

UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS: EL CASO DEL NÚCLEO TAKINAHAKY

UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: O CASO DO NÚCLEO TAKINAHAKY

AN ALTERNATIVE PROPOSAL FOR TRAINING INDIGENOUS TEACHERS: THE CASE OF THE TAKINAHAKY NUCLEUS

Arturo Ruiz López 1

Resumen: El Proyecto político-pedagógico para la formación docente indígena en el Núcleo Takinahaky dentro de la Universidad Federal de Goiás (UFG), es un modelo innovador en donde no solo se busca mejorar aspectos pedagógicos sino también tiene fuerte sentido político. Busca darle elementos a los docentes para analizar y reflexionar los problemas sociales, políticos y económicos existentes en las aldeas. En este sentido, al docente se le brinda una formación integral, desde el aspecto pedagógico, recuperando contenidos educativos desde lo local y a partir de temas contextuales; así como la solución de problemas socioculturales y económicos que aquejan su vida cotidiana. De igual forma podemos decir que este modelo rompe con los cánones academicistas prestablecidos en las universidades. Un aspecto importante por considerar es la multidisciplinariedad de los docentes del Núcleo, base para desarrollar de forma transdisciplinar los temas contextuales recuperados de las aldeas. Uno más es la dinámica de las actividades docentes, una desarrollada en aula en la UFG y otra en campo, en las aldeas, recuperando los saberes de los indígenas, de los sabios, de los líderes, a partir de un proceso de investigación, que es otra línea de formación que reciben los docentes indígenas. Culminando con la presentación de la tesis en las aldeas, con la presencia de la comunidad indígena, la participación de las o los sabios, las o los libres de los pueblos originarios. Tesis que se presenta de manera bilingüe ya que se revalora la lengua y la cultura de los pueblos originarios.

Palabras clave: Proyecto político-pedagógico. Transdisciplinariedad. Interculturalidad.

Resumo: O Projeto Político-Pedagógico para a formação de professores indígenas do Núcleo Takinahaky da Universidade Federal de Goiás (UFG), é um modelo inovador que busca não apenas aprimorar aspectos pedagógicos, mas também tem forte sentido político. Busca dar aos professores elementos para analisar e refletir sobre os problemas sociais, políticos e econômicos existentes nas aldeias. Nesse sentido, o professor recebe uma formação integral, desde o aspecto pedagógico, resgatando os conteúdos educativos do local e das questões contextuais; bem como a solução dos problemas socioculturais e econômicos que afligem seu cotidiano. Da mesma forma, podemos dizer que esse modelo rompe com os cânones acadêmicos pré-estabelecidos nas universidades. Um aspecto importante a considerar é a multidisciplinaridade dos docentes do Núcleo, base para desenvolver de forma transdisciplinar os temas contextuais recuperados das aldeias. Mais uma é a dinâmica das atividades de ensino, uma desenvolvida em sala de aula na UFG e outra no campo, nas aldeias, resgatando os saberes dos índios, dos sábios, das lideranças, a partir de um processo de pesquisa, que é outra linha de formação que os professores indígenas recebem. Culminando com a apresentação da tese nas aldeias, com a presença da comunidade indígena, a participação dos sábios, os livres dos povos originários. Tese que é apresentada de forma bilingue uma vez que a língua e a cultura dos povos originários são revalorizadas.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Transdisciplinaridade. Interculturalidade.

Abstract: The political-pedagogical project for indigenous teacher training in the Takinahaky Nucleus within the Federal University of Goiás (UFG), is an innovative model that not only seeks to improve pedagogical aspects but also has a strong political meaning. It seeks to give teachers elements to analyze and reflect on the social, political and economic problems that exist in the villages. In this sense, the teacher is given comprehensive training, from the pedagogical aspect, recovering educational content from the local and from contextual issues; as well as the solution of sociocultural and economic problems that afflict their daily lives. In the same way we can say that this model breaks with the pre-established academic canons in the universities. An important aspect to consider is the multidisciplinary of the Nucleus' teachers, the basis for transdisciplinary development of the contextual themes recovered from the villages. One more is the dynamic of the teaching activities, one developed in the classroom at UFG and another in the field, in the villages, recovering the knowledge of the indigenous people, of the wise men, of the leaders, from a research process, which is another line of training received by indigenous teachers. Culminating with the presentation of the thesis in the villages, with the presence of the indigenous community, the participation of the wise men, the free men or women of the original peoples. Thesis that is presented bilingually since the language and culture of the original peoples are revalued.

Keywords: Political-pedagogical Project. Transdisciplinarity. Interculturality.

- 
-
- 1** Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Maestro en Sociología con Atención al Desarrollo Regional por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México (UABJO), Licenciatura en Ciencias Sociales, CIESAS/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, Profesor-Investigador del IIS-UABJO. Lattes: 0000-0002-9365-2045 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9365-2045> . E-mail: rarturo1@hotmail.com
- 

Introducción

Este artículo es resultado de una breve estancia académica en la Universidad Federal de Goiás, Brasil (UFG). Ésta tiene como antecedente mi participación en el III Congreso Internacional: Formación en Educación Intercultural y Prácticas de Decolonización en América Latina, realizado en esta Universidad en el mes de julio de 2017. En este espacio Universitario me llamó la atención el trabajo que se realiza en el Núcleo *Takinahaky*, respecto a la formación de los docentes indígenas. Este interés dio origen a una segunda visita, la cual realicé en la segunda quincena de abril de 2018, para conocer un poco más sobre este proyecto educativo. Estoy agradecido con la profesora Rosani Moreira Leitao, el haberme brindado la oportunidad de esta estancia académica, quien además me vinculó con otras profesoras y profesores de la UFG para realizar mis entrevistas en torno al Curso de Formación Docente Indígena, así como la invitación para acudir a una aldea y conocer otra faceta de este proyecto.

