

# EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN TIERRAS INDÍGENAS COMO UN ESPACIO DE RESIGNIFICACIÓN CULTURAL: EL CASO DEL PUEBLO GAVIÃO, BRASIL

## O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TERRAS INDÍGENAS COMO ESPAÇO DE RESIGNIFICAÇÃO CULTURAL: O CASO DO POVO GAVIÃO, BRASIL

### THE TEACHER TRAINING PROGRAM IN INDIGENOUS LAND AS A SPACE OF CULTURAL REIGNIFICATION: THE CASE OF PEOPLE GAVIÃO, BRAZIL

Antonio Carrillo Avelar 1

Luciana de Oliveira Dias 2

**Resumen:** Este trabajo analiza la estrategia, denominada tutoría horizontal a través de un taller situado, que se les proporciona a los docentes indígenas en servicio, en sus tierras o lugares de origen. Ellos cursan la licenciatura en educación intercultural, perteneciente Núcleo Takinahaky de formación superior de profesores, el cual forma parte de la Universidad Federal de Goiás (UFG), en Brasil; apostamos que esta propuesta intenta reponer a través de esta modalidad de trabajo aquello que le falta a la universidad tradicional, como es formar a sus académicos y estudiantes en un mismo espacio de formación, es decir, desde el mismo escenario donde van a trabajar. El estudio que aquí se presenta, tiene un carácter exploratorio (Hernández, et. al, 2009), y adoptó una metodología cualitativa de corte interpretativo Erickson F. (1997), que consistió en realizar observaciones participantes a las actividades extracurriculares puestas en práctica en una comunidad Gavião, se apoyó también en la aplicación de entrevistas en profundidad a directivos, docentes y alumnos. La investigación reveló la emergencia de recuperar la formación situada en sus tierras (Díaz Barriga, 1993) como una forma de resolver las tensiones entre una formación enciclopedia y otra hecha a partir de las necesidades reales que viven los docentes en servicio. Este trabajo también muestra, como las actividades académicas realizadas en un taller de formación docente, centrada en fomento del estudio de artefactos culturales (Cole, 1999) de un pueblo originario, pueden ayudar también a enriquecer su patrimonio cultural, y al mismo tiempo consiguen servir como estrategia de articulación con otras culturas. Los artefactos culturales, se consideran un apoyo académico muy importante, porque en su interior se localiza un conjunto de conocimientos organizados y coherentes, que son vitales para su formación socio cultural y afectiva.

**Palabras clave:** Proyecto de Formación Situado. Artefactos Culturales. Estrategias Académicas.

**Resumo:** Este artigo analisa a estratégia, denominada tutoria horizontal por meio de oficina situada, que é oferecida a professores indígenas em serviço, em suas terras ou locais de origem. Eles estão cursando graduação em educação intercultural, pertencentes ao Núcleo Takinahaky de formação superior de professores, que integra a Universidade Federal de Goiás (UFG), no Brasil; Apostamos que essa proposta tenta suprir, por meio dessa modalidade de trabalho, o que falta à universidade tradicional, para formar seus acadêmicos e alunos no mesmo espaço de formação, ou seja, a partir do mesmo ambiente onde irão trabalhar. O estudo aqui apresentado é de natureza exploratória (Hernández, et. al, 2009), e adotou uma metodologia interpretativa qualitativa de Erickson F. (1997), que consistiu na observação participante das atividades extracurriculares praticadas numa comunidade Gavião, foi também apoiada pela aplicação de entrevistas em profundidade com gestores, professores e alunos. A investigação revelou a emergência de recuperar a formação localizada em suas terras (Díaz Barriga, 1993) como forma de resolver as tensões entre uma formação enciclopédica e outra feita a partir das necessidades reais vivenciadas pelos professores em serviço. Este trabalho também mostra como as atividades acadêmicas realizadas em uma oficina de formação de professores, focada em promover o estudo de artefatos culturais (Cole, 1999) de um povo nativo, também podem ajudar a enriquecer seu patrimônio cultural, e ao mesmo tempo conseguir servir como uma estratégia de articulação com outras culturas. Os artefatos culturais são considerados um suporte acadêmico muito importante, pois dentro deles está localizado um conjunto de saberes organizados e coerentes, os quais são vitais para sua formação sociocultural e afetiva.

