



## **Paradojas interculturales en la formación de profesores indígenas del pueblo *Kaingang***

*Intercultural paradoxes in the formation of indigenous teachers of Kaingang people*

*Paradoxos interculturais na formação de professores indígenas do povo Kaingang*

**Jorge Alejandro Santos<sup>[a]</sup>, Cláudia Battestin<sup>[b]</sup>, Leonel Piovezana<sup>[b]\*</sup>**

<sup>[a]</sup> Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina

<sup>[b]</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC, Brasil

---

### **Resumen**

En el presente artículo busca presentar algunas paradojas en torno a la educación y en especial en torno a la formación de profesores indígenas en el programa de Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó (Unochapecó) en las Tierras Indígenas del Oeste Catarinense. Entendemos que el proceso educativo es un proceso paradójico en la medida que puede ser un proceso liberado, que afirme la autonomía de los estudiantes y estimule su creatividad y autoestima, o un proceso disciplinador que ponga a los estudiantes en un lugar pasivo, de obediencia y mera recepción de saberes que les son ajenos en su significado y sentido. Estas paradojas son más

---

\*JAS: Doutor em Filosofia, e-mail: jorgesantosuba@gmail.com

CB: Doutora em Educação, e-mail: claudiabattestin@hotmail.com

LP: Doutor em Desenvolvimento Regional, e-mail: leonel@unochapeco.edu.br

---

notorias aún es un contexto intercultural pues la escuela pertenece a una tradición cultural europea-moderna que históricamente ha censurado la diferencia cultural y ha sido un medio para la aculturación de las poblaciones indígenas, parece paradójico que intentemos ahora que sea un medio para el fortalecimiento de las culturas originarias y para un diálogo e intercambio equitativo entre las culturas que entran en contacto en el proceso educativo. En la formación de profesores indígenas nos deparamos cotidianamente con estas paradojas y tensiones, más aún cuando las Licenciaturas se dictan dentro de las Tierras Indígenas, por lo que conviven dos formas de ser, estar, comprender y habitar el mundo que no suelen ser fáciles de comprender y compatibilizar. En el texto abordaremos esta problemática en el tratamiento de una temática específica, el tiempo de la escuela y el tiempo de la aldea, el tiempo moderno y la temporalidad indígena, la paradoja de *Chronos* y *kairós* en el contexto de la formación de profesores indígenas de la etnia *Kaingang*.

**Palabras-clave:** Formación de profesores. Paradojas de la educación intercultural. Educación intercultural indígena.

### **Abstract**

*This article aims to present some paradoxes about education and especially about the training of indigenous teachers in the Indigenous Intercultural Licensing program of the Community University of the Region of Chapecó (Unochapecó) in the Indigenous Lands of West of Santa Catarina. We understand that the educational process is a paradoxical process insofar as it can be a liberating process, that affirms the autonomy of students and stimulates their creativity and self-esteem, or a disciplinary process that puts students in a passive place, of obedience and mere reception of knowledge that is distant to them in their meaning. These paradoxes are even more noticeable in an intercultural context because the school belongs to a European-modern cultural tradition that historically has censured cultural difference and has been a means for the acculturation of indigenous populations, it seems paradoxical that we try now to be a means for the strengthening of the original cultures and for a dialogue and equitable exchange between the cultures that come into contact in the educational process. In the formation of indigenous teachers, we encounter these paradoxes and tensions on a daily basis, even more so when the Bachelor's degrees are taught within the Indigenous Lands, so there are two ways of being, being,*

*understanding and inhabiting the world that is not usually easy to understand and make compatible. In the text we will address this problem in the treatment of a specific theme, school time and village time, modern time and indigenous temporality, the paradox of Chronos and kairós in the context of the training of indigenous teachers of the Kaingang ethnic group.*

**Keywords:** *Teacher training. Paradoxes of intercultural education. Indigenous intercultural education.*

## **Resumo**

*O presente artigo busca apresentar alguns paradoxos em torno da educação e em especial em torno da formação de professores indígenas do programa de licenciaturas Interculturais Indígenas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) nas terras Indígenas do oeste catarinense. Entendemos que o processo educativo é um processo paradoxal na medida que pode ser um processo liberado, que afirme a autonomia dos estudantes e estimule sua criatividade e autoestima, ou um processo disciplinador que coloca os estudantes no lugar passivo, de obediência e mera recepção de saberes que lhes são distantes em seu significado e sentido. Esses paradoxos são mais notórios em um contexto intercultural, pois a escola pertence a uma tradição cultural europeia moderna, que historicamente tem censurado a diferença cultural e tem sido um meio para a aculturação das populações indígenas. Parece paradoxal que tentemos agora que isto seja um meio para o fortalecimento das culturas originárias e para um diálogo e intercâmbio equitativo entre as culturas que entram em contato no processo educativo. Na formação de professores indígenas nos deparamos cotidianamente com estes paradoxos e tensões, ainda mais quando as licenciaturas ocorrem dentro das Terras Indígenas, onde se convive com duas formas de ser, estar, compreender e habitar o mundo que não são fáceis de compreender e compatibilizar. No texto, abordaremos esta problemática no tratamento de uma temática específica, o tempo da escola e o tempo da aldeia, o tempo moderno e a temporalidade indígena, o paradoxo do chronos e Kairós no contexto da formação de professores indígenas da etnia Kaingang.*

