



“IMAGINACIÓN Y CORAJE”. PRODUCCIÓN ACADÉMICA Y MILITANCIA ETNOPOLÍTICA DE INTELLECTUALES INDÍGENAS EN ARGENTINA, BRASIL, GUATEMALA Y MÉXICO

Mariana Paladino* y Laura Zapata**, Coordinadoras del Dossier temático

¿Provincialismo? Absolutamente no. No voy a confinarme en un particularismo estrecho. Pero tampoco perderme en un universalismo desincorporado. Hay dos maneras de perderse: por medio de una segregación cerrada en el particularismo o por medio de la disolución en lo universal. Mi idea de universal es un universal rico con todos los particulares, una profunda coexistencia de todos los particulares.

(Césaire, 1956)

En febrero del año 2018 aceptamos la invitación que nos cursó el Equipo Editorial de Avá, revista del Programa de Postgrado en Antropología Social (PPAS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) para organizar un dossier que tratara sobre los/as “intelectuales indígenas en América Latina”. A partir de allí, elaboramos un pequeño resumen como propuesta en el que planteamos pensar la manera en la que los conceptos y métodos de trabajo de las Ciencias Sociales, especialmente de la Antropología Social, eran usados e interpretados en las investigaciones desarrolladas por los/as “intelectuales indígenas académico/as”. Nos preguntamos si en la experiencia de investigación y escritura académica de este grupo de especialistas se pondrían de manifiesto formas de ruptura con los cánones tradicionales de las Ciencias Sociales, los que vienen siendo cuestionados por su carácter totalizante, objetificante y autoritario.



* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF). Área Antropología y Educación. Email: marianapaladinorj@gmail.com

** Profesora e Investigadora del Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) – Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Email: zapatalauram@gmail.com



La revista *Avá* y nosotras difundimos por las redes sociales la convocatoria y, a la vez, motorizamos nuestros contactos personales con estudiantes, amigos/as y colegas conocidos/as para solicitar que propusieran artículos para el dossier que organizábamos. Nuestro llamado recibió siete propuestas provenientes de investigadores/as indígenas de Brasil, México, Argentina y Guatemala. Los siete artículos fueron aprobados, después de un proceso de evaluación serio y comprometido, el que involucró a quince colegas especialistas en áreas de investigación asociadas a la educación, pueblos indígenas, intelectuales indígenas, políticas indigenistas y relaciones interétnicas. Pese a que países como Ecuador, Perú y Bolivia cuentan con amplia experiencia en la materia de nuestro interés, no recibimos propuestas de estos países. En buena medida, las respuestas que recibió la convocatoria del dossier, se debe a la motorización de las relaciones personales y el diálogo que ambas hemos ido construyendo a lo largo de los años con los/as autores/as que participan en la presente publicación. Lo cual, nos parece, habla menos de nosotras como individuos particulares, que de un rasgo constitutivo del mundo académico, basado en redes de relaciones personalizadas.

Los siete trabajos que componen este dossier problematizan situaciones en las que emerge la figura del Intelectual Indígena en contextos específicos: como el de la provincia de Rio Negro, en la Patagonia Argentina; Rio Grande do Sul, en el sur de Brasil; Oaxaca en el sur de México; el estado de Pará región del Amazonas brasileño; el estado de Ceará en el nordeste de Brasil y la ciudad de Guatemala. Las localizaciones específicas sobre las que trabajan los/as autores/as están siempre referenciadas y vinculadas a acontecimientos, procesos y políticas regionales, nacionales y transnacionales.

A medida que los/as autores/as iban enviando sus contribuciones, comenzamos a introducirnos en los planteos que cada uno/a proponía, buscando, a la vez, quién de nuestros/as colegas podría hacer una mejor lectura de cada texto en la fase de evaluación de los mismos. Cada artículo que compone este dossier fue críticamente leído por dos especialistas en el área, los/as que hicieron preguntas, recomendaciones bibliográficas, sugerencias en relación a la organización del argumento y a la presentación de las descripciones del campo. Este trabajo supuso una ardua actividad de coordinación que involucró al comité editorial de la revista *Avá*, representado en este caso por la colega Laura Ebenau, los/as autores/as, los/as evaluadores/as y nosotras como coordinadoras.

En nuestra lectura de los diferentes artículos fuimos percibiendo dos aspectos, uno de orden político y el otro epistemológico, que demandan un lugar conceptual destacado en esta introducción. En primer lugar notamos que la existencia situada del/a “intelectual indígena académico/a” según era descrita, experimentada e interpretada por los/as autores/as aludía a las relaciones de poder que atraviesan a este particular agente social. En todos los artículos del dossier, los/as autores describen situaciones etnográficas en las que la existencia de la categoría social intelectual indígena académico/a era fruto del vínculo complejo y tenso que éstos/as mantenían con respecto a dos frentes: por un lado, los saberes y competencias necesarios para vincularse desde su posición con los/as intelectuales y autoridades tradicionales y con miembros de sus comunidades; por el otro, los lenguajes y actividades especializadas desarrolladas para fundamentar el vínculo específico que establecían con funcionarios/as de las administración estatal de la sociedad nacional, representantes de organismos no gubernamentales (Ongs.), y los/as académicos no indígenas del mundo universitario (investigadores/as, profesores/as y directores/as de tesis de postgrado).

En algunos casos recurriendo a sus propias experiencias biográficas y experiencias de trabajo de campo, los/as autores/as muestran que no necesariamente los saberes, competencias, prácticas y lenguajes demandados en las comunidades son compatibles con aquellos necesarios para desplazarse en los ámbitos gubernamentales, en las ciudades y, especialmente, en el mundo universitario y académico. En síntesis, percibimos que cada artículo da cuenta de qué manera el proceso de emergencia del/a intelectual indígena académico/a provocaba y era fruto de un proceso de reconfiguración de la organización étnico-política de las comunidades indígenas de las que aquellos/as provienen o con las cuales se vinculan, en sus modos de relacionarse con las sociedades nacionales de las que forman parte.

En segundo lugar, notamos que los conceptos, las metodologías y el uso del “lenguaje académico” son tensionados y puestos en cuestión en la práctica de producción de conocimiento científico que desarrollan los/as autores/as de este dossier. Es decir, advertimos que en su formación y práctica de las Ciencias Sociales, y especialmente de la Antropología, los/as intelectuales indígenas incorporan una dimensión crítica del acervo metodológico, conceptual y epistemológico. Se trata de una contribución disciplinaria de relevancia que abarca el cuestionamiento, por medio del uso de autoetnografías y relatos vivenciales, de la naturalizada relación instrumental sujeto/objeto establecida en el trabajo de campo



antropológico; una crítica expresa a la función objetivante del “lenguaje académico” en relación a la función de otros lenguajes; y la puesta en evidencia del valor político que adquieren las herramientas metodológicas pretendidamente neutrales como la entrevista y el registro fotográfico.

Entre los aportes de los trabajos aquí reunidos, destacamos cuatro ejes o cuestiones que comentaremos en los siguientes apartados.

LOS PROCESOS ÉTNICO-POLÍTICOS EN LOS CUALES COBRAN SIGNIFICADO LAS PRODUCCIONES DE LOS/AS AUTORES/AS

En la lectura de la bibliografía sobre la figura del “intelectual”, escrito en masculino en el ámbito de las Ciencias Sociales, encontramos que es entendido como una pieza clave que opera como efecto o factor condicionante para la emergencia y desarrollo de procesos sociopolíticos globales, como la secularización y modernización (Manheim, 1956); la constitución de una base social ampliada capaz de consolidar un bloque hegemónico que facilite la insurrección revolucionaria (Gramsci, 2000); y, por medio de los trabajos de Benedict Anderson (1983) y Eric Hobsbawm junto a Terence Ranger (1983), se destaca su rol articulador en el surgimiento de ideologías nacionalistas tanto en el contexto europeo como en las revoluciones de América Latina y las experiencias de descolonización en varios países africanos.