Quiero manifestar que lo expuesto en este texto es responsabilidad mía, aunque retomo mucha información proporcionada por mis entrevistadas, las profesoras María del Socorro Pimentel, Rosani Moreira, Luciana de Oliveira y Mónica Veloso, a quienes agradezco infinitamente tu tiempo para poder platicar respecto del **Proyecto Político Pedagógico de Educación Superior para los Profesores Indígenas**¹, desarrollado desde la UFG a petición de las aldeas, como lo menciona una de las entrevistadas.

Muchos aspectos del proceso de construcción e implementación del proyecto son relevantes de resaltar, pero me centraré en dos que llaman mi atención y espero poder plasmar su contenido a lo largo de este escrito, con el riesgo de no ser preciso o no haber captado el sentido correcto de las ideas que me transmitieron mis entrevistadas. Por un lado, el proceso de construcción del proyecto educativo dentro de la UFG, en donde destacan dos aspectos, 1) el interés de la población indígena² por contar con una educación diferenciada a partir del reconocimiento constitucional de la diversidad del país como pluriétnico, plurilingüístico y multirracial (CPRFB, 1988) y 2) el contacto de profesores-investigadores de la UFG con esta población indígena. Esta experiencia en tierras indígenas a partir de los historiadores, antropólogos, lingüistas, asesores de cursos del magisterio, etc. fue vital en las reuniones y seminarios de trabajo, así como la participación de los profesores indígenas, de los líderes o sabios de las comunidades indígenas para imaginar de manera conjunta el diseño del Curso.

Por otro lado, la versión repetida en las entrevistas de que el Proyecto o el Curso no podía estructurarse desde una perspectiva disciplinar, como es el caso de otros Cursos de Educación Superior en otras universidades del país, por lo consiguiente se plantea una propuesta desde una *perspectiva transdisciplinar*. Este planteamiento está respaldado en *temas contextuales*, ya que los saberes indígenas son saberes complejos y su comprensión y análisis no se reducen a una disciplina. Cuando se problematizan estos temas, otra característica principal de esta propuesta educativa, entran en juego las disciplinas y los conocimientos locales y universales de manera crítica y reflexiva.

Antecedentes

En los países de Latinoamérica a partir de diferentes movimientos indígenas locales e internacionales y después de la fallida construcción de un Estado-Nación en cada uno de éstos (a través de políticas indigenistas de asimilación o integración), así como la recomendación del Convenio 169 de la OIT sobre los derechos de los pueblos indígenas, es como los estados empiezan a reconocer en sus respectivas sociedades nacionales la característica pluriétnica, plurilingüística y multicultural de éstas, por medio reformas constitucionales. A partir de estos antecedentes, se hacen cambios constitucionales y se reconocen los derechos de los pueblos indígenas en los diferentes países de Latinoamérica; por ejemplo, en Colombia 1991, Bolivia en 1993, Ecuador en

1 En el texto me voy a referir al Proyecto Político Pedagógico de Educación Superior para los Profesores Indígenas como Curso, Proyecto, Propuesta educativa o Licenciatura, de manera indistinta.

2 Se utilizarán de manera indistinta los términos pueblos indígenas, pueblos indios, categorías usuales en Brasil como categorías reivindicativas o pueblos originarios categoría usada en un contexto más amplio en Latinoamérica.

1998 y Venezuela en 1999 (Irigoyen, 2001) y en México en 1992 (Diario oficial). En este contexto, se establecen políticas educativas que reivindican la diversidad, la cultura, la lengua, los saberes indígenas, el bilingüismo y la interculturalidad.

En el caso de Brasil, por ejemplo, tomando como base la promulgación de la Constitución Federal de 1988, en la década de los 90 en Mato Grosso del Sur, se crea el Núcleo de Educación Escolar Indígena, el Comité de Educación Escolar Indígena y el Grupo de Trabajo de Educación Indígena; además de una serie de actividades y seminarios en torno a la revalorización de las lenguas y culturas indígenas (Moreira, 2010), con la finalidad de llevar a las aldeas una educación diferenciada y de calidad. Esto ocurre de igual forma en otros estados del país. En este mismo sentido López y Ulrike dicen:

El cambio en las políticas asimilacionistas vino con la Nueva Constitución de 1988, que reconoció por primera vez a la nación como multilingüe y multicultural y reconoció los derechos políticos del indio - antes visto como tutelado del estado - como ciudadano de la nación. Más aún, la constitución reconoció, para la población indígena, el derecho a una educación diferenciada que tuviera en cuenta las especificidades lingüísticas y culturales indígenas (López y Ulrike, 2009: 99).

El gran desafío está puesto en la implementación de dichas políticas. Ya que como acertadamente dicen Dietz y Mateos (2011), la interculturalidad es un campo aún emergente en la investigación académica, en la planeación política e institucional, pero insuficiente en términos de intervención pedagógica. Por lo que considero que, el proyecto de formación docente del Núcleo Takinahaky de la UFG, es una experiencia ejemplar que puede dar pautas para alcanzar este objetivo. Esto se puede constatar en los otros artículos que integran este libro.