**Palavras-chave:** *Formação de professores. Paradoxos da educação intercultural. Educação intercultural indígena.*

## Introducción

Consideramos que la educación se mueve dentro de una paradoja, es decir, es un proceso que tiene aspectos tanto contradictorios. Ya hemos abordados en trabajos precedentes esta idea: hay quienes sostienen desde posturas progresistas, fundados por lo general en la tradición moderna Ilustrada, que solo a través de la educación los individuos podrán ser realmente libres, autónomos y responsables por sí mismos, pero otros, también desde posturas de izquierda, denuncian que el sistema educativo tiene como finalidad formar individuos políticamente dóciles y económicamente útiles, es decir oprimidos (SANTOS, 2017).

Paulo Freire es un crítico de la educación y la escuela en su concepción “bancaria” pasiva, opresiva, domesticadora que cercena la creatividad y aspira a una repetición estéril del conocimiento. En cambio, es un ferviente defensor de la educación en su concepción liberadora, activa, creativa, contextualizada, re-creadora del conocimiento.

Asumimos que en la práctica educativa estos aspectos están presentes, es una actividad que se mueve en esa paradoja, ¿cómo educar sin adoctrinar?, ¿cómo ejercer la autoridad necesaria para dirigir y coordinar una clase sin caer en el autoritarismo?, ¿cómo estimular la creatividad y la libertad, sin caer en la ausencia de límites que hacen imposible la creación y el aprendizaje?

Nos tenemos que mover con cuidado en esos bordes, en esos límites, en ese equilibrio. Freire solía decir que los educadores son artistas, en el sentido de que tiene que ejercer la creatividad para mantener el equilibrio necesario para resolver la paradoja educativa en la práctica.

Sin embargo, como suele suceder una vez que asumimos o creemos encontrar una forma de lidiar con una realidad paradójica y problemática como educadores, aparecen nuevos desafíos. Y esto sucede en la educación intercultural de, por ejemplo, con los pueblos indígenas. La escuela y la educación en general ha tenido un rol aculturante de las poblaciones originarias de toda América, la represión de las lenguas indígenas y la imposibilidad de integrar cualquier contenido cultural no occidental

ha sido una constante hasta finales del siglo XX. La escuela es una institución europea y moderna, ¿por qué admitiría tradiciones culturales que no tienen que ver con ella?

En las últimas décadas las leyes y constituciones de los estados Latinoamericanos como Argentina y Brasil reconocen el derecho a una educación que reconozca y valore las culturas de los pueblos indígenas americanos. Pero cómo hacerlo dentro de un sistema educativo que históricamente no lo ha hecho, e incluso ha sido un instrumento de aculturación y etnocidio.

El desafío es grande, la paradoja planteada es realmente compleja. En este artículo nos proponemos abordarla a partir de la experiencia de las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Universidade Comunitária da região de Chapecó — Unochapecó en las que intentamos resolver esta paradoja en la práctica cotidiana y, además, formar educadores que sean capaces de abordar esta tensión en el con texto de sus comunidades optando siempre por una educación que sirva para liberar, integrar y reafirmar a los estudiantes indígenas en la importancia de sus culturas y comunidades.

A fin de alcanzar este objetivo abordaremos en el primer apartado la paradoja señalada desde la perspectiva teórica de la filosofía intercultural y de la pedagogía freireana, luego presentaremos la experiencia de las Licenciaturas Interculturales indígenas y algunas estrategias que se asumieron para abordar esta paradoja. Finalmente nos referiremos a un abordaje particular de una de las paradojas culturales que surgen espontáneamente en estos espacios educativos: el tiempo de la escuela y el tiempo de la aldea, el tiempo de la técnica y el tiempo de la naturaleza, el tiempo occidental y el tiempo indígena, *chronos* y *kairós*.

### **Paradojas de la educación intercultural: ¿educar es colonizar?**

La educación en Latinoamérica desde su inicio tuvo una impronta colonial, fue un instrumento de difusión de la cultura europea y

consecuentemente un instrumento de etnocidio de las culturas originarias. La historia de los pueblos indígenas en América fue marcada por la exclusión, la violencia, el exterminio y el ocultamiento con la llegada de los colonizadores e invasores. Desde entonces, en los últimos 500 años, los indígenas han resistido y luchado por la valorización, el respeto y la dignidad en sus trayectorias<sup>1</sup>. De acuerdo con Adriana Puiggrós (1996) la conquista y paulatina colonización del territorio americano implica, entre otras cosas, la fundación de una relación pedagógica y la creación de una forma particular de dominación caracterizada por la falta de registro de los discursos indígenas en los colonizadores. Del más importante debate pedagógico de la época colonial en hispanoamérica, el de los ‘justos títulos’, no surge la decisión de ningún intercambio cultural, de incorporación alguna de elementos culturales indígenas a lo europeo. La resistencia de los españoles y portugueses a la penetración cultural indígena fue de hierro. Puiggrós (1996, p. 97-98) señala que ellos impusieron su palabra, su nombre, y su dios congelado. Identificaron a los indígenas por su ignorancia de la lengua y la religión dominadora y no por el conocimiento de la propia. Los señalaron como no educados y los sospecharon incapaces de educación. Ocultar esta relación pedagógica fundante es el mayor pecado de a pedagogía latinoamericana incluso en sus vertientes más críticas.