En sus estudios sobre la cultura imperial europea, Edward Said resalta la actuación del intelectual en la conformación de un nacionalismo antiimperialista. Se trata, para este autor, de una forma social que naciendo de los intersticios del régimen colonial, las elites letradas nativas, no obstante en un giro impredecible, encararon como proyecto la resistencia a la dominación europea y la lucha por la liberación política de “su pueblo”. Por medio de la intervención política directa y la práctica de la escritura (Said, 1996; Said, 2004), la resistencia cultural busca rediseñar el lugar reservado a la subordinación, promoviendo “...la toma de conciencia de que el propio yo individual forma parte de un pueblo sometido” (Said, 2004: 333). De ahí que la escritura de la historia del propio pueblo, las narraciones en primera persona (autobiografías) y el “viaje de retorno” conforman un verdadero género literario con funciones políticas, desarrollado por los intelectuales antiimperialistas del tercer mundo.

Las interpretaciones sobre la figura del/a intelectual indígena con formación universitaria en América Latina siguen características semejantes: además de vincular la posición de intelectual con el género masculino, asocian su aparición a la emergencia del movimiento étnico-político que vienen desarrollando los pueblos indígenas en el continente desde fines de la década de 1970, organizados en torno a las luchas por el reconocimiento y la autonomía en sus territorios, el derecho a un proyecto de bienestar propio en contraposición a la idea de “progreso” y “desarrollo” como camino único, y el derecho a una educación y salud diferenciadas (Ramos, 1990; Morales, 1997; Bartolomé, 2003; Zapata, 2006).

Para Claudia Zapata, por ejemplo, el “nuevo intelectual” indígena está asociado a una de las últimas fases de la modernidad latinoamericana, caracterizada por la urbanización, migración y expansión de políticas públicas que favorecieron la participación en la educación (primaria, secundaria y universitaria) de sectores sociales antes excluidos, entre ellos, los miembros más jóvenes de los pueblos indígenas. Señala al respecto: *“Los intelectuales indígenas emergen a partir de estas transformaciones, rupturas y adaptaciones a espacios geográficos y sociales distintos a los de la comunidad y del grupo social homogéneo. Por lo tanto, su vínculo con los procesos nacionales y continentales constituye el punto de partida para cualquier análisis”* (Zapata, 2006: 71).

Como señala la literatura especializada, los movimientos indígenas están en íntima relación con la expansión colonial de la modernidad, a la que le oponen resistencia activa; y, en ese contexto, la formación de un cuerpo de especialistas indígenas capaces de enfrentarse y dialogar en igualdad de condiciones con las elites letradas no indígenas de las sociedades nacionales, en defensa de las comunidades y pueblos a los que pertenecen, constituyen un claro y expreso proyecto étnico-político. Sin embargo, el rol de los/as intelectuales indígenas universitarios en los procesos étnico-políticos en los que participan no está libre de tensiones, desde su relación con los “intelectuales tradicionales” (chamanes, caciques, referentes, etc.) hasta los vínculos que mantienen con agentes de gobierno e investigadores/as no indígenas. Su “compromiso” con las ideas o intereses del movimiento étnico-político, cuando no el “compromiso” con la lucha del propio pueblo, no se da por descontado; es objeto de disquisición constante. Aunque Karl Manheim escribe en otro momento histórico y refiriéndose a la realidad europea, en sus textos destaca la posición intersticial que ocupa, entre sectores contrapuestos, el intelectual occidental, provocando a su alrededor tensiones políticas y desconfianza (Manheim, 1956: 155).



Pareciera que no se trata de una mera y circunstancial objeción a la existencia del/a intelectual indígena universitario/a, sino de una fuente expresa de preocupaciones que los/as propios/as intelectuales, en un ejercicio reflexivo, incorporan a su escritura con objeto de transformarla en tópico de debate. Por ejemplo, el antropólogo indígena Gersem dos Santos Luciano advierte al respecto que: “*É importante considerar a necessidade de não destacar o indígena antropólogo para não hierarquizar sua posição na estrutura social ou política do seu grupo, pois isso pode ser o começo de uma relação conturbada*” (Luciano, 2015: 237). Esta preocupación está presente en la reflexión de Lorena Cañuqueo, en este dossier, que cita una conversación entre intelectuales mapuche de Gulumapu (Chile) y Puelmapu (Argentina) quienes se interrogan “*si los trabajos realizados desde la academia por parte de investigadorxs mapuche no son una forma de colonizar ‘internamente’*”.

La existencia reciente de la figura del/a intelectual indígena universitario/a es fruto y desata, a su vez, un proceso político de gran complejidad social y simbólica, que se expresa en diversos niveles, con distintas direcciones, involucrando una amplia categoría de actores sociales. Basándose en investigaciones particulares –las que en todos los casos refieren a situaciones sociohistóricas vividas en primera persona, no sólo como investigadores/as sino como miembros de comunidades indígenas concretas– los/as autores/as que componen este dossier refieren a estos procesos políticos. Sobre todo destacan el dinamismo que el/la intelectual indígena promueve en los procesos de organización de las comunidades indígenas. Como señala en su artículo Yasmani Santana Colin, “*el acceso de los intelectuales indígenas a las universidades urbanas, y su posterior profesionalización, contribuyó para que se generaran liderazgos y amplios procesos organizativos que (...) transformaron a los indígenas en actores políticos en el escenario nacional*”. En este sentido, los textos abundan en referencias a la manera en que por medio de su organización política los/as estudiantes universitarios y los intelectuales indígenas con formación universitaria, oponen resistencia a las políticas de ladinización, caboclicización, invisibilización y asimilación, implementadas por las sociedades nacionales y sus instituciones educativas. Tal es el caso del Movimiento de Estudiantes Maya –MOVEMAYA– en el contexto de la reforma universitaria en Guatemala en el año 2010; la “*Campaña de Autoafirmación Mapuche Wefkvletuyiñ [estamos resurgiendo]* en la provincia de Río Negro en Argentina en el año 2002; la apertura de centros académicos de formación de intelectuales indígenas en México, a partir de

los años 1970, con nuevas perspectivas que rompieron con el indigenismo integracionista; las luchas actuales de los kaingang por construir una organización escolar y currículo diferenciado en la tierra indígena Guarita de Rio Grande del Sur, en Brasil, entre otros.

En la narración de estos procesos organizativos se percibe la importancia de diversos “aliados”. Por ejemplo, Jorge Matías en su trabajo, ilustra las dificultades halladas por el MOVEMAYA para hacerse reconocer ante las autoridades universitarias y ante el propio movimiento estudiantil no indígena, señalando que unas de las estrategias adoptadas por el movimiento fue conformar alianzas multilingües (maya, garífuna y xinka) y pluriculturales, que incluían entre sus filas a “estudiantes mestizos progresistas”. Este tipo de configuración, según el autor, se opone al ideal que predomina en la USAC: “*el buen estudiante es todavía el Maya renegado que añora tornarse Ladino o que hace luchas desesperadas por ascender y abandonar sus raíces*”.

