

Razzismo contro le popolazioni indigene nell'istruzione superiore: uno studio dal punto di vista dell'interculturalità critica

Racism against indigenous people in higher education: a study from the perspective of critical interculturality

Marta Coelho Castro Troquez
Professoressa Associata

Universidade Federal da Grande Dourados – Brasile

Luana Larissa de Carvalho
Ricercatrice

Universidade Federal da Grande Dourados – Brasile

Sommario

L'Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) attua politiche di discriminazione positiva rivolte alle popolazioni indigene; nonostante ciò, persistono ancora pratiche che possono essere considerate come forme di razzismo istituzionale. Questo articolo presenta i risultati di una ricerca il cui obiettivo principale è stato raccogliere le narrazioni degli studenti indigeni dell'UFGD riguardo alle loro esperienze di razzismo istituzionale. La ricerca si basa sulla prospettiva dell'interculturalità critica (Walsh, 2009). Come metodologia di ricerca è stata adottata un'intervista semi-strutturata con studenti indigeni della suddetta università. I risultati evidenziano che, nonostante l'avanzamento offerto dalle *Affirmative Actions*, gli studenti indigeni sperimentano ancora episodi di razzismo all'interno dell'istituzione superiore. Molteplici strategie per far fronte al razzismo e ri-affermare le identità indigene emergono dalle testimonianze degli studenti dell'istruzione superiore. La ricerca evidenzia la necessità di potenziare l'investimento nella formazione continua dei professionisti che operano nell'istituzione scolastica, al fine di combattere il razzismo e costruire spazi inclusivi per gli studenti indigeni, spazi che si estendano oltre la Facoltà Interculturale Indigena, che ha già una proposta differenziata.

Parole chiave: antirazzismo, interculturalità critica, razzismo istituzionale, indigeni nell'istruzione superiore, razzismo contro gli indigeni.

Abstract

The Federal University of Grande Dourados (UFGD) develops positive discrimination aimed at indigenous peoples; however, it still reproduces practices called institutional racism. This work presents results of a research whose main objective was to collect narratives of indigenous higher education students at UFGD regarding their experiences with institutional racism. The research is anchored in the Critical Interculturality perspective (Walsh, 2009). Semi-structured interviews with indigenous students were used as a research methodology. The results show that, despite the progress offered by Affirmative Actions, indigenous students still experience racist manifestations in the higher institution. Many strategies of resistance and reaffirmation of indigenous identities are highlighted by students in Higher Education. The research reinforces the need to think about continued training for professionals who work at the institution, in order to combat racism and build inclusive spaces for indigenous students, which expand beyond the Indigenous Intercultural Faculty, which already has a differentiated proposal.

Keywords: anti-racism, critical interculturality, institutional racism, indigenous people in higher education, racism against indigenous peoples.

Introduzione

Il censimento dell'Istituto Brasiliano di Geografia e Statistica (IBGE, 2022) ha registrato in Brasile di circa 1,7 milioni di persone indigene. Il paese ospita 305 diversi popoli indigeni che parlano 180 lingue. Lo stato di Mato Grosso do Sul (MS) è il terzo stato più popolato di abitanti indigeni in Brasile e la città di Dourados, nel MS, ospita la

riserva indigena con il maggior numero di abitanti nello stato (DSEI, 2017). L'Università Federale della Grande Dourados (UFGD) dispone di una facoltà interculturale indigena e di un *Nucleo di affari indigeni* (NAIN). Attraverso queste istituzioni, l'università offre supporto agli studenti indigeni, fornendo spazi, computer, materiali bibliografici, assistenza tecnica e monitoraggio degli studi. Inoltre, sviluppa politiche affermative rivolte alle popolazioni indigene nei suoi vari corsi di laurea e post-laurea. Le politiche educative affermative in Brasile includono principalmente quote riservate per neri e indigeni nei processi di selezione universitaria, oltre a borse di studio. Tuttavia, anche all'interno dell'UFGD si riscontrano pratiche razziste.

Secondo Mato (2018), è essenziale avviare un processo di decolonizzazione all'interno dell'università. La ricerca presentata in questo documento si basa sulle prospettive decoloniali sviluppate da Grosfoguel (2016), Mato (2018), Quijano (2005). Fa riferimento al concetto di Interculturalità Critica sviluppato da Walsh (2009) e attinge agli autori indigeni come Ailton Krenak¹ (2020), Peralta (2009) e Xakriabá e Terena (2022); Per esplorare specificamente le questioni razziali, si basa sugli studi condotti da molteplici esperti in materia tra cui Almeida (2019), Bó (2018) e Munanga (2003). Come metodologia di ricerca è stata utilizzata un'intervista semi-strutturata. Le partecipanti allo studio erano donne iscritte a diversi corsi di studio presso l'UFGD.

I popoli indigeni sono stati storicamente sottomessi da pratiche di dominazione imposte dalla colonialità – dell'essere, del potere, della conoscenza. Per quanto riguarda le forme di dominio della conoscenza imposte dalla colonialità, Quijano (2005, p. 246) afferma che «L'elaborazione intellettuale del processo di modernità ha prodotto una prospettiva di conoscenza e un modo di produrre conoscenza che dimostrano la natura del modello mondiale di potere: coloniale/moderno, capitalista ed eurocentrico». Questa logica della colonialità si manifesta anche nell'ambiente accademico, rafforzando i pregiudizi e configurando così «barriere per l'esperienza accademica indigena» (Lázaro, 2013, p. 10). Il razzismo è una riproduzione di pratiche coloniali di «classificazione, gerarchizzazione, soggiogazione e inferiorizzazione di corpi, epistemologie e sistemi culturali diversi di centinaia di popoli originari» (Troquez 2022, p. 109).