**Palavras-chave:** Projeto de Formação Situado. Artefatos Culturais. Estratégias Acadêmicas.

**Abstract:** This paper analyzes the strategy, called horizontal tutoring through a situated workshop, which is provided to indigenous teachers in service, in their lands or places of origin. They are pursuing a degree in intercultural education, belonging to the Takinahaky Nucleus of higher teacher training, which is part of the Federal University of Goiás (UFG), in Brazil; We bet that this proposal tries to replace through this modality of work what the traditional university lacks, such as training its academics and students in the same training space, that is, from the same scenario where they are going to work. The study presented here has an exploratory nature (Hernández, et. al, 2009), and adopted a qualitative methodology of an interpretative nature Erickson F. (1997), which consisted of making participant observations of the



*extracurricular activities put into practice in a Gavião community, and was also supported by the application of in-depth interviews with managers, teachers, and students. The investigation revealed the emergency of recovering the training located on their lands (Díaz Barriga, 1993) as a way to resolve the tensions between encyclopedic training and another made from the real needs experienced by teachers in service. This work also shows that the academic activities carried out in a teacher training workshop, focused on promoting the study of cultural artifacts (Cole, 1999) of a native people, can also help enrich their cultural heritage, and at the same time manage to serve as a strategy of articulation with other cultures. Cultural artifacts are considered a very important academic support because inside them there is a set of organized and coherent knowledge, which is vital for their socio-cultural and affective formation.*

**Keywords:** *Situated Training Project. Cultural Artifacts. Academic Strategies*

- 
- 1** Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana y Pos-doctor en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil: Profesor del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM y profesor invitado del Programa de Pos-graduación Interdisciplinar en Derechos Humanos; de la Universidad Federal de Goiás, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2292850843017078>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5654-0650>. E-mail: [antoniocarrillobr@hotmail.com](mailto:antoniocarrillobr@hotmail.com)
  - 2** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Basilea, Pos-doctora en Derechos Humanos e Interculturalidades por la Universidad de Brasilia, Profesora de la Licenciatura en Educación Intercultural y la Maestría Interdisciplinaria en Derechos Humanos y también de la Maestría en Antropología Social, las dos de la Universidad Federal de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9317426815646934>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2570-8078>. E-mail: [lucianadias@ufg.br](mailto:lucianadias@ufg.br)
- 

*La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”. Paulo Freire.*

## Introducción

El establecimiento de escuelas coordinadas por docentes representantes de los pueblos originarios ha sido un fenómeno relativamente tardío en América Latina en general y en particular en Brasil, en virtud de que no se constituía en una política prioritaria para los diferentes Estados-Nacionales, sin embargo, en las dos últimas décadas se han venido generando transformaciones normativas que favorecen la posibilidad que los pueblos originarios tengan sus propias propuestas educativas.

La mayoría de los Estados de América Latina enfrentan estos retos y lo hacen por medio de inversiones en educación nuevas leyes y políticas. En la década pasada, el gasto de la educación como porcentaje del producto interno bruto se incrementó a la mayoría de los países. El crecimiento neto de las tasas de matriculación en todos los niveles educativos de los países latinoamericanos se atribuye en parte a cambio de políticas nacionales que adoptaron la educación obligatoria y la inclusión de los grupos desfavorecidos, entre ellas la Ley Nacional de Argentina(2006), la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez, de Bolivia(2010), la Ley General de educación de Chile (2009), la Ley de Educación Intercultural de Ecuador (2011), la Ley General de Uruguay (2008), la Ley de Educación de Venezuela (2009).(Girvirs y Torre, 2016:129-130).