Sin embargo, el escenario nacional e internacional es apenas uno de los contextos adonde desarrollan sus prácticas políticas y académicas los/as intelectuales indígenas contemporáneos/as. El llamado “regreso” a las propias comunidades o, ante su inexistencia por los sucesivos procesos de desterritorialización, la decisión consciente de formar unidades locales de pertenencia, constituye el otro escenario, el local, en el que se forja la figura del/a intelectual indígena universitario/a. Allí tienen por interlocutores a los/as líderes tradicionales (dirigentes políticos, líderes comunitarios, intelectuales tradicionales), que basan su autoridad en otra clase de saberes, cualidades y relaciones. Tal como sugiere Florêncio Vaz Filho en su texto, la legitimidad y el apoyo para llevar adelante iniciativas a nivel local muchas veces parece depender de la “convergencia de intereses” que logran establecer los/as intelectuales universitarios con los/as líderes tradicionales.

También el activismo juvenil mapuche descrito por Lorena Cañuqueo, establece un diálogo complejo en varias direcciones y niveles, permitiendo la conformación de diferentes unidades sociales más o menos flexibles, que cruzan la barrera étnica, según las circunstancias definidas por una “trayectoria política” renuente a posicionamientos fijos de enunciación. La autora muestra que la participación en la universidad pública y estatal, como estudiante primero, y, luego, como docente e investigadora, la práctica de la escritura académica junto a investigadores/as winka (no indígenas), la conformación de colectivos contraculturales,



y la organización de colectivos de denuncia por despojo étnico y territorial (el lof Mariano Epulef), pueden ser objeto de "sospechas de inautenticidad" y sufrir impugnaciones por parte de los propios pobladores y algunas organizaciones mapuche de la región. Hecho que la lleva a revisar reflexivamente la función tradicional de los/as kimche (gente de conocimiento), la conformación de una dirigencia política entre 1970 y 1990 que supone para los/as jóvenes mapuche un "fondo de activismo" que precisa ser reivindicado y reinterpretado a la luz de las experiencias familiares, la condición de género y la clase social de quienes se proponen, entre el año 2000 y el presente, "construirse como militante mapuche". Cañuqueo realiza un esfuerzo por mostrar de qué manera las "secuelas de la 'Campaña del Desierto' no solo modelaban las vidas de lxs indígenas, sino que afectaba una matriz de pensamiento nacional y la estructura estatal de construir geografías de poder, nación y subalternidades en la Patagonia". Es que, según la autora, mapuche y no mapuche "forman parte de una misma historia, atravesada por silencios, dolores y fracturas".

LAS LENGUAS INDÍGENAS Y LOS LENGUAJES ACADÉMICOS

Los artículos presentes en este dossier fueron escritos en las lenguas reconocidas como nacionales en sus respectivos países: español y portugués. Sin embargo, algunos de los autores hacen referencia al hecho de ser hablantes nativos de lenguas indígenas y utilizan, en sus textos, términos y conceptos de las mismas, que son significativos para expresar sus pensamientos o las situaciones que narran. Si bien es una práctica de la disciplina antropológica introducir palabras en lenguas indígenas como "categorías nativas", aquí resalta el hecho de que son términos relevantes para los propios autores, que en muchos casos expresan saberes, valores y emociones construidos desde su infancia temprana.

Las palabras que aparecen en lenguas indígenas, sin traducción, refieren en su mayoría a categorías de parentesco (abuelo/as; anciano/as; hermano/as) y sociales (jefes; chamanes; intelectuales tradicionales; no indígenas), y también a conceptos que aluden a formas de conocer, aprender y compartir conocimientos en sus pueblos o comunidades de referencia. Es significativo notar que varios de los términos citados expresan el hecho de que estos procesos son colectivos, construidos a través del diálogo, en

situaciones diversas, que según las narraciones de los/as autores/as, van desde conversaciones colectivas o “charlas largas” (expresado en el concepto *ngütramkam*, en lengua mapuzungun, de la cual Lorena Cañueco es hablante) donde se comparten reflexiones y diagnósticos sobre temas actuales o pasados, así como consejos y bromas; las historias orales de los abuelos y bisabuelos kaingang en las cuales transmiten su sabiduría, así como el ir con ellos a la floresta para aprender a relacionarse y “escuchar” a los seres que la habitan (expresado en el concepto *Ki kajró*, relatado por Bruno Ferreira); a interacciones en el espacio de las *cantinas*, donde los comuneros de la sierra sur de Oaxaca, a la luz de un *mezcal*, no solo se divierten sino que comparten conocimientos y experiencias importantes (según la narración de Edgar Ríos).

También son utilizadas palabras en lenguas indígenas para referirse a prácticas rituales, como el concepto de *putáua*, palabra de la lengua Nheengatu, que representa un modo de intercambio ordenador de las relaciones sociales aún en la actualidad en el oeste de Pará, región de Amazonas, que implica el intercambio de alimentos y presentes, estableciendo una obligación de retribución, que evita la acumulación y la escasez al mismo tiempo. En otro contexto diferente, el término en lengua zapoteca, *guela guetza* (significa ofrenda o presente), expresa una fiesta en que se da la “compartencia” de los productos cosechados durante el año, es un acto generoso de dar cuando la ocasión se presenta, siendo correspondido por el que recibió. Asimismo, la práctica del *toré(m)*, mencionado por Rita Potiguara, representa un importante ritual político y religioso para los indígenas del Nordeste de Brasil, asociado a los movimientos de “etnógenesís” que ocurren en esa región.

Otros conceptos tratan del territorio, como el término *Wallmapu* que se refiere al territorio mapuche como una integridad material y simbólica, que desafía las divisiones impuestas por los estados nacionales. Algunos autores utilizan términos en sus lenguas para mencionar a seres relevantes en la cosmovisión, como *guem sant*, palabra en zapoteco mencionada por Edgar Ríos, que se traduce como piedra santa y se refiere a las piedras prehispanicas asociadas al rayo, la deidad principal entre los zapotecos del Sur al cual se le encomiendan actividades de caza y agricultura; o el término *prýg* (en lengua kaingang), que se refiere a un tipo de larva que es un importante marcador del tiempo para este pueblo. La mención a estos términos pone en evidencia el hecho de que la comunicación no es sólo entre humanos, el medio ambiente también es transformado en un interlocutor significativo, que habla por medio de señales particulares, y es



objeto de escucha atenta.

Todos/as los/as autores/as se refieren de alguna manera a la importancia del uso de las lenguas indígenas como forma de identidad étnica, como instrumento de aprendizaje y construcción de una visión de mundo propia. Así es que algunos/as de los/as autores/as relatan en sus textos su involucramiento en cursos, talleres de aprendizaje de la lengua y diversas acciones para su fortalecimiento y valorización, sobre todo en los casos en que ha habido una prohibición de uso y "olvido". Precisamente, como lo relata Florêncio Vaz Filho, en el caso de las poblaciones del bajo río Tapajós y Arapiuns, estado de Pará, Amazonas, se ha venido desarrollando un proceso de recuperación de la lengua Nheengatu. Otro es el caso tratado por Lorena Cañuqueo de los mapuche que viven en contextos urbanos en la Patagonia Argentina, y participan de diferentes espacios donde se enseña el Mapuzungun. En esta misma línea se encuentra el texto de Edgar Pérez Ríos, el cual se refiere a una de las lenguas originarias del estado de Oaxaca, México, el Di'zhke' (zapoteco), que se encuentra en alto riesgo de desaparición en la sierra sur de ese Estado. Sin embargo, el autor se propuso, como parte de sus estudios de doctorado y en consonancia a un compromiso como "comunero", apoyar en actividades de revitalización de esa lengua.