Le università tendono ad affrontare la questione indigena dalla prospettiva della diversità, senza affrontare problemi strutturali come il razzismo e la questione della negazione dei diritti territoriali. Trattare la questione indigena in questo modo può essere considerato una visione idealizzata della realtà, poiché non si discosta dal progetto neoliberale. Walsh (2009, p. 16) afferma che «la colonialità del potere negli ultimi anni è stata in pieno processo di riassetamento» e mira a continuare lo sfruttamento dei popoli indigeni e afrodiscendenti, adattandosi alle nuove esigenze del capitalismo, proprio perché è una struttura di potere. Le esperienze degli studenti indigeni nelle aule universitarie assumono rilevanza per mettere in discussione le dinamiche con i professori, i curricula, le pratiche pedagogiche. Accogliere gli studenti indigeni all'università implica andare oltre alla loro urgenti richieste materiali, considerando anche necessariamente le loro soggettività: la visione del mondo, la cosmogonia, le differenze linguistiche e l'identità culturale (Lázaro, 2013). Ciò richiede di assumere una posizione interculturale critica che possa rendere possibili cambiamenti strutturali e radicali. La posizione interculturale critica mette in discussione i rapporti di potere alla base delle relazioni sociali e cerca di incoraggiare il dialogo tra soggetti diversi.

In generale, propongo l'interculturalità critica come uno strumento pedagogico che costantemente mette in discussione la razzializzazione, la subalternità, l'inferiorizzazione e i loro modelli di potere. Essa promuove diversi modi di essere, vivere e conoscere e cerca lo sviluppo e la creazione di comprensioni e condizioni che

non solo si accolgono e dialogano con le differenze in un contesto di legittimità, dignità, uguaglianza, equità e rispetto, ma che – allo stesso tempo – incoraggiano la creazione di “altre” modalità – di pensare, essere, essere, imparare, insegnare, sognare e vivere - che superano i confini (Walsh, 2009, pp. 25)

I processi di inferiorizzazione ed esclusione che avvengono all'interno delle istituzioni scolastiche sono forme tangibili di razzismo istituzionale; tali manifestazioni vengono percepite in modi diversi da coloro che ne sono direttamente coinvolti. Poupart (2010) mette in luce l'importanza dei concetti epistemologici relativi alla comprensione delle prospettive degli attori sociali. Pertanto, ci poniamo la seguente domanda: quali sono le percezioni degli studenti indigeni riguardo al razzismo vissuto all'università? Per rispondere a questa domanda, abbiamo intrapreso un dialogo con le studentesse indigene iscritte ai corsi di laurea presso l'UFGD.

1. Razza e razzismo

L'idea di razza è stata utilizzata per legittimare la relazione di dominio tra colonizzatori e colonizzati e classificare e/o gerarchizzare quei soggetti che sarebbero stati considerati superiori e quelli che sarebbero stati considerati inferiori. Come evidenzia Munanga (2003), il colore della pelle è stato un criterio alla base della classificazione delle cosiddette razze, che ha consentito di dividere la specie umana in razza bianca, nera e gialla. Già nel XIX secolo, la forma del naso, delle labbra, del mento, del cranio, l'angolo facciale, e altri tratti somatici, sono diventati parte dei criteri morfologici. È importante considerare anche il concetto di etnia. Munanga (ivi, p. 12) sostiene che mentre il contenuto della razza è morfo-biologico, quello dell'etnia è socio-culturale, storico e psicologico. L'autore sottolinea che all'interno delle razze definite come «bianca», «nera» e «gialla» è possibile identificare numerose etnie. In Brasile, i popoli indigeni possono essere considerati gruppi etnici che subiscono un processo di *razzializzazione* (cfr. Fassin e Fassin, 2006; Hamel, 2005; Santiago, 2019).

Ancorato al concetto coloniale di razza, il razzismo non è solo una pratica individuale quotidiana, ma piuttosto un progetto complessivo di società molto ben elaborato dai gruppi egemonici. In questo modo,

il razzismo sarebbe teoricamente un'ideologia essenzialista che postula la divisione dell'umanità in grandi gruppi chiamati razze contrastanti che hanno caratteristiche fisiche ereditarie comuni, essendo queste ultime portatrici di caratteristiche psicologiche, morali, intellettuali ed estetiche e si collocano su una scala di valori disuguale. Visto da questo punto di vista, il razzismo è una credenza nell'esistenza di razze naturalmente gerarchizzate dalla relazione intrinseca tra il fisico e il morale, il fisico e l'intelletto, il fisico e il culturale (Munanga, 2003, pp. 7-8).

Munanga (ivi, p. 7) spiega che nell'immaginario del razzista, la razza «è un gruppo sociale con tratti culturali, linguistici, religiosi, ecc., che lui considera naturalmente inferiori al gruppo a cui appartiene». Pertanto, secondo l'autore, il razzismo stabilisce relazioni dirette tra caratteristiche morali e intellettuali e caratteristiche fisiche o biologiche delle persone. L'intellettuale indigeno Ailton Krenak dichiara che, come membro di uno dei popoli originari brasiliani, si sente «invaso e discriminato tutto il tempo» (2020, s.p). Egli afferma che in Brasile le razze determinano le relazioni e sottolinea che la parola razzismo è sempre stata utilizzata unicamente per esprimere le

situazioni vissute dalle persone nere e che solo nell'anno 2017 le discriminazioni razziali contro gli indigeni sono state categorizzate come *razzismo*.