La Universidad Federal de Goiás es una Universidad Pública que se encuentra en la ciudad de Goiania, Brasil, alberga alrededor de 22 mil alumnos según datos en su página web. Está organizada por Escuelas y Facultades, y es en una de éstas, en la Facultad de Letras, entre los años 2004-05, la profesora María del Socorro Pimentel, con experiencia investigativa previa y seminarios desarrollados en las aldeas por varios años, reunió a un grupo de profesores de diferentes perfiles académicos e iniciaron con este proyecto. Este grupo de profesores, sensibles a las problemáticas de los pueblos originarios organizaron seminarios internos y en las aldeas para discutir, analizar, reflexionar y generar la propuesta del *Curso de Educación Superior para los Docentes Indígenas*. El objetivo fue pensar en una educación diferenciada para los pueblos indígenas, en donde se contemplara la revaloración lingüística y cultural, además de buscar solución a los problemas sociales, económicos y políticos. En este sentido se habla de un proyecto *político pedagógico*. Al respecto, los diseñadores dicen:

Es en esa dirección que viene siendo discutida la propuesta de la Educación Intercultural en Goiás, una propuesta que se presenta como un espacio político y de debate de cuestiones relevantes para las comunidades indígenas.

El Curso de Licenciatura será destinado a los pueblos indígenas que se sitúan en la región Araguaia-Tocantins. Juntos, esos pueblos podrán definir acciones de defensa de sus derechos, adoptar políticas de mantenimiento de sus lenguas y culturas maternas, de sus tierras, además de trazar políticas de desarrollo sostenible (ME-UFG, 2006: 7).

En el año 2006 se hace realidad este proyecto, siendo aprobado por la UFG y el Gobierno Federal de Brasil, iniciando de esta forma la primera generación con un grupo de 40 profesores estudiantes en el año 2007. Después de 11 años de funcionamiento se tienen alrededor de

300 alumnos de 24 pueblos indígenas o etnias. Es pertinente mencionar que Brasil cuenta con alrededor de 305 pueblos indios con un total de 896 mil indígenas según datos del Censo Nacional de Población de 2010 y se hablan más de 180 lenguas originarias (IBGE, 2010).

El proyecto educativo tiene como área de influencia, básicamente, la Región Araguaia-Tocantins, en donde se ubican los pueblos Karajá, Taquio, Avá-Canoeiro, Xerente, Apinajé, Krikati, Krahô, Timbiras, Tapirapé, Guajajara, entre otros, distribuidos en tres estados: Mato Grosso, Tocantins y Goiás (ME-UFG, 2006: 7-10) (Ver mapa 1 y 2).

Mapa 1. Región Araguaia-Tocantins **Mapa 2.** Estados de la República Federativa de Brasil



Cabe mencionar y reconocer la participación de los profesores y líderes de esta región en la construcción de este proyecto (ME-UFG, 2006). Este es otro aspecto que le da particularidad a esta experiencia de formación docente. Podemos decir que no es una imposición desde la academia, sino un trabajo conjunto en donde se privilegió el diálogo con los usuarios de la propuesta curricular.

Proyecto político-pedagógico de educación intercultural

Como se puede observar, desde el título: *Proyecto Político-pedagógico de Educación Intercultural*, se resaltan dos aspectos importantes a considerar, además de la perspectiva trasdisciplinar e intercultural del mismo. Uno de estos es el aspecto político. En el programa se observa la importancia que le dan los diseñadores a la formación política de los estudiantes, se busca que sean sensibles a las problemáticas sociales, económicas, políticas, culturales y lingüísticas, pero también que tenga una capacidad crítica ante estos y puedan generar proyectos de mejora de vida de los pueblos indígenas. El otro es el aspecto pedagógico, para alcanzar este objetivo, tanto en la matriz básica como en la matriz específica se tienen contenidos que llevan al aprendizaje de métodos de aprendizaje y enseñanza. Además, se tienen prácticas educativas y una fase supervisada que tiene que ver con el aspecto pedagógico, así como procesos de aprendizaje investigativo. En estas fases el alumno debe aprender a elaborar material didáctico contextualizado, que corresponda a la realidad de su aldea.

Se hace mención de que el estudiante egresado de este Curso debe ser un buen profesor pero también es fundamental que sea un buen investigador. Debe de aprender a investigar para conocer con mayor profundidad sobre el contenido a desarrollar en la escuela, pero también para proponer proyectos de desarrollo y de solución a los problemas sociales y políticos de su aldea. Para lograr lo anterior se establece como objetivo:

...formar y habilitar a profesores indígenas en Educación Intercultural, para enseñar en las Escuelas de la Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media, con miras

a atender a la demanda de las comunidades indígenas en lo que toca a la formación superior de sus profesores, en las áreas de concentración de Ciencias de la Lengua, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias de la Cultura (ME-UFG, 2006: 12).

Se plantea un formación básica de dos años y tres años de especialización en algunas de las áreas de concentración. Durante este periodo se combinan horas de aula y campo, conocimientos locales y conocimientos otros, apoyo de los docentes del Núcleo Takinahaky y apoyo de los líderes o sabios de las aldeas, trabajo docente en la universidad y trabajo docente en las aldeas, todo en un proceso de diálogo y no de subordinación o complementariedad, en un ambiente de reconocimiento de la diversidad y la diferencia.

a) Núcleo Takinahaky

El Núcleo Takinahaky se compone de 11 profesores efectivos, servidores públicos federales contratados para trabajar con el programa intercultural indígena, y profesores colaboradores que tienen su base en otras Facultades de la UFG (Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Letras, Facultad de Biología, etc.), estos últimos son mayoría en el Núcleo. Como se ha mencionado los profesores que trabajan en este proyecto son investigadores de la UFG que han tenido contacto con los pueblos indígenas desde sus propias investigaciones específicas y que han construido una identidad y una empatía con estos pueblos. En el discurso de las profesoras entrevistadas se percibe la emotividad y el orgullo que sienten por ser parte de este proyecto innovador. Ha sido tal la entrega que estas profesoras han aprendido la lengua originaria del pueblo en donde trabajan.