En Brasil la mayoría de los pueblos originarios fueron desplazados de sus lugares de origen como parte del proyecto socioeconómico del Estado de querer civilizar y en consecuencia colonizar a estos pueblos. Esto unido al hecho de que muchos ellos eran nómadas, ocasionó que varios de éstos fueran incorporados laboralmente a los proyectos de los latifundistas, lo que ocasionó que en su mayoría abandonaran sus territorios y en consecuencia éstos fueran ocupados paulatinamente, por dichos latifundistas. En el caso de aquellos decidieron quedarse en su tierra y que opusieron resistencia a las prácticas de intervención, con frecuencia fueron masacrados (Santos, 2006).

En las dos últimas décadas en Brasil se han venido creando experiencias de formación docente cada vez más humanista y emancipatorias a través de crear proyectos alternativos de educación diferentes a los modelos tradicionales de formación, como expresiones de búsqueda de los docentes en servicio, por crear proyectos académicos alternativos acordes a sus concepciones pedagógicas. Dónde se busca superar la incapacidad de los modelos de formación centrados en clases magistrales de una universidad o escuela normal o la formación en cascada consistente en formar un grupo de docentes para que a partir de éstos, preparar a sus demás compañeros docentes en servicio.

Como respuesta a lo anterior surge la necesidad de propiciar una formación pedagógica y didáctica, a través de programas y cursos de formación que sean construidos acordes a su realidad, sus perspectivas e ideales sociales, consecuentemente se requiere que ellos participen en su elaboración. Considerar este aspecto, permitirá que el docente reflexione sobre su práctica y función docente, desde su contexto desde su aula, desde su relación con los alumnos y otros docentes, es decir desde su práctica cotidiana. Sin embargo, hay que tener presente que los docentes indígenas en servicio traen consigo como antecedente, una formación adquirida a través de su experiencia escolar o de su práctica cotidiana en el aula, la cual muchas veces puede ser un peligro, ya que consigue reproducir un quehacer docente, centrado en prácticas académicas mecánicas, poco formativas, las cuales puede considerar que son válidas ya que a él lo formaron con esa perspectiva.

En este sentido las universidades están obligadas (Saad, 2006), a proporcionar e intercambiar conocimientos saberes y experiencias con los docentes indígenas, a favor de crear conjuntamente nuevas propuestas académicas que permitan repensar la orientación de sus prácticas formativas. Por lo tanto los planteamientos teóricos y metodológicos de los docentes universitarios deben buscar ir al fondo de los problemas de las instituciones educativas en cuestión y participar con los docentes indígenas en la construcción de alternativas educativas sólidas y congruentes con la realidad que viven los pueblos originarios. Es decir, desarrollar una tarea compartida entre universitarios y colectivos de maestros indígenas, proceso en el cual también se de voz a los sabios de los pueblos, para analizar a detalle cuáles son sus preocupaciones socioculturales así como el desarrollo de conocimientos y consecuentemente vislumbrar posibles alternativas pedagógicas.

Lo que hoy requieren los universitarios indígenas, en este momento de su proceso formativo, es fomentar una propuesta de acompañamiento académico como pares culturales, que busque superar los requerimientos de un proyecto académico que vaya más allá de los procesos educativos a nivel local, nacional e internacional. A partir la valoración que ellos mismos realicen de sus imaginarios, sus intereses, sus ritmos, sus alcances y conozcan la realidad que viven estos colectivos de docentes indígenas en servicio, que luchan por tener un proyecto educativo acorde a la realidad de nuestros tiempos.

Por otro lado, en América Latina o el territorio “Abia Yala”, como se le comienza a denominar por los propios indígenas, colectivos de docentes representantes de los pueblos originarios, que han construido tímidamente en los sistemas educativos propuestas académicas de educación intercultural bilingüe, que emergen de la discusión y prácticas académicas que ellos mismos han construido en función de su práctica y de las cuales se puede aprender mucho. Por ello, se requiere que los docentes indígenas, se reconozcan así mismos como sujetos con experiencia, con conocimientos, saberes, creencias y propios para transformar sus instituciones en aras de tener un mejor proyecto educativo. Todo esto en el marco de robustecer el legado sociocultural que le han heredado sus antepasados. Es la conjunción de ambos grupos, lo que enriquece las propuestas de formación docente, cada uno con la riqueza de sus saberes, de sus experiencias, de su formación, dispuestos a establecer un diálogo, análisis y reflexión de la realidad educativa que están viviendo los sectores más desfavorecidos de Brasil.