Secondo Iara Tatiana Bonin (2016, pp. 9-10), «è necessario riconoscere che il concetto di razza opera concretamente nell'ambito sociale, classificando, gerarchizzando, stabilendo (anche se non in modo definitivo) posizioni sociali e possibilità differenziate di azione per gruppi e individui». Secondo la ricercatrice, il razzismo contro gli indigeni si è manifestato in modi diversi nei secoli in Brasile, avendo come premessa il pensiero cristiano che «classifica i collettivi umani in *popoli con o popoli senza anima*» (p. 10). Dal punto di vista dei colonizzatori europei, ciò che ci si aspettava, oltre alla catechesi cristiana, era che i popoli indigeni possedessero le stesse caratteristiche identitarie, linguistiche e culturali dei soggetti bianchi, adattandosi a norme sociali ed economiche. Quando ciò non accadeva, era necessario adottare pratiche violente per imporre il dominio su questi popoli.

2. Razzismo istituzionale

Affrontiamo il razzismo dalla prospettiva che lo considera come parte intrinseca della costruzione della nostra società, quindi presente in tutti gli ambiti delle relazioni sociali, non solo come pratica individuale, ma soprattutto come parte di una struttura sociale razzista al servizio dei gruppi che riproducono e producono numerose manifestazioni razziste nelle istituzioni. Il razzismo istituzionale porta alla subordinazione quotidiana di determinati soggetti, tra i quali i soggetti appartenenti ai popoli indigeni (Troquez, 2022). Poiché non ha necessariamente un carattere intenzionale ed è presente nel normale funzionamento delle istituzioni pubbliche e private, il razzismo istituzionale finisce per non essere analizzato allo stesso modo del razzismo individuale. Secondo Moreira:

Il razzismo istituzionale può assumere quattro forme. Può verificarsi quando le persone non hanno accesso ai servizi di un'istituzione, quando i servizi sono offerti in modo discriminatorio, quando le persone non riescono ad accedere a posizioni di lavoro nell'istituzione o quando le possibilità di avanzamento professionale al suo interno vengono ridotte a causa del colore della pelle. Questo tipo di pratica discriminatoria trova il suo sostegno nella presenza di atteggiamenti culturali razzisti che permeano le norme che regolano istituzioni pubbliche e private, e anche nella mentalità di coloro che agiscono in modo razzista quando le rappresentano (2019, p. 35).

Il fatto che questi individui incontrino svantaggi durante il percorso educativo e difficoltà nell'accesso ai servizi offerti dallo Stato evidenzia l'esistenza del razzismo istituzionale nell'organizzazione e nel funzionamento di tali istituzioni. Gonçalves e Ambar (2015, p. 206) sottolineano che «le università si sono costituite e consolidate come spazi istituzionali bianchi e non hanno intravisto la necessità di riparare a questa discrepanza». Le politiche affermative, soprattutto negli ultimi dieci anni, attraverso le quote etniche per l'ingresso di neri e indigeni nelle università pubbliche brasiliane, hanno rappresentato un progresso contribuire all'inizio di una maggiore eterogeneità e diversità delle persone che accedevano alle Istituzioni Federali di Istruzione Superiore (IFES). La Legge n. 12.711/2012 ha garantito che il 50% del totale dei posti nelle università e negli istituti federali fosse riservato agli studenti provenienti dalle scuole pubbliche. In questa percentuale, sono previsti criteri di distribuzione dei posti per persone nere e indigene. Da allora, un numero sempre maggiore di neri e indigeni ha fatto ingresso in vari corsi

offerti dalle università pubbliche brasiliane. Tuttavia, oltre a entrare nelle università, è essenziale rimanervi. Santos (2009) sottolinea che ciò richiede condizioni materiali che garantiscano la sussistenza degli studenti, come materiale didattico, trasporto, cibo e alloggio. «È necessario anche il supporto pedagogico, la valorizzazione dell'autostima, supporto da parte dell'insegnante, ecc.» (ivi, p. 70). Inoltre, l'autrice indica che ci sono due tipi di permanenza all'università. La prima si riferisce alla permanenza materiale e la seconda alla permanenza simbolica.

L'università deve adottare strategie per porre fine al razzismo e alle disuguaglianze. Ad esempio: inserire il lavoro intellettuale di neri e indigeni nel riferimento teorico dei corsi; introdurre il tema etnico-razziale nelle matrici curriculari dei corsi, nella formazione dei dipendenti tecnici e dei docenti e negli eventi accademici proposti; aumentare il numero degli insegnanti neri e indigeni nell'istituzione. Nel caso della UFGD e delle altre istituzioni che hanno corsi di formazione per insegnanti interculturali indigeni², si sottolinea la necessità che questi professori non abbiano spazio solo in queste facoltà, ma in tutte le altre facoltà dell'istituzione. Queste azioni sono fondamentali per eliminare le disparità tra studenti bianchi, neri e indigeni e ridurre il razzismo.

3. Razzismo contro gli studenti indigeni nell'istruzione superiore

Il contrasto al razzismo istituzionale nelle Istituzioni Federali di Istruzione Superiore deve considerare la produzione di gerarchie tra le conoscenze, che monopolizzano determinati saperi e squalificano altri modelli di conoscenza. Silva e Passos (2021, p. 6) sostengono che «le relazioni coloniali sono segnate da processi di gerarchizzazione guidati da relazioni di potere-sapere».