Uno de los mayores desafíos de la educación intercultural es revertir esa inercia colonial y colonizante, la de identificar a los indígenas como no educados y como incapaces de educación, no considerando lo conocimiento de su propia lengua, cultura, historia, religiosidad, ciencias y tradiciones. Y más trascendente aún es que este “revertir”, este decolonizar la practica educativa, no puede quedarse en una mera enunciación teórica sino que debe convertirse en una práctica concreta y cotidiana: pensar y actuar *decolonialmente* en cada una de nuestras acciones y prácticas. La descolonización en la educación intercultural implica un

---

<sup>1</sup> Esta historia no pertenece haber concluido, todavía seguimos el proceso de ocultamiento e invisibilidad de muchas culturas, acompañadas de una negación sobre la existencia y aceptación de diversidades étnicas, culturales, que configuran toda una sociedad intercultural.

movimiento que cuestiona desde su raíz al etnocentrismo. Es frecuente que se enuncien discursos decoloniales para denunciar la discriminación que sufrimos los latinoamericanos, pero muchas veces lo hacemos sin ser conscientes de que reproducimos las mismas prácticas coloniales al interior de nuestros estados nacionales con respecto a poblaciones indígenas o afrodescendientes.

Actualmente a partir de la constitución de 1988 en Brasil por ejemplo art. 231 se reconoce a los pueblos indígenas el derecho a una educación que contemple su lengua, cultura saberes y tradiciones, pero a la luz de la realidad histórica latinoamericana ¿cómo hacerlo? Entonces como nuestra paradoja se plantea del siguiente modo: ¿cómo educar sin colonizar?

Freire se pregunta (2003) ¿quién conoce y quién educa en la práctica educativa?, la respuesta a esta pregunta rebela que en las relaciones maestro-alumno hay relaciones de poder establecidas desde un discurso que determina quién tiene el saber y quién no (y por lo tanto quién tiene poder y quién no). La posesión del saber determina las relaciones y los roles entre los participantes en la práctica educativa. En un contexto intercultural se tendrían que agregar, al menos, dos preguntas: Lo que se enseña y aprende ¿de qué contexto cultural procede? ¿En qué lengua se enseña y se aprende? Las respuestas a estas preguntas son importantes pues determinan qué es conocimiento legítimo y el vehículo capaz de contener ese legítimo y, en consecuencia, el universo cultural al que el saber pertenece.

Panikkar (2000) propone un camino intermedio entre la mentalidad colonial que cree que con las nociones de una sola cultura (la europea) puede expresarse la totalidad de la experiencia humana y el extremo opuesto, que cree que no hay posible comunicación entre las diversas culturas por lo que se encuentran condenadas al solipsismo o a la incomunicación (posmoderna). En definitiva, el camino del diálogo entre culturas en condiciones de igualdad relativa, la cultura más poderosa necesita dar un espacio para que las otras puedan expresarse. Esta es nuestra perspectiva, quizá una paradoja del camino intermedio, del diálogo “entre” culturas lo que implica un esfuerzo constante para actuar y educar

*decolonialmente* y resolver, desde estas perspectivas, una serie de enigmas teóricos y prácticos.

### **Las Licenciaturas Interculturales Indígenas con el pueblo Kaingang**

En este apartado presentaremos el proyecto de la Licenciatura Intercultural Indígena de la Unochapeco que trabaja en la formación de profesores indígenas del pueblo Kaingang. La presentación será un breve resumen de trabajos anteriores, para profundizar en la temática remitimos a ellos (SANTOS et al., 2018a; 2018b).

Los Kaingang constituyen la principal sociedad jê en el Sur de Brasil. Su territorio tradicional abarcaba los estados de São Paulo, de Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul y la provincia argentina de Misiones. Su economía se sustentaba en la caza, recolección, pesca y agricultura complementaria. Los primeros contactos registrados son de misioneros jesuitas españoles en el año 1626 que intentaron reducirlos sin éxito en la misión de Guairá. Solo a finales del siglo 18 el interés económico y político lleva a los portugueses a adentrarse en su territorio donde encuentran una tenaz resistencia.