Actualmente en muchas instituciones dedicadas a promover la educación intercultural bilingüe, no se están llevando estas intenciones que las distinguen de las demás, porque se advierte una actitud de los docentes bilingües de poco compromiso, ya que desconocen con frecuencia de estrategias didácticas concretas que les permitan poner en práctica los ideales de preservación sociocultural y de descolonización de las prácticas educativas.

## **Las escuelas públicas para los pueblos originarios.**

La educación pública en América Latina, desarrollada hasta ahora en muchas escuelas para indígenas, constituye uno de los proyectos más eficaces para un segundo proceso de colonización (Castro- Gómez y Gostrofogel, 2007:17) donde se logra que los pueblos originarios desvaloricen sus conocimientos a través de la imposición del manejo de la lengua y las formas de vida del colonizador.

Así mismo se verifican demandas distintas entre los pueblos indígenas sobre la institución escolar. Algunos buscan que la escuela sea el lugar por excelencia de valorización, rescate y transmisión de los conocimientos indígenas; otros quieren que sólo se enseñen conocimientos, técnicas y habilidades del “mundo de los blancos” y eso es lo que esperan adquirir al ir a clases. Otros demandan apropiarse de ambos conocimientos, aunque en el plano de la práctica, aún no esté bien discutido cómo implementar ese diálogo de forma crítica e igualitaria. (Paladino, y García, 2011).

Actualmente en varios pueblos originarios del Brasil se les ha permitido que éstos se responsabilicen de la tarea educativa de sus comunidades, pero con frecuencia se tiende a

reproducir el modelo de formación hegemónico y deja fuera algunas prácticas locales que pudieran ser innovadoras, como las siguientes:

- \* El conocimiento académico es carácter occidental y se transmite como una verdad objetiva, alejada del conocimiento comunitario de los alumnos.
- \* Aprender se representa como una reproducción del conocimiento de manera mecánica, sin que se produzca alguna reflexión sobre su significado o uso del mismo.
- \* Enseñar significa explicar el conocimiento de manera libresco o enciclopédica a partir de la interpretación parcial que hace el docente de los textos escolares.
- \* Evaluación es reproducir de manera mecánica lo que se le impartió durante las diferentes sesiones.
- \* Las clases generalmente se dan en lengua portuguesa, utilizando el idioma de los pueblos originarios como un recurso para hacerse entender y no como una estrategia para el fomento de un bilingüismo coordinado.
- \* Las prácticas culturales de los estudiantes normalmente son marginadas y clasificadas como conocimientos no validos o que ya los conoce, motivo por el cual no hay que enseñarlo.

El proceso de expansión de la lengua portuguesa y extremo abandono de las lenguas indígenas, inserta en un cuadro más general de relaciones de contacto interétnico, que en el caso brasileño, combinan mecanismos aparentemente contradictorios de asimilación y exclusión (Santos, 2006:155).

La rigidez y el autoritarismo implícitos en el modelo tradicionalista que excluye las diferencias culturales van en contra de una propuesta de aprendizaje comprensivo, que manifieste la complejidad, los cambios, y las transformaciones que las sociedades reflejan. Hoy en día se ha constatado el constante fracaso de esta estrategia de formación en cuanto a sus resultados académicos, fundamentalmente por la escasa influencia que ha tenido sobre el aprendizaje de los alumnos. (Godoy y Segarra, 2004: 101).