También es un común denominador en los trabajos de este dossier problematizar la jerarquía y desigualdad entre las lenguas indígenas y el lenguaje académico y debatir de qué modo los intelectuales indígenas pueden aportar a cuestionar y transformar esta desigualdad. Para Ríos, hasta ahora prevalece un trabajo académico que no ha podido dialogar con las comunidades. Sin embargo, defiende que a pesar de que el lenguaje comunal y el académico son de naturaleza diferente, no precisan ser antagónicos, y muestra a partir de uno de los talleres que él organizó entre comunitarios de San Jerónimo Coatlán, en el sur de Oaxaca, cómo puede establecerse un diálogo de saberes, propiciando un enriquecimiento mutuo y en el cual ambos lenguajes dejaron de tener fronteras nítidamente identificables para convertirse en una suerte de lenguaje común. A esta situación particular él la designa como de "compartencia" (en contraposición al concepto de competencia) del conocimiento.

Santana Colin también plantea el uso del lenguaje académico como una posibilidad de crear y divulgar autorrepresentaciones y posicionamientos del mundo indígena por parte de los intelectuales indígenas. Así, para este autor el lenguaje académico es una de las herramientas importantes que

adquieren los intelectuales que se han formado en distintas disciplinas, para construir diálogos con diferentes agencias e instituciones, y desarrollar una militancia política y académica.

Por su parte, Jorge Matías afirma la existencia de un racismo institucional y epistemológico en la única universidad pública de Guatemala, la Universidad de San Carlos de Guatemala, donde los centros universitarios ubicados en regiones con alto porcentaje de población indígena (en algunas con más del 90% de población maya), ofertan una cantidad limitada de carreras técnicas y licenciaturas, lo cual obliga a los/as estudiantes a tener que trasladarse a la capital donde las pruebas de admisión son en castellano. Tampoco hay una apertura para que los/as estudiantes puedan presentar sus trabajos y tesis en los idiomas mayas. Así, la prohibición o la ausencia de fomento al uso de las lenguas maya en la USAC es entendida por el autor como una de las vertientes que da continuidad a las perspectivas asimilacionistas y colonialistas que dominaron desde la conquista. En este sentido, una de las demandas levantadas por el movimiento de estudiantes maya en su lucha por una Reforma Universitaria ha sido y continúa siendo el uso y aprendizaje de los idiomas mayas, garífuna y xinka dentro de los espacios universitarios.

Para Bruno Ferreira, la prohibición de hablar la lengua kaingang, a principios del siglo XX y vigente hasta la década de 1980, impuesta por parte de funcionarios del SPI, más tarde FUNAI, y los/as maestro/as de las escuelas ubicadas en el territorio de este pueblo indígena, fue un medio efectivo de civilización e integración, y de desvalorización de sus creencias y formas de organización social. Como indica el autor, la lengua es fundamental para transmitir y construir conocimientos, para el aprendizaje y la aprehensión del mundo y debe estar presente en el espacio escolar.

Es llamativo el hecho de que algunos conceptos planteados por los/as autores/as en términos teóricos no aluden tanto a nociones y debates “de moda” en los estudios en antropología y educación, como el de multiculturalismo e interculturalidad, sino que buscan dialogar con nociones vigentes en la organización social de sus pueblos. Es el caso del empleo del concepto de comunalidad, en los autores de México: Yasmani Santana y Edgar Ríos; y el concepto de reciprocidad, en el caso de uno de los autores de Brasil; o el concepto de *ngütramkam* como forma de producción y transmisión de conocimiento, sugerido por Lorena Cañuqueo.

Tomemos como ejemplo para señalar la relevancia de estas propuestas



el concepto de “comunalidad”, que fue elaborado por los intelectuales indígenas Floriberto Díaz, de origen mixe y Jaime Martínez Luna, zapoteco de la Sierra Norte, para referirse al *ethos* de las comunidades indígenas oaxaqueñas (Díaz, 2004; Maldonado, 2002; Martínez, 2010). Esto significa que los diversos elementos culturales que lo configuran (territorio, fiestas, poder, trabajo, ritualidades, etc.) son de carácter comunal, es decir, constituyen un bien común para todos. En este sentido los conocimientos también son comunales, pues han sido construidos históricamente entre los diversos miembros de la comunidad, de ahí que Ríos afirma que es muy mal visto cuando los intelectuales indígenas se apropian de los mismos para sus estudios. Según los autores de la noción de “comunalidad”, la forma de vida colectiva de los pueblos indígenas de Oaxaca está compuesta por varios elementos: la tierra como madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo como un acto de recreación, los ritos y ceremonias como expresión del don comunal (Díaz, 2004).

Por otro lado, la reciprocidad remite a la idea de ser un principio de regulación de la vida social indígena, de comunicación e intercambio equilibrado, que para Bruno Ferreira y otros autores (Luciano, 2011) parecería expresar mejor una forma de relación social cotidiana entre varios pueblos indígenas, que no caería en una perspectiva abstracta, como el de nociones como cultura y estructura social.

Así percibimos que el lenguaje es un campo de disputa relevante en el cual participan los/as autores/as de este dossier y otros/as intelectuales indígenas, una lucha por crear nuevos sentidos y comprensiones de las visiones e interpretaciones consagradas sobre los pueblos indígenas, asumiendo una autoría y responsabilidad frente a la construcción de otras narrativas (Spivak, 2010).

EL ROL DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA EMERGENCIA DEL INTELLECTUAL INDÍGENA

En la literatura sobre educación escolar indígena el debate sobre los efectos de la escolarización moderna en los modos de vida de los pueblos indígenas aún continúa siendo un tema polémico. Por un lado, se resalta el rol que históricamente ha tenido en la introducción de valores y hábitos occidentales, y en su intento de destruir las lenguas y culturas

indígenas; por otro, las posibilidades que abre en cuanto a la apropiación de conocimientos y habilidades del mundo no indígena, que puedan potenciar una participación más igualitaria en la sociedad nacional, o proporcionar herramientas para una gestión autónoma del territorio, la salud y la educación comunitarias.

Estas dos perspectivas corresponden a momentos diferentes de construcción e implementación de políticas educativas hacia los pueblos indígenas de la región, en consonancia con el modo en que fueron concebidas las minorías étnicas por parte del Estado y los grupos de poder, y el lugar que deberían ocupar en el estado Nación. Sin embargo, algunos autores dan cuenta de la continuidad de perspectivas coloniales, y problematizan los alcances y logros de los cambios legislativos de reconocimiento de la diversidad que ocurrieron en las últimas décadas.

Las trayectorias escolares de los autores de este dossier también están atravesadas por las políticas indigenistas y educativas vigentes a lo largo del siglo XX e XXI en la región. Así, algunos fueron escolarizados bajo paradigmas integracionistas y catequéticos; y otros, bajo nuevos paradigmas multiculturalistas e interculturales, a partir de las reformas constitucionales y legislativas que ocurrieron a partir de la década de 1980 y 1990 en varios países de América Latina.

En la narración de los procesos educativos que los autores vivieron desde una infancia temprana se percibe una contraposición, por un lado, de una “forma tradicional” o modos propios de enseñanza y aprendizaje basados en la reciprocidad y en la experimentación directa de los aprendizajes insertos en el fluir de la vida cotidiana (Bruno Ferreira) y la “compartencia de los conocimientos” (Edgard Ríos). Por otro, el violento sistema escolar “blanqueador” (Edgard Ríos; Bruno Ferreira; Jorge Matías) que prohíbe el uso de las lenguas maternas en el espacio escolar e impone la lengua nacional y valores individualistas y capitalistas.

Por eso la lucha por una escuela y una universidad que considere a los pueblos indígenas, sus conocimientos, lenguas y tradiciones como saberes legítimos, equivalentes a los saberes científicos, se transforma en el eje que articula las reflexiones sobre la educación y el proyecto político tras el cual se encolumna la práctica de los autores.