Secondo Grosfoguel (2016, p. 25), «la gerarchizzazione delle conoscenze prodotte da uomini e donne di tutto il Pianeta (incluse le donne occidentali) ha dotato gli uomini occidentali del privilegio epistemico di definire cosa è vero, cosa è la realtà e cosa è meglio per gli altri». Per far fronte a questa situazione sono necessarie strategie politiche ed etiche ancorate al principio di interculturalità critica come proposto da Walsh (2009) e come parte di un movimento etnico-sociale e non solo di un'istituzione accademica. Le università occidentalizzate tendono a rifiutare la conoscenza prodotta da epistemologie, cosmologie e visioni del mondo *altre* che si basano sulle esperienze socio-storiche e concezioni del mondo considerate *non occidentali* (Grosfoguel, 2016). Bó (2018, p. 20) afferma che «la scolarizzazione, così come è stata (e in molti luoghi continua a essere) offerta ai popoli indigeni in Brasile, può annientare i modi di esistere e pensare indigeni, ma non sempre raggiunge questo obiettivo». Secondo la ricercatrice, le presenze indigene nelle università producono molto più della conoscenza.

Fanno, soprattutto, politica, nel senso forte di promuovere relazioni. In questo modo, insistono nel rendere più visibili le loro presenze ed esistenze, ampliando negli spazi universitari i dibattiti sulle loro identità e *indianità*, con l'intento di informare in modo qualificato la comunità universitaria non indigena sulle realtà contemporanee dei popoli indigeni e, così facendo, ridurre i pregiudizi e le idee superate che affrontano quotidianamente (Collet *et al.*, 2016 citato da Bó, 2018, p. 20).

Si sostiene qui la necessità di un'interculturalità critica che si configuri come una pratica politica in risposta all'egemonia geopolitica della conoscenza, fornendo una pluralità di significati, un mondo meno universalista e più plurale, in cui vengano messe in discussione le strutture di potere ed emerga la necessità di costruire un progetto di società contro il razzismo, il capitalismo, il patriarcato, l'imperialismo e il colonialismo.

Mato (2018, p. 33) insiste sull'importanza di decolonizzare l'università,

[...] richiede che non solo [*le università*] includano membri dei popoli indigeni come studenti, docenti, ricercatori, direttori e personale, ma che incorporino anche le loro visioni del mondo, le loro conoscenze accumulate e i loro modi di produrre conoscenza, le loro modalità di apprendimento, i loro linguaggi e le loro richieste proposte e progetti futuri.

Silva e Passos (2021) sottolineano l'importanza di comprendere il *modus operandi* delle istituzioni, al fine di identificare come nasce e si perpetua il razzismo in questi spazi e come tali istituzioni possano contribuire o meno al superamento di esso. Una delle misure che ha tentato di ridurre le discriminazioni subite dai popoli indigeni nel contesto educativo sono state le politiche affermative implementate nelle istituzioni di istruzione superiore. Per Bó (2018), queste politiche hanno aperto la strada alle presenze indigene all'interno delle istituzioni di istruzione superiore, creando possibilità di nuovi scenari in questi spazi attraverso un servizio differenziato. Queste presenze, che sono collettive, potenziano la possibilità di identificare le richieste dei movimenti degli studenti indigeni nelle università. Si evidenzia l'esperienza della UFGD, dove il corso di laurea in Educazione Interculturale Indigena Teko Arandu e la Facoltà Interculturale Indigena (FAIND) sono stati fondati attraverso la lotta e il protagonismo del movimento dei Professori Guarani e Kaiowá in collaborazione con le leadership indigene e vari professionisti dell'istruzione. Sull'importanza del rafforzamento dell'identità indigena all'interno dell'ambiente universitario, Célia Xakriabá e Eloy Terena (2022) presentano un'importante riflessione.

Una delle domande che mi guida di più nel dottorato è se, quando i nostri corpi entrano in questi spazi, entrano anche le nostre idee. In questo momento, non basta riconoscere solo le narrazioni, è urgente riconoscere i narratori. Non basta riconoscere le conoscenze indigene, è urgente riconoscere i conoscitori. Perché emergiamo da una scienza che nasce dal territorio e portiamo questa scienza dentro di noi. Nessuna forma di fascismo, razzismo o epistemicidio riuscirà a ucciderla. Si tratta di un libro aperto della memoria (Xakriabá e Terena, 2022, pp. 323-324).

Nello stesso testo gli autori raccontano l'esperienza e le sfide affrontate da Eloy Terena all'università, quando era studente di Giurisprudenza. Difficoltà e manifestazioni di razzismo si presentano fin dall'ingresso all'università: trasporti, alimentazione, convivenza con gli altri compagni non indigeni, accesso ai materiali del corso, accettazione in aula, rapporti con i compagni e persino con i professori e con altri dipendenti dell'istituzione. Per questi intellettuali indigeni, creare strategie per preservare le identità ancestrali contemporaneamente all'appropriazione di questi spazi fa parte dell'esperienza indigena all'interno dell'università. Pertanto, è importante indigenizzare l'università. Secondo Bó (2018, p. 28), «l'appropriazione degli spazi è un'altra forma di azione politica caratteristica della presenza degli studenti indigeni nelle università».

4. Percezioni delle studentesse indigene della UFGD

Sono state condotte interviste da remoto tramite Google Meet con tre studentesse indigene laureate presso l'UFGD, provenienti dai corsi di Gestione ambientale, Pedagogia e Medicina. Le partecipanti hanno firmato un modulo di consenso libero e informato via e-mail, al fine di comprendere meglio la ricerca e registrare la loro decisione

di partecipare e, nella presentazione dei dati, non sono stati utilizzati i loro nomi reali, ma sono state identificate come Accademiche A., B. e C³. Oltre alle difficoltà materiali, questo studio mira a presentare le esperienze legate al razzismo istituzionale che generano esclusioni razziali che circondano la quotidianità degli studenti indigeni.