En el siguiente cuadro se puede observar el perfil académico de los profesores y el tipo o modalidad de su participación. Sin embargo, independientemente de la forma de participación, todos tienen un compromiso con los estudiantes y con los pueblos indígenas.

Cuadro 2. Profesores del Núcleo Takinahaky, 2018

Formación académica	Profesores efectivos	Profesores Colaboradores
Antropólogo	2	2
Historiador	1	3
Ingeniero ambiental		3
Biólogo	3	
Lingüista	3	8
Matemático		2
Total	9	18

Fuente: Trabajo de campo, UFG, mayo (2018).

Como se menciona más arriba, desde sus orígenes, y como se puede observar en el cuadro, este Núcleo se conforma por un grupo multidisciplinario. Lo cual constituye su base filosófico y epistemológico como se verá más adelante. Las disciplinas se conjuntaron para pensar de una forma más compleja, más diversa, más multidisciplinar cada uno de los temas contextuales. Hecho que quedó plasmado en el programa de licenciatura. En relación a este grupo, una de las entrevistadas manifiesta lo siguiente:

Hay muchos prejuicios sobre las comunidades indígenas, al igual que en otros contextos latinoamericanos, en Brasil se creía pensando que se hablaba una sola lengua, los indígenas eran invisibilizados, pero a partir del contacto con ellos la concepción de muchos ha cambiado, y sobre todo los profesores del Núcleo Takinahaky, quienes después de años de trabajo y la relación con

las aldeas... tienen el interés de generar una educación escolar indígena diferenciada. Algunos profesores, han logrado aprender, además, la lengua del pueblo en donde desarrollan su trabajo de acompañamiento e investigación (E-MSDP-0418)

Esta actitud ha sido crucial en todo este proceso de construcción, asesoría, tutoría y acompañamiento en las aldeas del trabajo que realizan los profesores-alumnos en compañía de la población indígena en donde se desempeñan como docentes.

b) Perspectiva transdisciplinar del contenido curricular

Como se puede ver más abajo este Curso de Formación Docente Indígena, en términos metodológicos y de contenidos, está estructurado para ser desarrollado en un periodo de 5 años, en donde se tienen fases presenciales en la UFG y en las aldeas. En el proceso de construcción de este proyecto político pedagógico no bastó reconocer la diversidad cultural y lingüística en términos generales, sino fue necesario reconocer esta diversidad desde los propios pueblos indios para poder estructurar la propuesta. Por ello, los autores de este proyecto dicen que es necesario:

Conocer las semejanzas, las diferencias y las relaciones entre esos pueblos, que se dan, en la mayoría de las veces, por medio de intercambios, de matrimonios, de defensa de derechos y de préstamos lingüísticos y culturales, implica establecer un diálogo entre saberes. Implica también reconocer la organización social, la lengua, los procesos de educación, la mitología, la clasificación del mundo y de la naturaleza, aspectos todavía poco estudiados (ME-UFG, 2006: 8).

Lo anterior hace más compleja la tarea educativa intercultural. En esta región conviven diferentes pueblos indígenas, en donde se pueden encontrar contextos de una educación escolar monolingüe, bilingüe o trilingüe, dependiendo de la realidad sociolingüística de las aldeas.

Con el riesgo de tergiversar la propuesta original proyectada en un documento más amplio (ME-UFG, 2006), presento de manera esquemática dicha propuesta de formación superior de profesores indígenas, que costa de 5 años de preparación, distribuidos en horas aula y horas en campo. Este periodo está dividido en dos fases que consisten en: la Matriz de Formación Básica y la Matriz de Formación Específica. En la primera se desarrollan contenidos generales mientras que en la segunda, los profesores-alumnos toman una de las áreas de conocimiento para la especialización, ya sea *Ciencias de la Naturaleza*, *Ciencias de la Cultura* o *Ciencias del Lenguaje*. La base epistemológica son los *temas contextuales*, los cuales entran en diálogo con las áreas de conocimiento y los temas referenciales. Además, éstos se fundamentan con estudios complementarios, estudios en tierras indígenas, investigación y prácticas educativas. Todo desarrollado tanto en la matriz de formación básica como en la matriz de formación específica (véase cuadro 1). Lo anterior está enmarcado en los principios de transdisciplinariedad e interculturalidad, a saber: "son ... entendidos aquí de forma dialógica, tanto en lo que se refiere a la relación entre las diferentes culturas en cuanto a la interacción entre las varias áreas del saber" (ME-UFG, 2006: 32).

Cuadro 1. Proyecto Político-Pedagógico de Educación Intercultural, 2018

Áreas de conocimiento	Duración del Programa		Temas referenciales:
	2 años	3 años	
Ciencias de la cultura	Matriz de formación básica	Matriz de formación específica: <i>Ciencias de la Naturaleza, Ciencias de la Cultura y Ciencias del Lenguaje</i>	Identidad Conflicto Autonomía Alteridad Interculturalidad Sustentabilidad Diversidad y diferencia Mejora de vida
Ciencias de la naturaleza			
Ciencias del lenguaje			
Temas contextuales			
Estudios complementarios			
Estudios en tierras indígenas			
Investigación			
Prácticas educativas			

Fuente: Proyecto político-pedagógico de educación intercultural, Goiania (2006).

Este Programa de Formación Superior tiene de manera clara una visión de instrucción política y pedagógica en los profesores indígenas. En éste se plantea que los profesores-alumnos sean capaces de desarrollar proyectos de mejora de vida de la población indígena; además de la tarea específica de generar materiales didácticos acordes al contexto local para el desarrollo de la tarea pedagógica. De manera específica se establece que lo urgente es dotar de una educación de calidad a este sector de la población:

... una educación que no se limite sólo a la inserción de los indígenas en el mercado, sino que proponga a éstos el manejo de conocimientos universales, el acceso al bienestar, a la salud, a la defensa del territorio, de su patrimonio cultural, con su consecuente valoración, simultáneamente a la promoción de condiciones económicas que garanticen la supervivencia cultural y física de los indígenas (ME-UFG, 2006: 14).