Al mismo tiempo, la educación escolar y universitaria e incluso la práctica de investigación científica (que acompaña procesos de formación como tesis de maestrías y de doctorados) aparecen como espacios adonde ocurre lo opuesto a lo señalado en el punto anterior: provocan o



favorecen situaciones en las que se da una visibilidad de la pertenencia étnica y generan reflexiones y problematizaciones sobre sus identidades, compromisos y deseos, que probablemente no aparecerían de la misma manera si hubieran permanecido en sus contextos de origen.

Otras investigaciones también muestran cómo la universidad, lejos de promover una pérdida de la identidad en jóvenes y adultos/as indígenas, viene propiciando procesos de reflexividad, (re)construcción y afirmación étnicas (Czarny, 2012, 2015, 2016; Jodas, 2016; Ossola, 2015). De esta manera, problematizan el imaginario que refiere a que la escuela, y particularmente el acceso a la universidad (sobre todo si es convencional, es decir, si no es de modalidad intercultural), traen consigo una forma de homogeneizar a los/as estudiantes indígenas que han migrado de sus comunidades para estudiar. Sin desconsiderar las problemáticas de orden económica, simbólica y cultural que atraviesan en espacios que no han sido ideados para dialogar con un pluralismo de existencia y de epistemes, sin embargo, algunos estudios que acompañan las trayectorias de los/as egresados/as indígenas señalan las percepciones positivas que para ellos/as adquirió la experiencia universitaria, y su aporte a su actuación profesional actual.

En los trabajos del dossier también se pone en evidencia la relevancia que ha tenido para los/as autores/as (y los colectivos en los que participan), la formación universitaria como posibilidad de establecer o fortalecer lazos comunitarios y militancias políticas, y desarrollar proyectos de investigación, docencia y extensión junto a sus grupos de pertenencia.

Los motivos para formarse académicamente en la educación superior son presentados en algunos de los textos que integran este dossier, en los que se percibe que para algunos representó una búsqueda por adquirir mayores conocimientos e instrumentos para comprender y actuar en los ámbitos de sus militancias. Así, por ejemplo, Florêncio Vaz Filho relata que, a partir de su formación en un seminario franciscano en la ciudad de Santarém, y las lecturas y las experiencias que acompañó en un período de importante actuación de sectores de la iglesia vinculados a la teología de la liberación, lo llevaron a querer comprender mejor las realidades en las que actuaba, lo que provocó su interés por estudiar sociología, y su decisión de abandonar los estudios de teología. Al estudiar Ciencias Sociales, primero en la Universidad Federal de Pará (en Belém) y después, en la Universidad Federal do Rio de Janeiro, se interesó por las disciplinas antropológicas y por las discusiones sobre cultura e identidad indígena. Como Florêncio

destaca, su encuentro con las ciencias sociales y la investigación marcó el comienzo de su actividad política como indígena: “*La antropología me llevó a pensar sobre mi propia identidad*”. Lo que lo condujo a su involucramiento con el desarrollo del movimiento indígena en el estado de Pará, región amazónica de Brasil, por medio de la organización, junto a otros referentes, del Conselho Indígena dos rios Tapajós e Arapiuns (CITA) que reúne a doce pueblos indígenas diferentes congregados en setenta aldeas.

En el análisis que hacen de sus experiencias universitarias, Florêncio Vaz Filho y Lorena Cañuqueo puede advertirse que la migración fuera del lugar de origen y la organización de grupos de activismo cultural en el medio universitario, fueron potentes estímulos para el desarrollo de “procesos etnogenéticos”. Ambos autores destacan el hecho de que la asunción de la identidad indígena específica surge en interacción tanto con “nuestros parientes” –una forma de referir a los que comparten y asumen la pertenencia a un pueblo– como con los/as no indígenas, en contextos urbanos y en el ámbito universitario. De hecho, la migración aparece como una experiencia significativa en la vida de varios de los/as autores/as. En algunos casos se trató de traslados relativamente cortos, en el propio municipio o estado; en otros, debieron recorrer largas distancias. Sin embargo, se percibe que no se tratan de procesos irreversibles, sino que la fluidez, el movimiento y los viajes son condiciones de bienestar individual, familiar y colectivo, y una de las características de los/as intelectuales indígenas contemporáneos.

El interés por la formación universitaria de los jóvenes indígenas también se vislumbra en las propias organizaciones y movimientos indígenas, como es el caso narrado por Jorge Matías, quien muestra en su artículo que las asociaciones maya de Guatemala no sólo demandan al estado y a la Universidad Nacional de San Carlos (UNSC) la apertura de carreras y centros universitarios próximos a sus localidades sino que, además, las sustentan, por medio de la asistencia económica de Ongs internacionales, programas de becas para estudios universitarios dirigidas a jóvenes maya y han financiado también la creación de universidades particulares interculturales. También Rita Nascimento se refiere al hecho que la creación de la Licenciatura Intercultural para la formación de maestros indígenas del estado de Ceará (Brasil), resulta de una demanda de los líderes de las organizaciones indígenas, con la finalidad de que los jóvenes tuvieran un título de educación superior y una mejor preparación en su actuación profesional en las escuelas indígenas.



Aunque con formas muy distintas según los contextos específicos, esta demanda colectiva es una de las condiciones que afecta el modo en que se entiende el rol de los/as intelectuales indígenas en los países de la región. Es decir, el hecho de que los líderes y organizaciones indígenas hayan planteado como una de sus banderas de lucha la preparación escolar de las jóvenes generaciones con el fin de que contribuyan al movimiento, plantea una asociación, casi consensual, entre el "estudio" y el "retorno" (o contribución al colectivo).

El trabajo de Yasmani Santana, al trazar la trayectoria de surgimiento de los intelectuales indígenas en México, los espacios y contextos de formación y actuación, y las múltiples interpelaciones por las cuales son atravesados, esclarece el vínculo mencionado en el párrafo anterior. El autor comenta que en su país el concepto de "intelectual indígena" suele ser cuestionado, sin embargo, él lo entiende como una estrategia política para lograr una interlocución y reconocimiento por parte de diversas agencias, y una forma de abrir espacios a la instauración de un discurso "propio", que pueda producir representaciones de la sociedad indígena en disputa con las representaciones hegemónicas. Para Santana, la importancia de intervenir en esta cuestión justifica la necesidad de que los intelectuales indígenas operen al interior de las instituciones estatales y académicas.

Sin embargo, también llama la atención hacia las tensiones en juego y trata sobre la que se establece entre las expectativas de las comunidades hacia los/as intelectuales indígenas que ocupan cargos en las estructuras de poder para que atiendan sus demandas y reivindicaciones, y las condiciones y presiones a las cuales es sujeto aquél por parte de la maquinaria estatal. Santana resalta el riesgo de la cooptación por parte del Estado y la pérdida de diálogo con las comunidades. En este sentido, diferencia lo que sería un/a "profesional indígena", alguien formado/a en la educación superior, de un/a "intelectual indígena", quien, además de la formación académica, se suma un trabajo a favor de sus comunidades y/o al movimiento indígena. Así, concluye que los/as intelectuales indígenas contemporáneos han asumido que existen posibilidades infinitas de hacer militancia a favor de sus colectivos y que el conocimiento académico y el acceso a las estructuras de poder son, en buena medida, espacios que contribuyen a conformar distintas trincheras de resistencia y posicionamiento de una agenda política de los pueblos indígenas en el país.