## La propuesta de formación docente de la UFG

La propuesta de formación de docentes de la UFG, parte del supuesto que los docentes indígenas son individuos creativos, capaces de detectar la problemática educativa que viven en sus instituciones y desde este lugar buscan alternativas de solución a estas carencias, para lo cual ensayan múltiples estrategias y acciones, que con frecuencia intercambian con otros docentes y sirven de soporte para mejorar su quehacer cotidiano.

Ante estas situaciones se consideró que el proyecto de formación pedagógica y didáctica de los docentes indígenas no debería ser elaborado como tradicionalmente se han hecho en el mundo supuestamente “moderno”, es decir, imitando los procedimientos desarrollados por instituciones de educación superior con más antigüedad y tradición, aquí se consideró relevante construir una propuestas de formación que articulara al contexto donde se desarrollará social y profesionalmente los docentes indígenas.

Los productos o artefactos culturales característicos de los pueblos originarios, se consideró que son poco aprovechados para propiciar una educación intercultural bilingüe, en este sentido la propuesta académica de esta institución buscó valorar esta realidad académica entre otras, y enfocarlas hacia la consolidación de un proyecto intercultural bilingüe.

Licenciatura de Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas, es un proyecto académico que se aprobó el 28 de julio de 2006, por parte de profesores universitarios, profesores indígenas de la Universidad Federal de Goiás (UFG), con el apoyo de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) y la Fundación Nacional del Indio (FUNAI)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> La primera generación se instituyó en el año de 2007 y atendía estudiantes de los siguientes pueblos indígenas: Apinajé, Canela-Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuio e Xerente. Y se han venido agregando otros como lo Xambioá, Guaraní, Timbira, Guajajara, Xavante, Kamaiurá, entre otros llegando hoy en 2017 atender a 22 pueblos originarios de la región. .

Posee actualmente en su planta académica 11 profesores y nueve docentes colaboradores, una característica de sus docentes es el conocimiento de las comunidades lo cual permite adecuarlas a las necesidades de sus alumnos. "Actualmente están inscritos aproximadamente 250 alumnos y cuenta con aproximadamente 120 egresados. Con base en su Proyecto político pedagógico (2006:12), la licenciatura tiene como propósito general formar profesores indígenas en educación intercultural para impartir clases en escuelas de enseñanza fundamental y enseñanza media en las comunidades indígenas. El plan de estudios está compuesto por una matriz de educación básica y tres matrices de formación específica. La formación básica se cursa en dos años y la específica en tres años dando un total de cinco.

De acuerdo con el Proyecto Político Pedagógico (2006:35), los contenidos que son estudiados en la Matriz de formación básica tienen como intención fortalecer los elementos para el desarrollo de programas alternativos y de construcción de proyectos pedagógicos y la adopción de políticas lingüísticas para la construcción que contemplen la realidad sociocultural de los pueblos originarios. Las matrices específicas están abocadas al estudio de las ciencias de la naturaleza, ciencias de la cultura y ciencias del lenguaje.

Los docentes representantes de las comunidades indígenas deben de contar con las siguientes características si quiere estar acorde a la realidad que le demandan sus comunidades en donde su función principal es adecuarse a la realidad educativa de su contexto. La actuación del profesor, al mismo tiempo que facilitar los procesos de profesionalización de la docencia y se divide en las dimensiones de docencia e investigación.

**Dimensión docente.** 1.-formar profesores indígenas para dar clases en el nivel de Educación Fundamental y Medio de escuelas indígenas; 2.- crear condiciones para producir materiales didácticos que contemplen los conocimientos producidos por los indígenas y la diversidad lingüística en que ellos están desarrollados, 3.- proporcionar condiciones teórica y práctica para la elaboración de un currículo pleno de las escuelas indígenas, en conformidad con la realidad, con los proyectos sociales y reivindicaciones de las comunidades; 4.-adoptar políticas de valorización de las lenguas y culturas maternas. (PPP,2006: 12)

**Las dimensión de investigación.-** Plantea que el estudiante posea los siguientes atributos académicos que le permitan:1-posibilitar a los profesores indígenas a adquisición de conocimientos teórico y metodológico necesarios para el desarrollo de investigaciones, 2.- contribuir con la inserción de los profesores indígenas en las comunidades científicas y en redes de las cuales participan investigadores de diferentes áreas del saber académico, favoreciendo la lectura de un conocimiento transdisciplinario e intercultural, 3.- promover debates teóricos y políticos que contribuyan con la construcción de propuestas educacionales que respeten e incluyan los proyectos propuestos por las comunidades indígenas, 4.- propiciar condiciones para o desarrollo de proyectos de sustentabilidad económica y políticas de revitalización/manutención de las lenguas y culturas indígenas. (PPP, 2006:12).