Pero la realidad rebasa este nivel de pretensión, los egresados de este programa no solo se han profesionalizado, sino buscan llegar más lejos en términos de su formación académica. Han luchado por becas para poder sufragar sus gastos de alimentación, hospedaje y transporte y por cuotas de espacios para cursar posgrados dentro de la Universidad (Ver más abajo).

c) Metodología de trabajo

La modalidad de estudio se caracteriza en tres tipos de encuentro anuales: 1) Dos periodos presenciales en la UFG, enero-febrero y julio-agosto de cada año con una duración de aproximadamente 40 días en cada periodo.³ En estos periodos se trabajan contenidos establecidos en el Curso, así como orientaciones en investigación, 2) Participación en tierras indígenas (abril-mayo). Se pretende en esta etapa la participación de los líderes o sabios de las aldeas en la búsqueda de diálogo con los saberes locales y los conocimientos universales y, 3) Durante los meses septiembre-octubre se realizan trabajos de supervisión y prácticas pedagógicas; así como el desarrollo de proyecto de mejora de vida para la comunidad, y en su momento la presentación de la tesis, todas estas actividades en las aldeas (Pimentel da Silva y Veloso, 2012 y ME-UFG, 2006). Este trabajo de acompañamiento en campo es crucial porque establece una fuerte vinculación entre la Universidad y los pueblos indígenas, independientemente del trabajo académico que se realiza.

Aparte de las actividades de aula durante la semana, el Comité Tutorial se reúnen todas los

³ Una de nuestras entrevistadas dice: "Tienen clase todo el día durante 40 días, y se desarrollan varios temas en este periodo. Se dividen en temas contextuales (62 horas-aula) y Temas Complementarios (32 horas)" (E-RML-0418).

sábados para la asesoría-orientación. En esta dinámica se presenta la problemática a desarrollar como proyecto, la metodología, las dificultades que se presentan en desarrollo del mismo, etc. Por la tarde se tiene los seminarios de investigación. Una reunión grupal en donde equipos de 5 alumnos exponen sus temas contextuales o proyectos (temas variados). Esta actividad pedagógica didáctica ha dado lugar a que los profesores-alumnos desarrollen habilidades en el campo de la investigación y en la producción de artículos académicos.

El desarrollo de este proyecto implica el interés, la paciencia, la tolerancia y el respeto hacia el otro, de aprender a escuchar al otro. A lo largo de 11 años de trabajo y de vinculación con los pueblos indios se ha alcanzado este objetivo. Esto ha dado lugar a un proceso de aprendizaje integral, contextual, de todos los que participan en él. Implica mucho trabajo, hay una inversión de tiempo, de recursos, ya que las actividades docentes no se reducen al aula. Muchas de las actividades ocurren fuera del edificio escolar y de un horario escolar definido, o sea no hay un espacio ni tiempo definido. El siguiente testimonio ilustra lo anterior, “...el aprendizaje no se reduce en el aula, se articula con la familia, con el trabajo. Se aprende a partir de la investigación, por medio del proyecto, de las necesidades, de problematizar, lo que hace más significativo el proceso enseñanza aprendizaje” (E-MSDP-0418).

Toda esta labor ha dado lugar; por un lado, a la transformación de la UFG, de los alumnos y de los profesores. Una profesora del Núcleo manifestó lo siguiente:

Inicialmente la educación Intercultural en la UFG se veía de una manera muy puntual dentro de la Universidad, la UFG es muy grande,... y la educación intercultural se veía como una pequeña isla dentro de la UFG. Después de 11 años de existencia, la presencia de la educación intercultural indígena en la UFG ha transformado la vida Universitaria, la vida de los alumnos de las aldeas, la vida de los alumnos porque salen cualificados y transformó también la UFG. La UFG hoy es una institución que piensa la educación de manera diferenciada por la presencia de los alumnos de pueblos indígenas dentro de la universidad. Cuando ellos llegaron había un pensamiento muy conservador. Con la llegada de ellos la Universidad comienza a pensar de manera diferente, se torna más sensible por la presencia de la diferencia (E-LOD- 0418).

Por el otro, la población indígena, los profesores-alumnos, los líderes, los sabios, se sienten reconocidos, visibilizados, respetados, porque son tomados en cuenta en todo este proceso de revaloración de los conocimientos ancestrales. Los saberes locales son incorporados en los materiales didácticos escolares y, además, quedan plasmados en las tesis de los profesores-alumnos. Lo que se reconoce es el hecho de pasar de la retórica sobre la interculturalidad, la decolonialidad, la invisibilidad de los pueblos indígenas, a la práctica, y ésta es una muestra concreta de que es posible desarrollar otras formas de enseñar y de recuperar la cultura y la lengua originaria, en beneficio de las comunidades, así como rebasar los límites meramente pedagógicos.