Esta perspectiva está presente también en otros artículos del dossier, cuyos autores/as lejos de exaltar el rol del/a intelectual indígena

académico/a en términos corporativos, enfatizan su responsabilidad y la necesidad de dialogar siempre con los/as líderes tradicionales y los miembros de sus comunidades. También resaltan la importancia de actuar y contribuir en las dos áreas o campos que ya varias veces mencionamos: introducir nuevas ideas y prácticas en la academia y actuar en la vida de las comunidades indígenas, en defensa de sus derechos y autonomía. Bruno Ferreira y Edgar Ríos, por ejemplo, reivindican la presencia de los/as intelectuales indígenas en la academia para poder introducir conocimientos tradicionales indígenas en la universidad, y contribuir al pluralismo cognitivo. Como comenta Edgar Ríos:

“Los intelectuales indígenas insertos en espacios académicos tenemos la tarea de cambiar la actual relación academia-comunidad, y creo que ya lo estamos haciendo. Es necesario construir nuevas metodologías; una más comunal. Nuestros pueblos originarios son poseedores de una tradición oral por la que ha transitado el conocimiento desde hace muchas generaciones, ahora es posible documentarlas, aunque para ello se requiere ser muy cuidadosos, pues existe el riesgo siempre latente de caer en la privatización de los saberes. Se requiere también buscar otras formas de divulgación, discusión y construcción del conocimiento, una que incluya a nuestros pueblos”.

LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES PRODUCIDA POR ACADÉMICOS INDÍGENAS: MÉTODOS Y CONCEPTOS

Hemos señalado antes que la posición en la que se desempeñan los/as intelectuales indígenas universitarios es tensa y se encuentra interpelada por expectativas, representaciones, lenguajes y prácticas contrastantes. Por un lado, de las comunidades locales con las cuales establecen un compromiso político basado en el lenguaje de la pertenencia étnica que los lleva a unirse a las luchas reivindicativas. Por otro lado, de la sociedad nacional y sus instituciones, el estado (sus funcionarios y políticas) y, en su caso especialmente, la Universidad y las instituciones de Ciencia y Tecnología, en las que predomina una clase de saber y un conjunto de prácticas específicas.

Para constituirse en agentes válidos en este campo, el de la educación superior y la producción de conocimiento científico en el área de las Ciencias Sociales, y especialmente la Antropología, es necesario desarrollar algunos conocimientos y habilidades para relacionarse con cuerpos



de conocimientos especializados, organizados en torno a conceptos y teorías; el desarrollo de procedimientos metodológicos (el trabajo de campo, la entrevista, el registro etnográfico y fotográfico y la observación participante), el dominio de varias lenguas occidentales, y la práctica sistemática de la escritura académica (sintetizada en artículos y tesis de grado y/o de postgrado), dirigida a un público restringido y especializado.

A ello se suma un conocimiento de procesos burocráticos para poder solicitar y administrar fondos de investigación y becas de estudio. En su conjunto tales experiencias conforman modos de percepción, comprensión y estrategias para actuar en un mundo social en el que la práctica de la lectura y la escritura es de vital importancia. Las condiciones en que se produce esta aproximación, entre intelectuales indígenas y conocimientos académicos, están organizadas en torno a la compleja relación que la Antropología Social ha establecido con la diferencia cultural.

Sabemos que la Antropología Social ha sido considerada un “instrumento de la dominación colonial” sobre los pueblos originarios del continente (Declaración de Barbados, 1973) y un conocimiento enraizado en un encuentro desigual de poderes entre Occidente y los pueblos del Tercer Mundo (Asad, 1973; Fabian, 1983; Hymes, 1969). No obstante, la práctica de esta disciplina, los conceptos y métodos de trabajo que la conforman, se han visto interpelados por la presencia de estudiantes e investigadores/as indígenas en el espacio académico. Hasta hace poco tiempo atrás esta presencia se reducía a participar como informantes, traductores o eventualmente invitados a dar conferencias en eventos organizados por no indígenas. Hoy podemos decir –aunque aún es un proceso incipiente, sobre todo en algunos países de la región– que los/as “intelectuales indígenas académicos”, los/as “investigadores/as indígenas”; los/as “intelectuales indígenas profesionalizados” están construyéndose un lugar propio al interior de las Ciencias Sociales. Esta presencia está planteando significados y usos diferenciados de las perspectivas clásicas de la antropología, y una crítica y reelaboración de algunos procedimientos metodológicos y conceptos básicos de esta disciplina.

Varios de los artículos que componen este dossier son elocuentes respecto de diferentes facetas del proceso de investigación. En varias de las contribuciones, la autoetnografía, es usada como perspectiva teórica orientada a la comprensión y explicación de los procesos sociopolíticos experimentados como individuos y como colectivos étnicos, a partir de relatos vivenciales de la propia biografía de los/as autores/as. Esta

perspectiva basada en la producción de conocimiento reflexivo, muchas veces fundamenta las luchas de reivindicación etnopolítica en las que se insertan con un rol específico los/as intelectuales indígenas. Siguiendo un movimiento conceptual iniciado en la disciplina en la década de 1970, los/as autores/as reelaboran la tajante división occidental entre el sujeto del análisis (el/la científico/a) y el objeto analizado (la población indagada).

Por ejemplo, Florencio Vaz Filho, Lorena Cañuqueo y Bruno Ferreira, toman por objeto de reflexión tramos de sus propias experiencias biográficas, especialmente aquellas relacionadas con su participación en el movimiento indígena, los estudios escolares y universitarios y las investigaciones realizadas.

Los ejercicios reflexivos presentes en estos artículos no se agotan en el testimonio, con el inmenso valor documental y simbólico que le reconocemos a esta forma. El análisis de sus memorias y de sus biografías buscan constituirse en el hilo conductor que permita describir y comprender, desde la perspectiva de los/as actores/as involucrado/as, procesos históricos complejos y de largo alcance, como es, en el caso de Ferreira, la transformación de la “escuela blanqueadora y civilizacional”, presente a lo largo de casi todo el siglo XX, en un “espacio político de lucha y de valorización cultural” en las manos de los/as propios/as indígenas en el presente.

También alguno/as de lo/as autores/as recurren a un procedimiento clásico de la etnografía y de la metodología antropológica, la elaboración teórica de anécdotas de trabajo de campo por medio de las cuales ilustrar la forma en que un concepto o experiencia, adquiere un significado particular. Así, Edgard Ríos y Rita Nascimento organizan el argumento de sus textos recurriendo a determinadas anécdotas ocurridas en el curso de sus investigaciones. La autora muestra que la entrevista, el registro fotográfico y otras prácticas de la propia investigación científica, con sus soportes tecnológicos (cámara fotográfica, micrófono, grabador, etc.), cuando es practicada por una “pariente investigadora”, no sólo operan como recursos metodológicos “neutros”. En la aldea pueden desempeñar funciones performáticas con fines expresivos y políticos. Otro tanto ocurre en el medio académico, según señala la autora: *“Ao longo da trajetória da pesquisa, as fotografias foram, por exemplo, os principais textos apresentados nos circuitos acadêmicos (encontros, seminários, congressos etc.) dos quais participei, bem como em alguns momentos de apresentação dos resultados do meu trabalho para o grupo”*.



Pérez Ríos analiza la “competencia comunicativa” implicada en el “lenguaje académico” aprendido durante el doctorado en Ciencias, y usado durante el trabajo de campo en la propia comunidad, donde el uso del “castilla” (español) se ceñía a otras reglas comunicativas, usos y fines. La diferencia entre el lenguaje comunal y el lenguaje académico se puso de manifiesto en la práctica de observación participante cuando el autor intentaba, infructuosamente, explicar a sus parientes y vecinos, por medio del lenguaje académico, su presencia en la comunidad ya no como “comunero” sino como “estudiante universitario”. Con objeto de recobrar el uso del tipo de lenguaje que le permitía hablar con los/as comuneros/as y los líderes tradicionales de su pueblo, el autor tomó una decisión: “*Me colgué el machete y me fui con mi abuelo a quemar el rozo para la siembra del maíz; sembré maíz y lo vi crecer. Me tercié el mecapal y me fui a traer leña al cerro*”.