Secondo la studentessa B., l'UFGD è più ricettiva dell'università dove iniziò precedentemente un altro corso di laurea. Secondo questa studentessa, i professori del suo corso all'UFGD comprendono le sue difficoltà raggiungere l'università nei giorni di pioggia e la sua identità indigena, tra le altre questioni. La studentessa riferisce che alcuni studenti della sua vecchia università le chiedevano perché gli indigeni avessero la priorità ricevere una borsa di studio, nonostante vedessero «un sacco di indiani che girano in fuoristrada, hanno una casa buona e comunque hanno la priorità» (B., gruppo etnico Kaiowa, 2022). Le manifestazioni di razzismo si verificano non solo a causa delle differenze culturali, sociali ed economiche, ma anche perché «queste differenze sono riprovate, disprezzate e talvolta odiate, a causa di un ideale omologante, etnocentrico o globocentrico della vita moderna» (Landa, 2009, p. 37-38), creato dall'immaginario occidentale bianco, attraverso i media e le élite economiche della società.

La studentessa C. afferma: «non ricordo di aver subito una discriminazione diretta» (C., gruppo etnico Kanela, 2023). Nel corso della conversazione, è stato possibile osservare nelle parole dell'interlocutrice una comprensione delle discriminazioni indirette presenti nei suoi racconti condivisi con la ricerca. Raccontando un po' di più sul momento del suo ingresso nel corso, la studentessa ci dice che arrivando al corso ha notato un senso di estraneità. «Penso che si aspettassero una persona e ne sia venuta un'altra» (*ibidem*). Questa affermazione ci porta a riflettere sulle visioni stereotipate costruite nell'immaginario delle persone su cosa significhi essere indigeni.

È evidente che questi studenti subiscano, nella vita quotidiana in aula, le conseguenze dell'ignoranza sulla realtà delle popolazioni indigene in Brasile, sia da parte dei compagni che dei professori. Non è ragionevole che gli studenti entrino all'università pensando che «indossare vestiti» o «parlare al cellulare» sia un segno che qualcuno non sia indigeno (Tassinari, 2016, p. 50).

La Studentessa A. ci racconta che, al momento dell'ingresso nell'università, si è presentata alla Commissione di Verifica per consegnare i documenti relativi alla sua identità indigena. All'epoca, non c'erano indigeni nel corso di Gestione Ambientale. La studentessa racconta che il portiere responsabile dell'edificio del corso le chiese se fosse di un altro Paese.

Lui chiese se fossi venezuelana o boliviana, e io risposi che ero indigena, di qui. Non so se stesse scherzando con me o se fosse solo una sua battutina senza senso. Mi parlò in spagnolo e io iniziai a rispondere in spagnolo. [...] In quel momento, una mia amica non indigena si stava iscrivendo anche lei ed è passata da lì, mi ha parlato e ho risposto; lui ha chiesto se parlavo portoghese. Ho risposto: certo che parlo. Ha riso e lì ho iniziato a sentire l'impatto di essere la prima indigena nel corso. Quando me ne stavo andando, chiese se era andato tutto bene con l'iscrizione e mi congratulò. Disse che pensava che lavorava lì da 2 anni e non fosse entrata nessuna indigena (A., gruppo etnico Kaiowa, 2023).

In un altro momento della conversazione, la studentessa racconta un altro episodio di negazione della sua identità indigena, questa volta con un compagno indigeno di un'altra

regione. Ancora sulla costruzione degli stereotipi legati all'immagine degli indigeni, la Studentessa C. racconta che nel suo corso gli studenti fanno una cosa che le causa disagio:

L'associazione studentesca Atletica ha l'indio come immagine rappresentativa e questo già lo trovo sbagliato. Quando la batteria dell'Atletica fa qualche presentazione, scelgono un vestito *più simile* all'indigeno, si dipingono il corpo con pitture indigene e io non sono d'accordo. Lo trovo fastidioso, ma non è come se potessi dire molto sulla situazione (C., gruppo etnico Kanela, 2023).



Fig. 1: Simbolo dell'Atletica del corso di Medicina – UFGD (Profilo Instagram dell'Associazione Atletica Accademica del Corso di Medicina dell'UFGD, 2023).

Durante il racconto, la studentessa C. fa molte pause riflessive. Afferma che ha notato l'uso di ornamenti indigeni da parte di studenti non indigeni durante alcune presentazioni artistiche e ci tiene a precisare che in nessun momento è stato chiesto il permesso di utilizzare questi disegni, simboli o capi di abbigliamento. Esprime il desiderio di essere consultata e ascoltata riguardo a tale utilizzo, dal momento che è una studentessa indigena e, anche se si tratta di presentazione artistiche, si sente a disagio. Allo stesso tempo, sente che nessuna persona direttamente interessata ha il coraggio di lamentarsi della situazione e presenta un altro momento in cui si è sentita a disagio, ma senza possibilità di reagire.

Trovo che gli studenti siano molto attivi riguardo alla questione della comunità indigena a Dourados, ma vedo casi di discriminazione da parte dei professori, per quanto riguarda la cultura. [...] Alcuni professori affrontano la questione indigena in modo positivo e altri no. C'è stato un caso in cui un professore ha detto «ah, quegli indigeni sembrano animali, cerchi di tirarli fuori dalla foresta, ma non risolti nulla». Mi sento molto a disagio ad ascoltare cose del genere (C., gruppo etnico Kanela, 2023).

Si sente a disagio per le parole che feriscono i comportamenti e le usanze indigene per quanto riguarda la salute. Lei dice che ci sono professori che non rispettano o non cercano di valorizzare le specificità indigene. La studentessa A. racconta che era molto curiosa di sapere cosa c'era fuori dalla tribù. Prima di entrare all'università, si aspettava di essere accolta dai compagni e dai professori.