Dicen las profesoras del Núcleo, “se entiende el concepto de interculturalidad, hay mucha literatura al respecto, pero cómo se aterriza, cómo se pasa de la reflexión teórica a la práctica pedagógica”. Considero que la experiencia del Núcleo Takinahaky es una forma de aterrizar toda esa reflexión. Además, se puede agregar que se tiene una vasta edición de textos en donde se abordan temas contextuales y de manera bilingüe; textos que forman parte de los materiales didácticos escolares que se han elaborado desde las aldeas, con la participación de las o los líderes, de las o los sabios, de las o los ancianos, de los profesores, del comité tutorial de cada pueblo indio, el apoyo de la coordinación del programa de licenciatura y la UFG. Asimismo se tiene la construcción de los contenidos escolares desde las problemáticas contextuales, recuperando y valorando los saberes locales de las propias aldeas. Lo que da lugar a no depender de lo que se produce desde el gobierno a través de la Secretaría de Educación.

d) Temas contextuales y temas complementarios

Los temas contextuales son requeridos en el Curso y se desarrollan a lo largo de la carrera, están presentes tanto en la matriz básica como en la específica y tienen que ver con temas muy localizados y relacionados con las problemáticas de las aldeas. Los temas complementarios son más flexibles, depende de las demandas y de las necesidades de los profesores-alumnos (por ejemplo, portugués intercultural, inglés intercultural, informática).

Materializar la educación intercultural y tener una práctica intercultural ha sido un gran desafío ya que no se piensa en términos disciplinarios. La vida de las pueblos no puede ser tratado a partir de una disciplina. Por eso se plantea un modelo de educación a partir de los temas contextuales, porque en los pueblos se vive de una manera colectiva y no individualizada, en donde los saberes indígenas se tornan más complejos y se dialoga con el modelo occidental, sin aceptar una relación de complementariedad (E-MSDP-0418).

Estudiantes indígenas y formadores de docentes, tiene como base principal los *Temas Contextuales*, en donde, como se observa en el testimonio se busca la articulación de los saberes indígenas en una relación simétrica respecto al conocimiento universal, no de subordinación ni de complementariedad.

Las tres áreas de la matriz específica (Naturaleza, Lenguaje y Cultura), dialogan con todas las disciplinas del saber en el momento en que se problematizan, aspecto relevante el modelo. En el proceso enseñanza aprendizaje, no solo es identificar el tema contextual y analizarlo, sino *problematizarlo*, lo que le da una mayor profundización en su análisis y reflexión y conduce a su vez en una búsqueda de alternativa de solución. Cubriendo de esta forma uno de los objetivos del propio Curso. A manera de ejemplo tenemos el siguiente testimonio en donde se expone de manera general la forma en que es abordado un Tema Contextual:

*En un Proyecto Escolar, el tema contextual puede ser, por ejemplo, el **Ijáso**, el Isájo es una fiesta importante, es una danza importante del pueblo Karayá. En Ijáso podemos encontrar saberes propios, danzantes, pintura, etc., analizados desde la pedagogía, la política, la sociología, además de la problematización. Se va creando otro modelo de educación. Mucho más profundo.... Aquí son saberes de ellos, saberes que se documentan en la lengua de ellos, saberes indígenas. Están haciendo una matriz epistémica, que es la matriz intercultural, un poco diferente de lo que se discute desde los estudios de decolonialidad del saber, a la matriz epistémica decolonial, es otro movimiento, es un movimiento de posmodernidad.... Como dicen los Karajá es un renacimiento de saberes, de retomar de los saberes indígena (E-MSDP-0418)*

Los temas complementarios son más flexibles y dependen de la demanda de los profesores-estudiantes. Es importante considerar que los estudiantes tienen intereses y necesidades de conocer más allá de los temas contextuales. El hecho de ser trabajadores de la educación, tienen experiencia en campo y se han enfrentado con problemáticas específicas, por ello tienen elementos para proponer temas complementarios a los establecidos en la propuesta curricular, como: Inglés intercultural, portugués intercultural, informática, química, etc. elementos que son importantes aprender en el mundo global.

Una experiencia similar tenemos en Oaxaca-México, pero en el nivel de Secundarias Comunitarias Indígenas. Se trabaja con el método de proyectos, se establece por grado un tema de investigación a desarrollar durante el ciclo escolar, el cual es abordado de manera multidisciplinar. Sin embargo, hemos encontrado que los alumnos demandan contenidos específicos que consideran importantes y necesarios en el siguiente nivel educativo (el nivel medio superior). Por ejemplo,

demandan aprendizaje de manera específica de conocimientos básicos de áreas como la física, la química, la biología, así como la enseñanza del inglés, entre otros temas (Ruiz y Quiroz, 2014). Por tal motivo, es importante considerar la demanda de los alumnos y ofrecer las opciones necesarias para su formación, lo que les ayudará a enfrentar la realidad actual.

El trabajo en las aldeas

Para estas actividades se destina un promedio de 15 días para desarrollar las actividades escolares, prácticas educativas y la defensa de las tesis. Asimismo, se forman Comités para la visita a las aldeas, en donde los alumnos tienen una participación importante para la organización de las actividades académicas a desarrollar, así como la búsqueda de recursos económicos.

Los sabios, los chamanes, los ancianos de las aldeas, acompañan el trabajo de los profesores-alumnos en las aldeas. Al finalizar la carrera, los profesores alumnos presentan una tesis para obtener el diploma de graduación. Cabe mencionar que los productos son bilingües (en lengua originaria y portugués). Dependiendo del conocimiento y dominio de las lenguas, los alumnos escriben en lengua originaria si es ésta la que dominan o en portugués, según sea el caso, pero al final la tesis tiene que ser en ambas lenguas. Algo que merece mención especial, son las defensas de las tesis. Éstas se realizan en la aldeas, en donde el Comité está integrado por un especialista o sabio de la aldea, el profesor/orientador y un profesor invitado, ocurre de esta manera porque hay una participación activa de los sabios indígenas en el proceso de elaboración de la tesis.⁴

a) “Tenemos que llegar a las aldeas”

Para las visitas a las aldeas se ha tenido el apoyo de la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), otras veces se ha contado con el apoyo de la Secretaría de Educación de los estados, apoyos que no ha sido permanentes ni suficientes, por lo que se buscan alternativas para llegar a las aldeas, es parte del trabajo previo, la logística. Una docente del Núcleo Takinahaki de manera categórica dice: *“Tenemos que llegar a las aldeas”*, asume un compromiso y una responsabilidad con los profesores-alumnos y con los pueblos indígenas. Se reconoce que se trabaja con mucha escasez, por lo tanto se demanda mayor participación del estado.