La colonización fue realizada en el marco de una guerra justa contra los “indios bárbaros” que podían ser aprisionados y esclavizados de acuerdo a una Carta Regia de 1809. Paso siguiente a la guerra sigue la ocupación pastoril y la extensión sucesiva a otros territorios como Campo de Palmas en el actual oeste catarinense y los Campos de Nonoai. A partir de 1850 comienza la penetración del territorio por el centro-norte de Paraná y por el sur desde Rio Grande a medida que se extendía la frontera agrícola y pastoril impulsada por la inmigración extranjera. La violencia de la ocupación luso-brasileña fue generalizada contra los que se opusieran a ella, incluso frecuentemente practicada por grupos indígenas sometidos o aliados a los ocupantes.

La expansión de la yerba mate en Paraná y de los plantíos de café en el sur de São Paulo continuó impulsando la ocupación del territorio



que todavía se encontraba libre. Muchas reservas indígenas fueron creadas desde principios del siglo 19 como campos de caza y recolección y la población reducida a ella. Hasta que resurgía el interés económico por esas tierras y eran víctimas de nuevas ocupaciones y despojos. Esto ocurre incluso luego de la creación del Servicio de Protección al Indio (SPI) y posteriormente de la Fundación Nacional del Indio (Funai), revirtiéndose parcialmente la situación a finales del siglo 20 (VEIGA, 1994).

Actualmente, la población kaingang es de 50.000 personas aproximadamente en 25 áreas de reserva en los estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul. Un número equivalente sobrevive en las periferias de las ciudades. Consideramos que, tras el ropaje de “pueblo aculturado” con que son vestidos, los *kaingang* guardan fidelidad a su cosmología y siguen con las balizas colocadas en dirección de su cultura después de la nebulosa civilizatoria en que se transformó su tierra a partir del contacto (VEIGA, 1994, p. 1).

En el estado de Santa Catarina, la mayoría de las tierras demarcadas están en la región oeste, entre ellas la Aldea Toldo Chimbangué, donde se dicta la Licenciatura a la que concurren estudiantes de todas las aldeas cercanas. La zona es uno de los mayores polos alimenticios y agroindustriales de Brasil, y por ello muchos indígenas son contratados con sueldos mínimos como mano de obra de baja calificación, o sobreviven con venta de artesanías y como pequeños agricultores de subsistencia.

Como vemos el proceso de colonización es reciente en el Oeste catarinense, se consolida el siglo pasado y es atravesado completamente por las disputas territoriales entre indígenas y colonos. Actualmente la situación se encuentra relativamente estabilizadas, con procesos de demarcación consolidados.

La presencia de la escuela en esos territorios es en sí misma una paradoja, en el sentido de que es una institución estatal moderna, en un territorio perteneciente a una comunidad indígena que, hasta hace poco tiempo, seguían siendo cazadores-recolectores, y ahora son campesinos y productores de subsistencia. Por lo tanto las reglas, los objetivos, la organización de la escuela es distinta a la organización de la sociedad en que se inserta. Desde

finales del siglo XX la constitución reconoce el derecho de los indígenas de educarse en su lengua, cultura y tradiciones, que paradójicamente no son la lengua, cultura y tradiciones que promueve la escuela. El proceso de educación intercultural es como señalamos, una paradoja en sí mismo.

La licenciatura intercultural indígena fue autorizada para operar en Unochapecó por la Resolución 053/Consun/2009. Su objetivo es la formación de profesores indígenas de la etnia *Kaingang* para que actúen en las Tierras Indígenas demarcadas del Oeste Catarinense: Toldo Chimbangué, Xapeco, Pinhal y Condá. La formación de profesores indígenas es una política articulada desde la Secretaría Estadual de Educación de Santa Catarina. A la normativa Federal (Constitución Federal de 1988 reconoce a Art. 231, Decreto Presidencial nº 26 de 1991 y la Portaria 559) se le suma la regulación del Estado de Santa Catarina que en su Constitución (Art. 210) asegura a las comunidades indígenas el uso y la enseñanza en sus lenguas maternas, así como sus propios procesos de aprendizaje (UNOCHAPECÓ, 2012).

Como señalamos, llevar estos principios a la práctica es un gran desafío. La Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte de Santa Catarina, con base en esta normativa, propuso las directrices básicas para la educación escolar de los pueblos indígenas que atiendan los intereses de las comunidades. Ante la falta de profesores indígenas provenientes de las comunidades y la alta deserción de los estudiantes indígenas, se implementan políticas específicas entre las que se encuentra el dictado de las licenciaturas interculturales indígenas por la Unochapecó, que además de proponer un currículo adaptado a las necesidades de formación para una escuela diferenciada, se dicta en el interior de la tierra indígena. Es decir, la Universidad va al territorio indígena en lugar de que el estudiante tenga que salir de él para ir a la Universidad. Este movimiento implica un paso importante para resolver nuestra paradoja, la Universidad va al Territorio Indígena en lugar de que los estudiantes tengan que dislocarse con los problemas culturales, económicos y sociales que implica debido al preconceito de la sociedad envolvente hacia la comunidad indígena. Este movimiento se mostró muy útil para resolver uno

de los problemas más notorios de la educación indígena: la alta evasión de los estudiantes cuando tienen que salir de la aldea para recibir formación. Es que, como veremos más adelante, no solo dejan la aldea: dejan un mundo para sumergirse en otro con reglas, dinámicas, tiempos y valores muy diferentes a los propios. Y la diferencia no es necesariamente un problema, quizás el problema más importante, sino que este “otro” mundo fuera de la aldea les es totalmente hostil.