Las etapas de los estudios corresponden a dos períodos de trabajo académico están divididas en cuatro encuentros de alumnos y docentes en un año escolar. Dos encuentros de estudios presenciales dentro de las instalaciones de la Universidad Federal de Goiás, los cuales son realizados en los meses de enero / febrero y otros en julio/agosto con una duración de 30 a 35 días; y dos encuentros de estudios presenciales que se imparte en las aldeas, una en el primer semestre y otra en el segundo, para efectos de este trabajo no centraremos en el trabajo pedagógico y didáctico que se pone en práctica en las tierras indígenas<sup>2</sup>.

Núcleo Takinahaky, propone una travesía de carácter epistemológico en el campo de

2 Cada comunidad o pueblo indígena posee su modo propio de organización, social, política, económica y jurídica. No existe un modelo único. Mesmo en una comunidad o pueblo, hay varias formas de organización social de acuerdo con las reglas de parentesco, familias extensas y alianzas políticas. Las organizaciones tradicionales siguen orientaciones y reglas de funcionamiento, de relaciones y control social a partir de las tradiciones de cada pueblo. Eso permite que tales organizaciones sean más dinámicas, plurales, descentralizadas, transparentes ágiles y flexibles. Las decisiones son formadas de manera colectiva o acuerdos de los subgrupos que componen el pueblo. La organización indígena tradicional responde a las necesidades y a las demandas internas de cada comunidad indígena, como una organización diaria de los trabajos colectivos, de las fiestas, de las ceremonias y la representación étnica, mediante acuerdos con los otros pueblos, siguiendo las tradiciones de los grupos (Santos, 2006:62).

formación de docentes que incide en lo teórico, curricular, estratégico para generar ambientes que potencien conocimientos y actitudes entre los agentes educativos; para lo cual propone una perspectiva contextualizada, pues se reconoce que el conocimiento es situado (Díaz Barriga, 2006), en virtud de formar parte y ser el producto de una actividad ubicada en contextos, de culturas. A partir de aquí y reconociendo que el aprendizaje es un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción.

Una de las columnas académicas más importantes de la propuesta del Núcleo Takinahaky es la formación en tierras indígenas es promover una enseñanza situada y desde este lugar nos planteamos las siguientes interrogantes:

¿Qué sentidos sociales y didácticos adopta la experiencia en las tierras indígenas en lo que se refiere al fomento de lo que nosotros hemos dado por llamar la tutoría horizontal y los talleres situados en los territorios de los pueblos originarios?, ¿Qué caracteriza didácticamente esta propuesta? ¿Qué papel desempeña la opción de los talleres en el fomento de una educación diferenciada que promueve esta institución? ¿Cómo impacta en las actividades curriculares que tienen lugar esta preparación en el marco de la formación de los profesores en servicio? ¿Cuál es el secreto del éxito de esta propuesta?, ¿Cómo funciona la formación docente en escuelas instaladas en los territorios de los pueblos originarios y cómo consolidan su labor a partir de sus propias cosmovisiones y las de los proyectos educativos del Estado educador donde se encuentran circunscritos?

## **Estrategia metodológica**

El objetivo del proyecto de investigación fue observar, analizar y describir las políticas educativas, iniciativas formativas, experiencias didácticas así como estudiar la producción académica de los alumnos, que se propusieran alterar el formato establecido por las universidades tradicionales, creando varias tácticas de innovación que se ve reflejado en la organización del plan de estudios.