Esta parte del trabajo se torna importante ya que es un momento esencial de la propuesta pedagógica de formación del docente indígena. Se trabaja en la aldea, con los profesores-alumnos, con los sabios de las aldeas y con los alumnos de educación básica. Destacando que no se trabaja solo con lo relacionado a la formación pedagógica (metodologías de enseñanza aprendizaje y construcción de material didáctico) sino también, y de manera relevante se trabaja sobre los problemas concretos de las aldeas, apoyando en la solución de los problemas políticos, económicos y sociales como parte de la formación del docente. Así los alumnos adquieren una autonomía para producir y para ayudar en la mejora de vida en los pueblos indígenas.

b) Acceso a la Universidad: “Sin las becas no se puede estudiar”.

Los profesores indígenas tienen la posibilidad de concursar por más de una beca debido a que una no es suficiente para poder realizar los estudios universitarios. Hay que considerar que son profesores en servicio, que sus aldeas están muy distantes de la Universidad, que algunos son matrimonios con hijos, por lo tanto requieren de recursos para cubrir gastos en transporte, alimentación y hospedaje. Desde la UFG son apoyados con becas de permanencia. Otras becas por las cuales pueden concursar son de la licenciatura, de iniciación científica y de iniciación a la

⁴ “Para las defensas se acude a las aldeas. En el segundo semestre de este año (2018) hay tres defensas. Cuando hay más de 3 defensas se busca el consenso para realizar esta actividad en una aldea, la más céntrica, por cuestión de distancia, ya que algunas aldeas están muy distantes unas de otras, o dependiendo de la edad de los sabios, quienes forman parte del comité, para desplazarse al lugar de la defensa” (E-RML-0418).

docencia. Pero para poder ser beneficiario de algunas de estas becas los profesores tienen que elaborar un proyecto para concursar por la beca, el cual pasa por una evaluación para poder ser aprobado. Esto ligado al proceso de ingreso al Curso de formación docente, el cual es a través de un examen de admisión. Actualmente la demanda de ingreso es alta, y solo se incorporan 40 por generación de un total aproximado de 1000 interesados por año, esto según testimonio de una de nuestras informantes.

Como se ha mencionado, las becas son indispensables para que los estudiantes indígenas puedan estudiar. A partir de la crisis política nacional del 2016 hubieron recortes en las becas. Previamente se tenía el 100 por ciento de alumnos indígenas becados en la licenciatura. Hoy han habido recortes muy significativos. En este sentido institucionalmente se apoya para la elaboración de los proyectos y trámites necesarios para que las becas puedan seguir ofreciéndose. “Sin las becas no se puede estudiar”, dice una de las profesoras entrevistadas, como tampoco se pueden desarrollar los proyectos de investigación si no hay recursos económicos.

Tenemos por ejemplo el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID) “que tiene como finalidad fomentar la iniciación a la docencia, contribuyendo en el perfeccionamiento de la formación de docentes a nivel superior para mejora de calidad de la educación básica” (Macedo y De Medeiros; 2017: 556). De acuerdo a los resultados de investigación de estas autoras la beca no es suficiente para mejorar la calidad de la educación básica en Brasil. Nos mencionan que el problema es más complejo, y por sí solo el programa no resuelve el problema, tiene que ser más sistematizado, más global, no pueden ser aislados, discontinuos y sin carácter universal, según Macedo y De Medeiros (2017).

Pero, en este caso, la Licenciatura de Educación Superior para los Profesores Indígenas, está haciendo la diferencia por la metodología establecida en el proceso de formación docente. Como se ha mencionado, están construyendo su propia metodología de enseñanza, sus materiales didácticos, los cuales están relacionados al contexto, lo que al final redundará en beneficio de los niños y niñas de las comunidades indígenas, a partir de la producción de textos, etc. Por eso el interés y demanda de los profesores-alumnos y de formadores de docente de que estas becas se mantengan para poder formar a este educador y a este nuevo sujeto político que requieren las comunidades indígenas.

c) Cuotas para cursar posgrados en la Universidad

La formación que reciben los profesores-alumnos en el Núcleo Takihanaky les ha dado elementos para seguir demandando derechos que se les han sido negados por años, como es el derecho a la educación. Por ello, quienes han egresado de este programa de licenciatura demandan espacios en los Cursos de Posgraduación para continuar sus estudios. Estas acciones han modificado la vida Universitaria, ya que se ha logrado instituir cuotas étnicas raciales en la UFG para que los indígenas puedan cursar programas de maestría. Actualmente hay alumnos en la maestría de Derechos Humanos, en Antropología, en Artes, cada día hay más presencia indígena en estos niveles educativos.

Otro elemento que evidencia la voluntad política de reconocer y aceptar la diversidad dentro de la Universidad es la creación, en el año 2008, de la Coordinación de Asuntos afirmativos (CAAF), la cual tiene como objetivo garantizar el derecho a la diversidad y a la no discriminación, dar seguimiento a políticas institucionales de fomento a la permanencia y asistencia en la universidad de estudiantes de grupos socialmente marginados (<https://www.ufg.br/n/84461-caaf>).

d) Reconocimiento del proyecto político-pedagógico

El programa tiene un reconocimiento a nivel nacional, a partir de sus características que lo hacen particular e innovador. Así tenemos como elementos, la propuesta metodológica y pedagógica de la formación docente (transdisciplinar y contextual), la producción bibliográfica, la metodología de trabajo (cursos en aula y fuera del edificio escolar), la visita a los profesores-alumnos en sus

aldeas, el diálogo con la comunidad, el reconocimiento de los ancianos, de los líderes, de los sabios de la comunidad, la elaboración de proyectos que buscan solución a problemas locales. Es una experiencia en donde se ha revertido la colonización de saberes y reivindicado los conocimientos locales, propios, ubicándolos en un nivel de igualdad respeto a otros saberes, a otros conocimientos.