È nata la curiosità di voler studiare e uscire dalla tribù in cerca di conoscenza. Ma non immaginavo che sarebbe stato così difficile per un'indigena. Perché il razzismo è molto presente. A suo tempo quando sono entrata, non sapevo parlare bene il portoghese, ero molto silenziosa e la comunicazione per me era molto difficile. Perché i professori spesso non mi lasciavano dire la mia opinione, i compagni mi isolavano, facevo il lavoro da sola. Nonostante ciò, ho lottato, e nel primo semestre sono passata in tutte le materie. Nel secondo semestre le cose hanno cominciato a peggiorare perché il mio adattamento è peggiorato perché ci sono state molte liti con i compagni, molti razzismi, perché alcuni venivano da scuole private e facevano corsi di Tecnologo e si sentivano superiori a me (A., gruppo etnico Kaiowa, 2023).

Tali situazioni le hanno fatto interrompere gli studi per 2 anni. Afferma che questi eventi le hanno causato una sensazione di paura: paura di parlare e di esprimersi di fronte a così tanti attacchi, che siano diretti o indiretti. Attualmente, utilizza le sue esperienze per sostenere i sogni di studio dei suoi amici indigeni che sono entrati all'università dopo di lei. Le reazioni e le strategie di resistenza adottate dalle studentesse indigene sono diverse e hanno l'obiettivo di contrastare le manifestazioni razziste presenti nelle relazioni universitarie. Alcune cercano di lavorare in modo che emergano le percezioni di identità, cultura e conoscenza da parte di coloro che ignorano la cultura indigena. In questo modo, emergono azioni pratiche per attenuare i pregiudizi e le manifestazioni di razzismo subite nell'ambiente accademico da queste studentesse. Secondo il maestro indigeno Peralta (2009, p. 40), «le università ci sembrano, a volte, inflessibili, quindi dobbiamo ammorbidirle, perché l'edificio da solo non può cambiare, prima dobbiamo cambiare noi stessi, per poi modificare lo spazio fisico». La studentessa A. ci ha raccontato che, a partire dalle situazioni di violenza simbolica e discriminazione da lei subite, ha iniziato a studiare di più sulla questione del razzismo, accumulando conoscenze che ha poi cominciato a condividere attraverso seminari presso il Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN) dell'UFGD, conferenze in corsi ed eventi legati all'educazione indigena. Una delle sue prime strategie è stata quella di registrare video sui suoi social media consigliando altri studenti indigeni a continuare i loro studi. La studentessa riferisce che due dei suoi colleghi indigeni hanno manifestato depressione durante gli studi. In quel periodo, la studentessa decise di migliorarsi per agire come comunicatrice, in particolare parlando con i giovani dentro e fuori dal territorio indigeno.

La studentessa ha utilizzato lo spazio del NAIN per organizzare e promuovere eventi come sfilate, conferenze e workshop che valorizzano la cultura e l'identità indigene. Ha adottato la strategia di portare la conoscenza indigene alle persone non indigene dell'università al fine di dimostrare che queste conoscenze non sono separate o isolate dall'ambiente accademico. L'Accademica A. sente di far parte di un gruppo indigeno resistente all'interno dell'università. Dopo molte situazioni di discriminazione, è riuscita a costruire relazioni migliori all'università, attraverso le sue organizzazioni studentesche, reti di supporto costruite con altri studenti indigeni e una maggiore conoscenza acquisita sulla propria identità. Le relazioni con gli altri studenti indigeni l'hanno rafforzata all'interno dell'università. Santos (2009, p. 177) sottolinea che «essere con i propri pari, in questi casi, rafforza i legami tra gli studenti indigeni, configurando una strategia di polarizzazione che si differenzia dalla cooperazione solo perché è più ampia». Per l'Accademica B., il modo migliore per modificare l'immaginario della società riguardo agli indigeni sarebbe studiare.

Sono entrata all'università perché noi indigeni subiamo molte discriminazioni. E ciò che ci salva è studiare, avere una formazione. Quindi per me, studiare è ciò che ci

salva un po' dalla discriminazione. Ci toglie da quel luogo in cui molte persone guardano gli indigeni e ci vedono come se fossimo spazzatura. Come se non fossimo niente e non fossimo capaci di niente (B., gruppo etnico Kaiowa, 2022).

Quindi, ottenere buoni risultati accademici le consente di avvicinarsi di più agli studenti non indigeni e di essere rispettata. Secondo Santos (2016, p. 164), le prestazioni accademiche possono modificare le relazioni discriminatorie, «come se la legittimazione intellettuale potesse cancellare un'altra condizione». Per l'Accademica C., la principale strategia come studentessa indigena iscritta al corso di Medicina è contribuire con le conoscenze acquisite nel corso per apportare miglioramenti alla comunità indigena e alla storia del suo popolo. Per la studentessa, la convivenza con gli indigeni fa sì che le persone aprano gli occhi per vedere altre realtà. Queste presenze indigene sono porte per la costruzione di dialoghi interculturali nei corsi di laurea.

Dai racconti delle studentesse è stato possibile percepire la presenza di numerose manifestazioni razziste, basate sugli stereotipi riguardanti la persona indigena, i loro comportamenti e modi di essere negli spazi considerati *non indigeni*. Il razzismo velato spesso sfugge all'attenzione degli studenti, tuttavia, è stato possibile notare nelle parole delle interlocutrici una grande consapevolezza delle situazioni vissute da loro e dai loro colleghi indigeni.

Conclusioni

La ricerca è stata condotta da una prospettiva decoloniale e adotta l'interculturalità critica come pratica politica, epistemica ed etica per affrontare il razzismo istituzionale. Si è cercato di conoscere e comprendere le narrazioni di alcune studentesse indigene presso l'UFGD per quanto riguarda le loro esperienze con il razzismo istituzionale. Nell'analisi abbiamo considerato le voci degli indigeni in dialogo con gli autori del campo teorico adottato e con gli autori indigeni.