En esta experiencia formativa, el curso da el título de licenciado intercultural indígena en diferentes áreas: pedagogía, matemáticas y ciencias naturales; humanidades y ciencias sociales; idiomas, arte y literatura (UNOCHAPECÓ, 2012). Los contenidos y carga horaria son equivalentes a los dictados en la licenciatura no indígena. Sin embargo, existe la directiva de adaptarlos lo mejor posible al contexto cultural, social, económico y geográfico, donde los futuros profesores se desempeñarán. Esta adaptación y contextualización se hace de manera empírica, por ensayo de aciertos y errores.

En la primera llamada se inscribieron 96 postulantes de los que fueron seleccionados 60. Fue una tarea ardua para los profesores que tuvieron que “aprender” el nuevo contexto y hacer un esfuerzo de adaptación de los contenidos de la licenciatura. Los resultados fueron muy buenos, en el año 2014, 34 alumnos recibieron el grado de licenciatura y otros 24 completaron el curso, pero dejaron materias pendientes que están volviendo a cursar. Es decir, el porcentaje de evasión fue mínimo el 90 % mantuvo la regularidad y un 10 % abandonó el curso. Eso demuestra lo efectivo de las políticas públicas aplicadas. Los profesores formados están trabajando en los diferentes niveles de la educación indígena, fortaleciendo la cultura, historia y memoria de su pueblo.

Actualmente, en el año de 2018, un nuevo grupo de profesores se está formando. El desafío de la formación de los profesores indígenas hace que los profesores universitarios salgan del espacio académico y de las teorías de gabinete para vivir la experiencia de enseñar en otro contexto cultural, social y económico, una verdadera praxis. En general, quien pertenece a una comunidad indígena tiene mucha más experiencia

intercultural que cualquier otro individuo incluso un profesor formado en el área, en el sentido de que vive constantemente la experiencia de estar “inter” es decir entre dos culturas. La experiencia de ir a la Tierra Indígena alfabetiza interculturalmente al profesor en tanto lo pone frente a la experiencia concreta de estar en la frontera entre dos culturas, dos lenguas, dos formas de comportarse, de conocer, de sentir y de pensar. La alfabetización intercultural de los profesores universitarios que trabajan en las licenciaturas fue otro gran logro de esta experiencia y una de las gratas sorpresas que nos dio elaborar exitosamente nuestra paradoja.

### **Paradojas temporales: el tiempo de la escuela (*chronos*) y el tiempo de la aldea (*kairós*)**

Con los estudiantes de la licenciatura ciencias sociales trabajamos distintos aspectos geográficos, históricos y culturales de las culturas indígenas. Uno de los tópicos trata de cultura material e inmaterial. Para trabajar la idea de cultura inmaterial de la población Kaingang se nos ocurrió tomar el tema del tiempo, la distinta forma de percibir y ordenar la temporalidad que tienen la comunidad indígena a respecto de la sociedad envolvente. Y propusimos hacer una relación entre las dos ideas griegas sobre el tiempo la idea de *chronos* y *kairós*.

Cómo profesores y personas que no viven en la lógica de la aldea, la diferencia es notoria, la puntualidad es entendida de manera diferente, las estudiantes llevan niños pequeños a las clases por lo que el tiempo de la clase se organiza de acuerdo a esa necesidad. Y cuando los estudiantes se aburren muchas veces simplemente salen de la clase, dan una vuelta y retornan. Eso no es habitual en las aulas universitarias en otros espacios. Pero no necesariamente es negativo, la presencia de niños en el aula, la necesidad de dar un respiro a la atención, los cambios de dinámicas, pueden volverse ingredientes muy interesantes si somos receptivos a ellos. También, es posible observar como hay una solidaridad entre ellos para cuidar los niños, todos se sienten responsables.

Quien sabe, presenciando el ser temporal del blanco, los indígenas pueden llegar a pensar; ¿para dónde van y por qué están siempre con tanta prisa? En más, corremos para alcanzar un tiempo que se dilata en su temporalidad secuencial, y ante las incertidumbres y angustias del tiempo moderno, constatamos: somos Chronos con ansias de, un día, poder disfrutar de los sabores y significados habitados en el tiempo Kairós. En el anhelo de acompañar y completar los ciclos de espera y de búsqueda, impregnados de fragmentos y métodos. Después de todo, ¿qué tiempo nosotros sentimos? Traducir estos interrogantes en la búsqueda de entender en qué tiempo, con la sensación de estar, muchas veces, cronológicamente atrasados (BATTESTIN; CAMARGO, 2016, p. 80).