La estrategia general de investigación fue construida desde una perspectiva interpretativa de corte cualitativa (Erickson, 1997), (Rockwell, 2009) se considera como una estrategia encaminada a la toma de decisiones; su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos. De manera particular se recuperaron los principios del estudio de casos, situado, el cual es considerado como el análisis de un grupo de actores sociales, considerados en un escenario académico (Bisquerra, 2000: 127); La estrategia consistió en observar en una aldea las actividades extra curriculares realizada por una profesora y su ayudante, los que a su vez, en un ambiente de apoyo mutuo, contaron con la participación de un grupo de profesores Gavião en servicio, a través de la puesta en práctica en un programa de formación docente que duro quince días continuos, en tierras indígenas, donde destacaba la tutoría horizontal como base. Los resultados de esta primera observación fueron contrastados con el trabajo realizado en otra aldea por otra profesora y su ayudante, esto se realizó con la finalidad de consolidar los objetos de estudio encontrados y tomar las flagrantes dinámicas propias de su especificidad didáctica.

Para analizar el sentido académico del proyecto formación de docentes indígenas se procedió a realizar una lectura de la realidad a través de la construcción de un diagnóstico de corte interpretativo como el que propone Erickson (1997; 196) el cual sirvió de sustento para comprender, describir e interpretar de manera detallada sus creencias y significados inmersos en la cotidianidad de las escuelas indígenas.

Se reconstruyeron aspectos que estaban vinculados con la desarticulación de lo instituyente e instituido. Se consideró primero el objeto de estudio detectado como un todo complejo que interactúa con la dinámica del salón de clases con otros objetos, como el caso del discurso oficial, las necesidades de formación pedagógica y didáctica de los docentes indígenas. En este mismo contexto, se consideró la vida dentro del aula como un espacio de interacción de fuerzas, en donde el discurso oficial se asume como un espacio de aceptación, negociación, elección, disputa, ruptura, etc., entre lo instituyente y lo instituido.

Se observaron cinco clases consecutivas, donde se establecieron las siguientes actividades:

El estudio, fue de carácter exploratorio<sup>3</sup>, y adoptó una metodología cualitativa (Erickson, 2010) para lo cual se realizaron varias entrevistas informales y en profundidad con los alumnos, sus docentes y su directivo.

Nos propusimos pensar los sentidos que adopta la propuesta como actividad formativa extracurricular del núcleo de formación superior de docente donde la opción por la tutoría horizontal y los talleres, teniendo en cuenta que las actividades que implícitamente se realizan, se caracteriza por sus altos estándares de compromiso con la causa de los pueblos originarios – equiparables a las mejores ofertas formativas que pueden darse en la UFG, las que se encuentran en su plan de estudios y en cada una de las líneas de formación–, constituye un pilar de su perfil institucional y de su proyecto educativo.

## **El pueblo Gavião en la órbita de la de-colonialidad**

La experiencia que aquí se analiza es, en torno a una tutoría horizontal y el manejo de talleres situados en la comunidad de Riachinho correspondiente al Estado de Maranhão, ubicado en la región oeste, del nordeste de Brasil, esta zona abarca nueve municipios localizados en las cercanías de la capital del Estado, donde se realizó el estudio, se observó que en las escuelas donde se atienden a los pueblos indígenas se ponen de manifiesto diversas tensiones académicas, producto de los procesos de incorporación de los docentes indígenas a las prácticas de formación, es un municipio que más abarca comunidades Gavião, donde sus miembros aún mantienen y se expresan a través de su propia lengua así como en portugués, siendo parte de un grupo cultural y lingüísticamente diferenciado de la sociedad nacional y donde la práctica de revaloración de la lengua nativa tiene una fuerte tradición.

En cuanto a los objetivos propuestos para el desarrollo y revitalización de las prácticas culturales de los Gavião se priorizó la experiencia cultural que tienen los docentes con la intención de que ellos apreciaran la importancia de ir documentando sus prácticas a través de un libro colectivo coordinado por la profesora responsable de esta comunidad indígena, donde fueran sistematizando sus prácticas culturales, y que posteriormente le sirvan para apoyar sus cursos.