Por todo este trabajo académico, el *Proyecto Político-Pedagógico de Educación Superior para los Profesores Indígenas*, ha sido evaluado con la nota 5, máximo puntaje que alcanza un programa educativo. Según información proporcionada por las profesoras del Núcleo Takinahaky, pocos son los programas educativos que alcanzan esta nota. Por todo esto y lo expuesto es que se le considera una experiencia ejemplar, la cual hay que conocer con mayor profundidad.

Conclusiones

En todo este proceso se reconoce que la política pública ha estado ausente en la escolarización de los pueblos indígenas brasileños, así como en toda Latinoamérica, es un sector marginado, olvidado por los gobiernos locales. Por eso, lo realizado en este espacio universitario, es una respuesta a una demanda legítima de los pueblos indios. Como se puede entrever, se requiere que el estado invierta recursos económicos suficientes para que estos pueblos tengan una educación de calidad, que recuperen su autonomía, que desarrollen sus potencialidades, que puedan desafiar los retos de la sociedad actual, con conocimientos y herramientas suficientes para enfrentar el mundo global. En muchos países latinoamericanos se han dado cambios de manera puntual a partir de las modificaciones en las legislaciones locales; sin embargo, estos no son suficiente. La experiencia del Núcleo Takinahaky es una experiencia específica a partir de los cambios legislativos en Brasil en términos de reconocimiento de la diversidad y de la diferencia, pero sobre todo del interés y actitud de los profesores que integran este Núcleo.

El Curso de Formación Docente Indígena analizado en estas páginas, es innovador respecto a otras experiencias de formación docente en América Latina, según reconocen los propios profesores del Núcleo Takinahaky. Se reivindica el enfoque que sustenta el Curso, la *interculturalidad* y la *transdisciplinariedad*. Son dos los caminos a seguir; por un lado, el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del contexto en donde se desarrolla el trabajo docente y la relación e interacción que se da entre los mismos pueblos indios y la relación con el otro; y por el otro lado, la forma en cómo se entienden y se explican los saberes locales, entendidos éstos través de *Temas Contextuales* frente al conocimiento universal.

La atención a los pueblos indígenas requiere de fuertes apoyos por parte del Estado, se demanda de políticas educativas pertinentes y de recursos económicos suficientes para una educación de calidad para este sector de la sociedad, en términos de infraestructura, recursos humanos y becas para los estudiantes indígenas.

El Curso de Formación Docente Indígena ha dado lugar a cambios sustanciales en la UFG. Hoy en día el Curso no se considera una isla dentro de la Universidad, la población indígena que participa en él va ganando reconocimiento y aceptación. Los estudiantes van abriendo espacios y demandando mayores oportunidades de acceso a los posgrados. La comunidad universitaria reconoce la diversidad y la diferencia, es un paso fundamental para erradicar la discriminación y la no inclusión de los que son diferentes.

Bibliografía

CPRFB. *Constitución Política de la República Federativa del Brasil*, 1988.

Diario Oficial de la Federación, 28 de enero de 1992. Reforma al Artículo 4o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1992.

DIAS, Luciana de Oliveira (Coord.). *Territorio Gavião-Ma. Cartografia da área governador*. Edit. Imprensa Universitária-UFG. Brasil, 2017.

DIETZ Gunther; MATEOS, Selene Cortés. *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, SEP, México, 2011.

IBGE (2010). *Censo Demográfico. Características Gerais dos Indígenas*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, Brasil, 2010.

LÓPEZ, Luis Enrique; HANEMANN Ulrike. *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Guatemala: UIL-UNESCO y Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala (PACE-GTZ), 2009 p. 99. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188921s.pdf>

MACEDO, Deimling; NEVES, Natalia; REALI Aline María de Medeiros Rodrigues . “Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência e a questão que envolve a melhoria da qualidade da Educação Básica”. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, V. 39. Brasil, 2017.

ME-UFG-PG-NTFSI. *Projeto Político-Pedagógico Educação Intercultural*. Ministério da Educação, Universidade Federal de Goiás, *Pró-reitoria de Graduação, Núcleo Takinahakÿ* de Formação Superior Indígena. Goiânia, Goiás, 2006.

LEITÃO, Moreira Rosani. “Formación de maestros Terena: Agencias, actores y el acceso a la enseñanza superior”, en: *Revista-isees* no 8, diciembre 2010, Santiago de Chile, 2010.

Organización Internacional del Trabajo. Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014.

PIMENTEL, María do Socorro; BORGES Mónica Veloso. “Políticas de educación bilingüe intercultural en la escuela y en las comunidades indígenas en Brasil” en: *Revista-isees* no 11, julio - diciembre 2012,. Santiago de Chile, 2012.

RUIZ LÓPEZ, Arturo; QUIROZ, Elena Lima,. “Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México », *Polis* [En línea], 38 | Publicado el 05 septiembre 2014. Consultado el 05 agosto 2018. URL : <http://journals.openedition.org/polis/10107>

YRIGOYEN, Fajardo Raquel “El carácter pluricultural del Estado y la Nación y la justicia indígena/campesina”.2001.https://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/articulos/a_20080527_48.pdf

Recebido em 11 de junho de 2023.

Aceito em 25 de agosto de 2023.