Nos llama también la atención la forma en que los/as autores/as de este dossier, en sus investigaciones de campo, abordan el problemático establecimiento de dos tiempos divergentes, procedimiento propio de la antropología clásica, criticado por Johannes Fabian (1983). Según este autor, la investigación antropológica está organizada en dos tiempos contrapuestos. El tiempo de la investigación etnográfica en el que la interacción y la comunicación entre investigador/a y el grupo social estudiado es definido por un tiempo compartido, que transforma a los interlocutores en “contemporáneos” (*coevalness*). El otro tiempo, el de la escritura etnográfica en la cual las personas con las que el/a antropólogo/a forjó una relación intersubjetiva de conocimiento mutuo, son transformadas en el referente, asunto o tema (ellos/as, la sociedad estudiada) de la conversación, que mantiene un/a autor/a (yo) con una audiencia anónima (ustedes).

Los interlocutores del primer momento, el del trabajo de campo, son transformados en la escritura etnográfica en la tercera persona del plural (“ellos/as”), objeto sobre cual se cierne una reflexión. Es a esta operación de expulsión y distanciamiento a la que llamamos el Otro de la Antropología; el/la que ya no forma parte del mundo del/a antropólogo/a. Fabian llama a esta situación comunicativa “negación de la contemporaneidad”, una práctica temporal productora de distancia exotizante, y propone reintegrar esa disyunción temporal en la escritura por medio de la práctica de la reflexividad y la integración de la experiencia del/a propio/a antropólogo/a junto a la de sus interlocutores/as. Adoptando la forma de la autobiografía y el relato vivencial contextualizado, los artículos de este dossier muestran

la manera en que sus autores/as hacen esfuerzos por traer la voz y la palabra de sus comunidades y pueblos de pertenencia, sus historias, desafíos y reivindicaciones, con los que comparten un tiempo presente. Ello parece ilustrar que la separación entre campo y escritura opera de manera diferente en el caso de los/as intelectuales indígenas pues en muchos casos la propia vida es transformada en una situación de campo. Queda, no obstante, la pregunta por la forma en que este esfuerzo intelectual se encuentra con obstáculos específicos a la hora de asumir la escritura, que desafía las formas de distanciamiento que pueden aparecer en el conocimiento producido por los/as intelectuales indígenas universitarios/as.

RESUMEN DE LOS ARTÍCULOS

Florêncio Vaz Filho desarrolla una autoetnografía para mostrar algunas de las características y condiciones sociales del surgimiento y protagonismo de intelectuales indígenas en Brasil a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Para este autor, el intelectual indígena es un intelectual orgánico en la perspectiva de Gramsci, que se diferencia del intelectual “neutro”, pues mantiene de forma consciente vínculos con su clase o con ciertos movimientos políticos y sociales. En su caso, el vínculo fue con las comunidades del río Tapajós y Arapiuns, del estado de Pará.

Su texto elabora una doble trayectoria, cómo se construye como indígena, intelectual académico y activista y cómo se construye el proceso de etnogénesis en el bajo río Tapajós, en comunidades que antes se identificaban como “caboclas”, a partir de su propia actuación y de otros religiosos y agentes indígenas y no indígenas. Documenta la creciente autonomía de esas comunidades y la importancia actual de los jóvenes indígenas universitarios en la conducción de las organizaciones y el movimiento.

Lorena Cañuqueo trabaja en su artículo las experiencias de quienes entre el 2001 y el presente emprendieron una lucha por “construirse como militante mapuche” urbano/a, por medio de diferentes prácticas y organizaciones. En un *ngütrankam*, una conversación, densa y reflexiva con *pu kimche* (la gente mapuche de conocimiento), la dirigencia mapuche de la década de 1990, con otros/as *pu lamuen* (hermanos/as) del movimiento mapuche, y con académicos *winka*, Cañuqueo vincula el activismo con la etnografía, y muestra las múltiples maneras en que estas



“identidades”, como lugares de enunciación, están en verdad organizados en torno a “trayectorias” móviles. “La teoría no se sesga por llevarla a la política”; el activismo mapuche puede incluso estimular la creación de una “metodología de evaluación, diagnóstico y definición de líneas de acción” basada en tres niveles (personal, interpersonal y proyecto macro), donde el afecto, género, clase, generación, la lucha reivindicativa, la actividad cultural, se cruzan y enriquecen mutuamente. Son movimientos conceptuales que surgen del esfuerzo que realiza la autora por comprender las prácticas culturales, etnopolíticas y académicas desarrolladas por diversos grupos de los que ella misma forma parte. Teniendo en cuenta que miembros de colectivos mapuche de Chile y Argentina son asesinados por las fuerzas de seguridad de los correspondientes estados nacionales, podemos entender la urgencia con que Cañueco afirma en su texto la “producción de teoría es un ámbito de lucha”.

En su texto Yasmani Santana describe las diferentes políticas de formación de intelectuales indígenas entre 1940 y 1960 contrastándolas con los proyectos etnopolíticos emanados de las comunidades a partir de la década de 1990. Para ello consulta fuentes documentales y realiza entrevistas a diversos intelectuales indígenas pertenecientes a diferentes pueblos. Advirtiendo la “zona de contacto” en la que se hallan: entre las instituciones estatales, las ciudades y los centros de formación y “los cargos” (el trabajo comunitario) que deben a sus comunidades de origen, compartiendo conocimientos obtenidos en sus traslados a las ciudades. Su intención de modificar la situación de dominación y subordinación en que viven las comunidades respecto de la sociedad nacional mexicana, militando desde la escritura propia, es tributaria, señala el autor, de su participación en proyectos educativos etnopolíticos y de la educación convencional, que no necesariamente “resta identidad” ni “determina el nivel de compromiso”.

Jorge Matías describe las condiciones en que emergió un movimiento de estudiantes maya durante la reforma universitaria que comenzó en el año 2010 en la Universidad Nacional de San Carlos de Guatemala. El “Maya’ Moloj Tijoxela”, que en idioma maya kaqchikel significa Movimiento de Estudiantes Mayas (MOVEMAYA) surgió como una organización que se diferenció de expresiones estudiantiles maya surgidas en la década de 1990, como la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios (AMEU), la Asociación de Estudiantes Mayas Saqb’ilo’ Mayab’ o la Asociación de Estudiantes y Profesionales Mayas de Sololá, entre otras. Los/as estudiantes de MOVEMAYA exigen participación institucional específica

en los órganos de representación política de la universidad; desean ver sus propios conocimientos reconocidos en los currículos de las carreras y que se abandonen las perspectivas folclorizantes. El autor propone el concepto de racismo epistemológico para cifrar la experiencia de los/as estudiantes maya en una universidad que, en línea con las políticas de asimilación y ladinización, se niega a reconocerlos. Aporta gran valor a este artículo el hecho de que el autor, en su vida de estudiante maya kaqchikel, fue parte activa de los hechos que relata.

En su artículo Rita Nascimento, plantea el rol del/a estudiante e investigador/a indígena como un/a intelectual “implicado/a”, lo cual supone asumir un compromiso con los pueblos y comunidades investigados y elegir temas, metodologías y formas de compartir los resultados de la investigación de forma dialógica. La implicación se expresa, además, en la intervención directa, como fue en su caso, atender a la demanda de estudiantes y líderes indígenas de Ceará por la creación de una licenciatura intercultural para formar maestros. Su trabajo permite comprender las tensiones y compromisos múltiples que vive el intelectual indígena. Los casos específicos narrados son ubicados en un conflictivo espacio social resultado de la negación histórica a la cual han sido objeto los pueblos indígenas de Ceará y del Nordeste de Brasil. Así, en los procesos de reemergencia étnica de las tres últimas décadas se destaca la importancia de la educación escolar como campo de disputa y de afirmación identitaria.

