA en Gestión de Proyectos de la Universidad de São Paulo (USP), maestría y doctorado en Ciencias (Ecología Aplicada) de la USP. Actualmente es segundo becario postdoctoral en el programa USPSusten de la USP. <https://orcid.org/0000-0002-9031-6679>

Rafael Cavalcanti Lembi es Técnico Ambiental egresado del Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), biólogo y maestro en Ecología de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP). Actualmente es estudiante de doctorado en Sostenibilidad en la Michigan State University, Estados Unidos. <https://orcid.org/0000-0003-2310-2950>

Vivian Battaini es Bióloga por la Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro). Doctorada y Master en Ciencias - Programa de Ecología Aplicada de la Universidad de São Paulo (ESALQ/USP). Actualmente es profesora en la Universidad del Estado de Amazonas (UEA). <https://orcid.org/0000-0003-2310-2950>