Ilustraremos estas diferencias con respecto al tiempo. Aún hay ancianos (*ko fag*) que cuando se le pregunta su edad contestan en “tacuaras”. Por ejemplo, tengo dos tacuaras y media, tres tacuaras de edad. La unidad de tiempo tradicional es el período que tarda en florecer la tacuara, uno de los insumos principales para la producción de artefactos culturales, cestos, canastas, recipientes, etc, es la tacuara. Lo curioso es que, medido en años, la tacuara tarda 30 años entre floración y floración. Si, una de las unidades de medición del tiempo en la cultura *kaingang* equivale a 30 años. Compatibilizar esa temporalidad con otras que tiene como medida un año (tiempo en que la tierra completa su órbita), días (tiempo en que la tierra gira sobre su eje) horas, minutos y segundos (sucesivas divisiones de la unidad de tiempo “día”) no es una tarea simple. Pero es uno de los desafíos que las culturas indígenas tienen que asumir: compatibilizar esos tiempos paradójicos, el de su cultura, y el de la cultura hegemónica a la que tienen que integrarse de algún modo si quieren sobrevivir.

En la clase propusimos abordar estas temporalidades paradójicas de acuerdo a las dos formas griegas de referirse al tiempo, tiempo como *chronos* y tiempo como *kairós*, relacionando con su realidad. El tiempo *chronos* es el tiempo del reloj, mensurable y ordenable, (*chrono-metro* el tiempo medible) las sociedades modernas tienden a ordenar y percibir el tiempo de acuerdo a *chronos* pues cuanto más alejadas nuestras actividades, de los ritmos y los tiempos de la naturaleza, mejor podemos “ordenar y manipular el tiempo”. Por ejemplo, la luz eléctrica nos permite trabajar

durante la noche completa y olvidarnos del ritmo noche-día que regula las actividades que necesitan la luz del día (por ejemplo, el trabajo en el campo). La Internet nos permite obtener la información que queramos y comunicarnos online las 24 horas del día, prácticamente desde cualquier geografía. Esto permite “ordenar” el tiempo social de acuerdo a nuestra voluntad.

Por eso, más que designo, es un presagio hacer del tiempo, tiempos con sentido, que la construcción del saber y el proceso de oportunizar la ciencia sean más relevantes que la burocratización que inmoviliza la condición del sujeto histórico en su temporalidad. Y esta es la vivencia del tiempo que, a veces de manera irrespetuosa, intentamos imponer a los indígenas, que tienen ancestralidades que no fueron subyugadas, por ejemplo, por el reloj, medidor del tiempo utilizado por muchas culturas desde la antigüedad (BATTESTIN; CAMARGO, 2016, p. 76).

El tiempo entendido como *kairós* en cambio es el “tiempo propicio” el tiempo en que las cosas tienen que acontecer. El tiempo propicio para la siembra es el tiempo de lluvia. *Pocoy pacha* en *quechua* puede traducirse al mismo tiempo como tiempo de lluvias o tiempo de siembra. Uno no puede elegir a voluntad cuando sembrar porque depende de cuando llueva, se sembrará en el momento propicio, después de la lluvia, hasta que no llueva no podremos sembrar. Cuando las sociedades viven en relación estrecha con la naturaleza aprenden a vivir de acuerdo a sus tiempos, esto genera otra forma de vivir la temporalidad, de experimentarla, incluso otra forma de conciencia, de tolerancia con las demoras y las “perdidas de tiempo”. En realidad, el tiempo *kairós* no se puede “perder” porque las cosas suceden cuando suceden, independientemente de lo que yo haga, no puedo hacer que las cosas sucedan más tarde o más temprano. El tiempo *kairós* se corresponde también con el tiempo ritual, el tiempo en que lo sobrenatural se manifiesta es un tiempo *kairós* un tiempo que no podemos manipular, adelantar o atrasar, lo sobrenatural se manifiesta en el momento propicio.

Para nosotros como profesores no indígenas, era claro que el tiempo de la aldea estaba muchos más cercano a la concepción de *kairós*

que al de *chronos*. Sin embargo, no comprendieron inmediatamente estas diferencias, no es fácil reflexionar sobre algo que percibimos tan intuitivamente como el tiempo. Claro que percibían cierta incomodidad cuando tenían que adecuarse al tiempo de la escuela, la universidad y de la sociedad occidental en general, pero no relacionaban esa hostilidad con otra forma de concebir el tiempo. Poco a poco comenzaron a surgir algunas reflexiones, uno de nuestros alumnos dijo: “cuando no trabajo me voy por el camino y me quedo en medio del monte, cerca del río, por horas, no hago nada solo estoy ahí sentado o caminando, puedo pasar horas, me hace bien”. Decidimos salir de la escuela y caminar por la aldea, entrar a el espacio cultural en que el tiempo es percibido de una manera diferente.