El trabajo de Edgar Pérez Ríos aporta una crítica relevante a la colonialidad del saber presente en los estudios académicos y contribuye al debate sobre cómo construir aproximaciones y diálogos entre conocimientos comunitarios y colectivos, y conocimientos académicos, que tienen un carácter individualista y privatizante. Para él, el intelectual indígena tiene el desafío y responsabilidad de reconfigurar el lenguaje académico y los procesos metodológicos que hasta ahora han imperado dentro de la investigación académica. El reto no es sólo metodológico sino también epistemológico, pues supone romper la asimetría entre los llamados conocimientos científicos y comunitarios e “interculturalizar” la academia. El autor busca contribuir al campo de la investigación educativa y al propio desarrollo de conocimientos comunitarios en San Jerónimo Coatlán, comunidad zapoteca de la Sierra Sur del estado de Oaxaca, de la cual forma parte, asediada por procesos de colonización y políticas integracionistas. La experiencia que trae el propio autor, muestra que es posible la contribución e intervención en los dos campos, comunitario y académico, lo cual es esperanzador e inspirador.



Bruno Ferreira aborda las características de la educación kaingang y sus relaciones/conflictos con la educación escolar que se implementó en las primeras décadas del siglo XX, en consonancia con una política de Estado que buscó sedentarizarlos y transformarlos en pequeños agricultores para dar paso a que los poderes locales explotasen sus tierras. En ese proceso se prohibieron su lengua, la oralidad, los rituales y la expresión de sus saberes. La potencia de su trabajo (que resulta de su investigación de doctorado) se debe, entre otros motivos, al ejercicio analítico que consistió en recuperar las memorias de su niñez y juventud, describiendo las experiencias y aprendizajes antes de entrar a la escuela, con sus bisabuelos paternos, y los cambios en su forma de vida que siguieron a su escolarización. También narra los cambios a partir de la Constitución Federal de 1988 y los avances en materia educativa, aunque deja claro las limitaciones que existen para la real implementación de los derechos presentes en la legislación brasileña.

El autor se pregunta si la educación escolar actual dialoga con la educación indígena y busca vislumbrar caminos posibles para superar o al menos cuestionar la "colonialidad" presente en la escuela. Para ello, en la concepción de Bruno Ferreira, un primer paso fundamental es el respeto a los procesos de construir y transmitir conocimientos y prácticas culturales en la concepción de los kaingang, así como a las nociones específicas de tiempo y espacio fundamentales al aprendizaje.

Para finalizar, resaltamos que los artículos que componen este dossier se plantean preguntas incisivas y fundamentales para el debate de las Ciencias Sociales: ¿Cómo producir un conocimiento no objetivante de las relaciones sociales que lo hacen posible? ¿Para qué y con quiénes producir un conocimiento? ¿De qué manera nuestras historias sociales y nuestras identidades étnicas condicionan la clase de saber que podemos producir? ¿A quién dirigimos nuestro conocimiento y de qué manera contribuirá con los sujetos y colectivos con quien estamos implicados?

Luego de que fueran arrojados al costado primitivo de la civilización occidental, asumir la palabra colectiva de las reivindicaciones de los propios pueblos que luchan por sus territorios, sus historias y su autonomía, nos parece el ejercicio más noble que puedan asumir los/as intelectuales indígenas universitarios/as. En 1983 Johannes Fabian se preguntaba qué podría pasar con Occidente el día que su fortaleza temporal, nicho del progreso y la razón, fuera invadida por el tiempo de los/as Otros/as. Hacer uso de los conceptos y métodos para forjarse un lugar político,

económico y epistemológico precisamente al interior de las Ciencias Sociales, que justificaron científicamente su expulsión de la modernidad, es un acto de “imaginación y coraje” que ensayan cada uno de los textos que siguen. La lectura atenta de cada uno sugiere la forma en la que cada autor/a tomó para sí este valiente desafío y ensayó soluciones locales sin olvidar de llevar consigo, incluso al espacio de la solitaria escritura, a sus propias comunidades, a las luchas que sostienen sus líderes y autoridades tradicionales, a los/as sabios/as y a los/as abuelos/as que de noche, cuentan buenas historias en las casas y cantinas de sus comunidades. Buena lectura!



BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict
1983. *Imagined Communities: reflection on the origin and spread of Nationalism*. London: Verso.
- Asad, Talal
1973. *Anthropology and the Colonial Encounter*. London: Ithaca Press.
- Bartolomé, Miguel
2003. “Las palabras de los otros’: la antropología escrita por indígenas en Oaxaca”. En: *Cuadernos del Sur*, Año 9, N° 18, pp. 23- 49.
- Czarny, Gabriela
2012. *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco: relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
2015. “Jóvenes indígenas y universidades convencionales”. En: Ernesto Díaz Couder; Elba Gigante y Gloria Ornelas (Coords.) *Diversidad, ciudadanía y educación: sujetos y contextos*. México: UPN, pp. 135-156.
2016. “Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional”. En: *Revista del Cisen tramas/ Maepova*, Vol. 4, N°1, pp. 137-151.
- Colombres, Adolfo
1975. “Declaración de Barbados – Por la Liberación del Indígena (1973)”. En: *Por la liberación del Indígena: documentos y testimonios*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, pp. 20- 31.
- Díaz Gómez, Floriberto
2004. “Comunidad y comunalidad”. En: *Culturas populares e indígenas. Diálogos en la acción*. Consultado el 24/12/2018. Disponible en: <http://rusredire.lautre.net/wp-content/uploads/Comunidad.-y-0comunalidad.pdf>
- Fabian, Johannes
1983. *Time and the Other: How Anthropology Makes its Object*. New York: Columbia University Press.
- Gramsci, Antonio
2000. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.



- Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence
1983. *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, Dell
1969. *Reinventing Anthropology*, New York: Vintage.
- Jodas, Juliana
2016. "¿Universidade como fronteira? Políticas de Ações Afirmativas para indígenas no Brasil". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, Vol. 8. Resistencia, Chaco: UNNE, pp. 47-66.
- Luciano, Gersem José dos Santos
2011. *Educação para manejo e domesticação do mundo. Entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado, Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/doc/Tese_103.pdf
2015. "Os indígenas antropólogos. Desafios e perspectivas". Em: *Novos Debates*, Vol. 2, N°1. Associação Brasileira de Antropologia, pp. 233-243.
- Maldonado Alvarado, Benjamín
2002. *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH, Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca y Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales.
- Manheim, Karl
1956. *Ensayos de Sociología de la Cultura*. Aguilar: Madrid.
- Martínez Luna, Jaime
2010. *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Morales Urra Roberto (Comp.)
1997. *Universidad y pueblos indígenas*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas - Universidad de La Frontera.
- Ossola, María Macarena
2015. *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichi en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: Edunse.
- Ramos, Alcida
1990. "Vozes Indígenas: O contato vivido e contado". En: *Anuário Antropológico*, Brasília: Editora Universidade de Brasília, N° 87, pp. 117- 143.
- Said, Edward
1996. *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós.
2004. *Cultura e Imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Spivak, Gayatri Chakravorty
2010. *¿Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Zapata Claudia
2006. "Identidad, nación y territorio en la escritura de los intelectuales mapuches". En: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 68, N° 3. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Sociales.
2005. "Origen y función de los intelectuales indígenas". En: *Cuadernos Interculturales*, Vol. 3, N°4. Universidad de Playa Ancha, pp. 66-85.