I risultati evidenziano che, nonostante i progressi offerti dalle discriminazioni positive presso l'UFGD, gli studenti indigeni subiscono ancora manifestazioni razziste nell'istituzione e che la gerarchizzazione delle relazioni rende queste manifestazioni più evidenti. In larga misura, l'università continua a riprodurre atteggiamenti razzisti. D'altra parte, molte strategie di resistenza e affermazione delle identità indigene sono enfatizzate dagli accademici. Sottolineiamo la necessità di riflettere su formazioni continue per i professionisti che operano nell'istituzione, al fine di combattere il razzismo e costruire spazi inclusivi per gli studenti indigeni, che si estendano oltre la Faculdade Intercultural Indígena, che già ha una proposta differenziata.

Sottolineiamo l'importanza dell'adozione di pratiche interculturali di valorizzazione delle identità, storie e culture indigene nei vari corsi di istruzione superiore per un'esperienza migliore degli indigeni come studenti e che consentano scambi e interazioni positive tra studenti indigeni e non indigeni. Le narrazioni delle studentesse hanno rafforzato questa comprensione, poiché hanno sottolineato che le loro presenze contribuiscono alla costruzione di nuovi orizzonti all'interno dell'università. Le studentesse indigene presentano narrazioni che convergono in alcuni aspetti: nelle difficoltà affrontate per studiare all'università essendo residenti in aree indigene; nell'esistenza del sentimento di non appartenenza all'ambiente accademico; nella necessità di dover fare di più rispetto agli studenti bianchi per dimostrare di sapere qualcosa e di meritare di essere lì, allo stesso tempo in cui esserci diventa una grande conquista e un atto politico e di resistenza. Questo è dovuto alle connotazioni

stigmatizzate che le considerano migliori quando stanno studiando, e questo studio le allontana dalle situazioni di discriminazione.

Le studentesse hanno sottolineato che frequentare un corso di laurea va oltre il raggiungimento di un obiettivo individuale, contribuendo anche a favorire lo sviluppo delle loro comunità, poiché le loro presenze diventano collettive nel corso dei loro studi. Lo studio ha evidenziato la presenza del razzismo istituzionale nell'università. C'è ancora molto da sviluppare nell'istituzione affinché gli studenti indigeni si sentano maggiormente inclusi, ad esempio: curriculum incentrati sull'identità culturale indigena, lezioni impartite nelle lingue native, più progetti dedicati alle studentesse indigene. Molti casi riportati dalle studentesse sono riconducibili a pratiche di razzismo istituzionale perpetrate da professori e personale. È necessario che l'intera università mantenga l'impegno di offrire un'istruzione interculturale e differenziata che valorizzi le conoscenze originarie, al di là di quanto già sia costruito nei corsi con proposte interculturali.

Dietro alla presenza di questi studenti all'università, ci sono storie di lotta e resistenza che si estendono all'ambiente accademico ogni volta che un indigeno entra in questo spazio, poiché portano con sé non solo le loro storie, ma le storie collettive delle loro comunità. Si auspica che questo studio possa contribuire a sviluppare ulteriori strategie di inclusione, permanenza e creazione di ambienti interculturali e ospitali per gli studenti indigeni, favorendo l'inserimento negli spazi accademici, specialmente nelle aule.

Note

¹ Per gli autori indigeni, tranne Peralta (2009), utilizziamo il nome nelle citazioni, poiché il cognome corrisponde all'etnia.

² L'UFGD ha una Facoltà Interculturale (FAIND) che offre due corsi di formazione per insegnanti, uno per le popolazioni indigene e l'altro per le popolazioni rurali. In Brasile esistono 24 corsi interculturali e specifici per la formazione degli insegnanti indigeni nelle università brasiliane. Corsi di istruzione superiore indigeni furono richiesti in virtù del diritto all'istruzione differenziata garantito dalle leggi del Paese.

³ L'UFGD conta 610 studenti indigeni iscritti dal 2013 al 2022: 372 (61%) ai corsi FAIND. Dei restanti, la maggioranza frequenta corsi di formazione per insegnanti e solo 13 frequentano corsi più competitivi come Medicina. I soggetti target della ricerca presentata sono studenti e studentesse provenienti da diversi corsi dell'UFGD. Inizialmente avevamo pianificato di intervistare un numero maggiore di soggetti ma ci siamo imbattuti in questioni culturali, sociali e personali legate al periodo post-pandemia. Teniamo presente che, nella ricerca qualitativa, le interviste possono essere analizzate, con il dovuto rigore, anche con un numero ridotto di interlocutori.

Bibliografia

- Almeida S.L. de (2019), *Racismo estrutural*, São Paulo, Pólen.
- Baniwa G.S.L. (2006), *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, Edições MEC/Unesco, Brasília.
- Bó T.L.D. (2018), *A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer*. Tesi di dottorato, São Paulo.
- Bonin I.T. (2016), *Pela Ordem e pelo progresso: cartografias do racismo contra os povos indígenas no Brasil contemporâneo*. Apresentado a Reunião Científica Regional da ANPED-Sul. In <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-16-Rela%C3%A7%C3%B5es-Etnico-Raciais.pdf> (consultato il 03/11/2022).
- Brasil (2012), *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe l'ammissione alle università federali e agli istituti federali di istruzione tecnica di livello secondario e prevede altre disposizioni*. In https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm (consultato il 03/11/2022).
- DSEI Mato Grosso do Sul. (2017), *População do DSEI Mato Grosso Do Sul – distribuídos por Municípios/UF, Polos Bases, Aldeias, e Etnias*. In