Los alumnos tomaron la palabra y nos guiaron por la aldea. Pasamos por lugares significativos, la casa del cacique, el antiguo cementerio que fue uno de los puntos sustanciales para probar la ocupación tradicional y la demarcación del territorio y, finalmente, el cedro de Chimbangué. El cedro es un lugar sumamente significativo, Chimbangué es el nombre del líder indígena que guió hasta esta región al primer grupo que ocupó el territorio, un cedro seco junto a uno nuevo y floreciente marca el lugar en el que está enterrado. La leyenda cuenta que el cedro original brotó de una cruz hecha de esa madera puesta sobre la tumba su líder<sup>2</sup>. Seguimos caminando por el caserío, compartiendo un chimarrón con los pobladores, atravesamos campos de yerba mate y naranjas, en la baranda de una de las casas estaba reunida la familia de uno de nuestros alumnos, la “mamá vieja”, como llaman a las abuelas, tíos o primos. Nos invitaron a sentarnos y a hablar con la anciana sobre el tiempo, tenía casi noventa años, tres tacuaras, nunca usó reloj, pasaba todo el día en su huerta, y el sol le indicaba los horarios, se levantaba siempre temprano muy temprano. Hablaba poco y pausadamente, estábamos todos en ronda escuchándola. En ese momento entró una llamada a uno de nuestros teléfonos,

---

<sup>2</sup> Durante la disputa territorial de los años '70 conocida como la “retomada” los colonos secaron el cedro de Chimbangué se ven en su tronco seco agujeros por donde introdujeron aceite hirviendo. Sin embargo de las raíces aún vivas brotó nuevamente y el ejemplar joven que se ve a su lado.

llamaban de la escuela, había llegado la directora de las Licenciaturas y necesitaba hacer una reunión urgente con el grupo. *Chronos* llamaba a *kairós*. Volvimos tomando un atajo por la pequeña plantación de yerba mate que rodea la escuela. La reunión fue importante, pero el tiempo ya era otro, un tiempo mensurable, que no podíamos perder. Diferente al tiempo en el que fluye la vida más naturalmente, que no gana ni pierde, pues todo sucede cuando debe suceder. No es solo una forma de entender el tiempo, es un tipo de conciencia culturalmente distinto, una forma diferente de percibir lo que sucede.

Luego de la reunión en la escuela tuvimos un tiempo para reflexionar sobre esa doble temporalidad de la sociedad indígena y de la sociedad envolvente con las que van a tener que lidiar como profesores, y cómo ellos se van a convertir en mediadores de esos universos culturales. Cómo van a tener que transitar sobre el filo de esa paradoja, de las formas paradójicas de entender el tiempo, la sociedad, la educación, la escuela.

Como educadores no indígenas esto también nos enseña sobre nuestras vidas. Fuera de la aldea estamos marcados por el tiempo *chronos*, imbuido de la conciencia estandarizada de nuestra sociedad, aprendemos que el tiempo es corto, que es necesario “vencerlo”, en la carrera que definimos como nuestra vida. Vivimos las temporalidades más preocupados por las aspiraciones del futuro, que por las vivencias del presente: planificar, organizar, soñar y construir metas para lograr objetivos del mundo del mañana, con la urgencia por que el tiempo está pasando, incluso en la lectura de este artículo, el tiempo está pasando ¿? ha pasado. Una paradoja, ¿no?!

## Conclusiones

La primer conclusión a la que arribamos es confirmar el carácter paradójico propio de la educación que puede ser un sistema de disciplinamiento u opresión, en términos de Freire “educación bancaria”, o un proceso liberador y creativo que parta del universo significativo y le permitan



tomar la palabra, una “educación para la libertad”. Dependerá de la opción que tomemos como educadores en los distintos niveles del sistema educativo. Es un dilema al que nos enfrentamos quienes trabajamos en educación: cómo ejercer una autoridad responsable, necesaria para que haya la libertad en el aula, sin caer en el autoritarismo; cómo crear un espacio de creación que tenga límites claros y el espacio del aula no se convierta en una anarquía sin reglas y, consecuentemente sin libertad posible.

Esta complejidad propia de nuestro ámbito se profundiza en un contexto intercultural en el que educador y educando no comparten el terreno común de la lengua materna, provienen de culturas diferentes, con saberes diferentes, formas de actuar y comportarse distintas, o incluso provienen de una historia distinta. Aquí nos enfrentamos a la siguiente paradoja: ¿educar es colonizar? ¿Consiste en formar a los que provienen de una cultura diferente en los valores, saberes y lenguaje del educador y en el olvido de su propia cultura? Y si no queremos colonizar, ¿debemos renunciar a la educación? El dilema es complejo, pero hay que reflexionar.

Nuestra respuesta es el camino intermedio propuesto por Panikkar (2000) desde la perspectiva filosófica intercultural. El camino intermedio entre la mentalidad colonial que supone que la experiencia de nuestra diversa humanidad puede expresarse en las categorías, prácticas y lenguajes de una sola cultura, y la que posición solipsista que sostiene que la comunicación entre culturas es imposible por lo que debemos renunciar a ella. Adoptamos el camino del diálogo intercultural, que debe ejercerse con cuidado, de manera horizontal, evitando reproducir el desequilibrio en favor de la cultura hegemónica para no transformar a la educación en un monólogo, es decir el diálogo debe ser secundo Paulo Freire, *dia-lógico* debe existir espacio para dos *logos*, para dos lógicas culturalmente diferentes.