- <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/dezembro/08/Anexo-1659355-dsei-ms.pdf> (consultato il 20/03/2018).
- Fassin D. e Fassin E. (a cura di) (2006), *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française*, Paris, La Découverte.
- Gonçalves R. e Ambar G. (2015), *A questão racial, a universidade e a (in) consciência negra*. In «Lutas Sociais», Vol. 19, n. 34, pp. 202-213.
- Grosfoguel R. (2016), *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. In «Revista Sociedade e Estado», Vol. 31, n. 1, pp. 25-49.
- Hamel C. (2005), *De la racialisation du racisme au sexisme identitaire*. In «Migrations société», n. 17, pp. 91-104.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022), *Características gerais dos indígenas*, Censo demográfico, Brasil.
- Krenak A. (2020), *Vozes da floresta*. (Colloquio com Ailton Krenak), diretto da Thiago B. Mendonça, prodotto da R. Farias, L. Saflatle e R. Jardim. Brasil, Le Monde Diplomatique Brasil. In <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJIh1os4w> (consultato il 15/09/2023).
- Landa B.S. (2009), *Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS*. In A.C. Nascimento, E. Maria, L. Ferreira R.S. Colman e S.M. Kras (a cura di), *Povos Indígenas e Sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade*, Campo Grande, UCDB, pp. 80-86.
- Lázaro A. (2013), *A questão indígena*. In A. Lázaro e L. Tavares (a cura di), *Urquiza A.H.A. e Nascimento A.C. Coleção estudos afirmativos, 1: rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*, Rio de Janeiro, FLACSO, GEA, UERJ, LPP, pp. 9-24. In https://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/flacso-br/20170905050046/pdf_34.pdf (consultato il 15/09/2023).
- Mato D. (2018), *Educação Superior e Povos Indígenas: Experiências, Estudos e Debates na América Latina e em outras Regiões do Mundo*. In «Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas», Vol. 12, n. 3, pp. 29-55.
- Moreira A. (2019), *Racismo recreativo*, São Paulo, Pólen.
- Munanga K. (2003), *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Lezione tenuta al III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ. In <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/09/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> (consultato il 15/09/2023).
- Peralta A. (2009), *O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas*. In A. C. Nascimento, E. Maria, L. Ferreira, R. S. Colman e S.M. Kras (a cura di), *Povos Indígenas e Sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade*, Campo Grande, UCDB, pp. 40-41. In <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/361.pdf> (consultato il 15/09/2023).
- Poupart J. (2010), *A Entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas*. In J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer e Á. Pires (a cura di), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, tradotto da A. Cristina, Rio de Janeiro, Vozes, pp. 215-252.
- Quijano A. (2005), *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In A. Quijano (a cura di), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 117-142.
- Salzano F.M. (2005), *Raça, racismo e direitos humanos*. In «Horizontes Antropológicos», Vol. 11, n. 23, p. 225-227. In <https://www.scielo.br/j/ha/a/g6Hv3hphKrJTcYhp9z9wXZq/> (consultato il 15/09/2023).
- Santiago F. (2019), *Relações de gênero e diferenças culturais na educação infantil*. In A. Infantino, *As crianças aprendem. O papel educativo dos adultos*, Milano, Guerini Scientifica, pp. 137-161.
- Santos D.B.R. (2009), *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tesi di dottorato, Bahia. In <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778> (consultato il 15/09/2023).

- Silva P.E e Passos A.H. (2021), *Expressões da branquitude no ensino superior*. In «Revista Espaço Acadêmico», n. 230, pp. 3-24. In <https://periodicos.uem.br> (consultato il 15/09/2023).
- Tassinari A. (2016), *Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC*. In «Caderno do GEA», n. 10, Rio de Janeiro, FLACSO, GEA, UERJ, pp. 43-51.
- Troquez M.C.C. (2022), *Racismo contra povos indígenas e educação*. In «Rev. FAEEBA», Vol. 31, n. 67, pp. 98-112. In <https://www.revistas.uneb.br> (consultato il 15/09/2023).
- Walsh C. (2009), *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In V.M. Candau (a cura di), *Educação intercultural na América Latina*, Rio de Janeiro, 7 Letras, pp. 12-43.
- Xakriabá C. e Terena L. E, (2022), *Herdamos a luta*. In A.L.M. Pontes, V. Hacon, L.E. Terena e R.V. Santos (a cura di), *Vozes indígenas na saúde: trajetórias, memórias e protagonismos*, Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, pp. 304-361. In <https://books.scielo.org/id/stqxp/pdf/pontes-9786557081709.pdf> (consultato il 15/09/2023).

Short Bio

Marta Coelho Castro Troquez

Dottorato di Ricerca in Educazione, con tirocinio post-dottorato presso l'Università Cattolica Dom Bosco (UCDB); Master in Storia; Professoressa presso la Facoltà di Scienze della Formazione e del Master post-laurea e del Dottorato in Educazione presso l'UFGD; Coordinatrice del Gruppo di Studio e Ricerca sull'Educazione Scolastica Indigena, l'Interculturalità e l'Inclusione (GEPEEIN - CNPq).

PhD in Education, with Post-doctoral Internship at the Dom Bosco Catholic University (UCDB); Master in History; Professor at the Faculty of Education and the postgraduate Master's and Doctorate Program in Education at UFGD; Leader of the Study and Research Group on Indigenous School Education, Interculturality and Inclusion (GEPEEIN/CNPq).

Luana Larissa de Carvalho

Laureata in Pedagogia, specialista in educazione inclusiva, maestra in educazione. Ha ricevuto una borsa di studio CAPES.

Graduated in Pedagogy, specialist in Inclusive Education, master in Education. He received a CAPES scholarship.