En este contexto desde nuestra perspectiva es importante radicalizar la perspectiva freireana, en especial la idea de partir del contexto del educando lo que implica un ejercicio constante de la escucha cultural por parte del docente. Especialmente si tenemos en cuenta que los educandos tienen mayor experiencia intercultural pues viven entre dos

culturas. Los profesores deben alfabetizarse interculturalmente y para eso es importante enseñar en la aldea, en el territorio.

Para que las conexiones interculturales se establezcan, y en ese sentido, la temática indígena transite los caminos de la educación, la construcción de conocimiento y el develar lo que es ser indígena en diferentes contextos, urge reflexionar sobre el qué y el cómo se presenta la temática indígena pues esto influye en la manera de aprender e interpretar en un contexto intercultural (BATTESTIN; CAMARGO, 2016).

Esta es la perspectiva que intentamos implementar en la formación de profesores indígenas del pueblo *Kaingang* en el programa de las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Unochapecó. El dictado del curso dentro del territorio indígena es un enorme paso hacia la interculturalización de la enseñanza universitaria y fue sumamente útil para resolver problemas como el de la evasión y el ausentismo de los estudiantes indígenas. Pero además sirvió para alfabetizar interculturalmente a los profesores universitarios que tienen que salir del gabinete pedagógico y conocer de primera mano el contexto cultural, social y económico en el que ejercerán su trabajo docente los futuros profesores indígenas.

En este artículo presentamos una clase abordada con la perspectiva y metodología intercultural en torno a las diferentes formas de concebir el tiempo en contextos culturales diferentes como el de la tierra indígena y el de la ciudad. Encontramos a la escuela indígena como habitando esas dos temporalidades, pues por un lado está dentro del territorio indígena pero su lógica y organización responde en general a la organización y los estándares de cualquier escuela. Conviven en ella las dos temporalidades, el orden de *chronos*, con el que organizamos los tiempos de aula y recreos, de entrada y salida, de comida y recreo; y *kairós* el tiempo propicio en que las cosas suceden cuando tienen que suceder, las aulas dependen de la presencia de lluvia o su ausencia, de las actividades de la comunidad, de los tiempos de cosecha o siembra, de las fiestas religiosas. Los futuros profesores indígenas van a tener que lidiar, entre muchos otros factores, con esas dos temporalidades, tendrán que saber ponerlas en diálogo, adaptarlas para que ninguna prevalezca sobre la otra.

En definitiva la escuela indígena como un espacio de diálogo entre culturas donde los docentes sean medidores entre dos formas paradójicas de entender el tiempo, la sociedad, la naturaleza, la espiritualidad. La escuela indígena como una forma de lidiar con la paradoja e que desafía cotidianamente a los que nos tenemos la noble vocación de educar.

## Referencias

BATTESTIN, C.; CAMARGO, G. C. Experiências interculturais: A marca do tempo Chronos vivenciada no Tempo Kairós. In: TAPIA, P. C.; CASTILHO, M. M. (orgs). *Los claroscuro del debate pueblos indígenas, colonialismo y subalternidad en américa del sur. siglos XX y XXI*. Santiago: Ariadna Ediciones, 2016.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

PANIKKAR, R. Religión, filosofía y cultura. *Polilog*, 2000. Disponible en: <<http://them.polylog.org/1/fpr-es.htm>>. Aceso en: 10 mai. 2018.

PUIGGRÓS, A. *Presencias y ausencia en la historiografía pedagógica latinoamericana en Cucuzza: Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 1996. p. 91-119.

SANTOS, J. A. *Filosofía Intercultural y Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2017.

SANTOS, J. A.; PIOVENZANA, L.; NARCISO, A. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo Kaingang. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, 2018b. Disponible en: <<http://jorgesantos.byethost18.com/RBEP.pdf>>. Acceso en: 20 sept. 2018.

SANTOS, J. A., PIOVENZANA, L.; MARCHIORI, S. B. L. Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo Kaingang. *EccoS Revista científica*, San Pablo, Uninove, n. 45, abr. 2018a. Disponible en: <<https://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/8281/3749>>. Acceso en: 10 jun. 2018.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ). Universidade Comunitária da região de Chapecó. *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Pedagogia: processo de reconhecimento do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia*. Chapecó: Unochapecó, 2012.

VEIGA, J. *Organización social y cosmovisión Kaingang una introducción al parentesco, casamiento y nominación en una sociedad Jê meridional*. Disertación (Maestrado en filosofía) — Instituto de Filosofía e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

Recibido: 30/09/2018

*Received: 09/30/2018*

*Recebido: 30/09/2018*

Aprobado: 29/10/2018

*Approved: 10/29/2018*

*Aprovado: 29/10/2018*