Se apreció la importancia de aprovechar sus artefactos culturales<sup>4</sup> como una vía que permite hacer más fluida la relación entre el currículum formal, que se viene trabajando en las comunidades indígenas y el enriquecimiento de las prácticas culturales de los pueblos originarios.

Ordinariamente, se piensa en un artefacto como un objeto material, algo fabricado por un ser humano. En antropología, el estudio de los artefactos se considera a veces parte del estudio la conducta y el conocimiento humano. Según esta interpretación del “artefacto como objeto”, es sencillo asimilar el concepto en la categoría de herramienta, pero no se avanza mucho haciendo esto... En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales. Son ideales en la medida que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente (Cole, 1999:114).

El estudio de los artefactos culturales con su doble naturaleza material-conceptual permitió apreciar los saberes previos que tienen los estudiantes sobre su entorno y a su vez permitió que éstos tuvieran un mayor manejo de los mismos. Consecuentemente este tipo de prácticas favorece

<sup>3</sup> Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados.

<sup>4</sup> Los artefactos culturales tienen una unidad material y simbólica al mismo tiempo. Es decir, los artefactos son representaciones culturales integradas por símbolos aprendidos y sistemas compartidos de significado. Ni los artefactos, ni las acciones existen aislados. Más bien, unos y otras están entretreídos entre sí y con los mundos sociales de los seres humanos que median para formar amplias redes de interconexión (Cole, 1999:115).

la capacidad de indagación de su mundo cultural y natural donde se encuentran insertos.

Para los docentes en servicio esta experiencia también les resultó significativa porque les permitió apreciar la importancia de resignificar la flexibilidad de los contenidos culturales. No obstante lo anterior, se consideró que el aporte más importante de la experiencia fue el que los maestros advirtieron la importancia que tienen sus conocimientos y saberes en el contexto de la cultura universal, con lo que se pretende elevar su autoestima y a su vez les permite concretar otras formas de cómo trabajar los contenidos culturales en sus escenarios de labor formativa. No se trata de implementar una educación distinta para los diferentes, sino una preparación para todos aquellos que buscan las diferencias como objetos de formación. (Perlo, 2004:42).

La experiencia en tierras indígenas, busco también demostrar y comprobar una vez más, que realizar planeaciones didácticas detrás de un escritorio, no es funcional en las escuelas de los pueblos originarios, si no se busca incorporar los conocimientos y saberes comunitarios, si se quiere orientar la escuela hacia la construcción de una educación más equitativa y en consecuencia menos colonizante.

## Los artefactos culturales como estrategia de formación académica

*“Soy biólogo y viajo mucho por la sabana de mi país. En esas regiones que no saben leer libros. Más sabe leer su mundo. Ese universo de otros saberes yo soy el analfabeto”.* (Anónimo). Este testimonio permite inferir, que esta expresión es de un “hombre blanco” y al mismo tiempo posibilita evidenciar que los pueblos originarios tienen en su interior, un cúmulo de conocimientos que deben de ser reproducidos y consolidados para apoyar las tareas educativas de sus niños en edad escolar. Si bien es cierto que esta premisa no tiene nada de novedosa, la realidad es que varias instituciones de este tipo están en proceso de consolidación<sup>5</sup> de sus haceres culturales como espacios educativos excluidos y por lo tanto requieren de estrategias didácticas concretas que les permitan cumplir de manera más segura sus ideales socio-históricos.

El fuerte vínculo que ha existido entre los pueblos originarios y las prácticas profesionales de los antropólogos, lingüistas y educadores, ha comenzado a crear un quehacer educativo acorde a las necesidades de estos pueblos, es decir buscan preservar las prácticas culturales y lingüísticas de estas comunidades, alejados de sólidos fines educativos.

Recientemente empiezan a existir algunas escuelas coordinadas y administradas por docentes bilingües pertenecientes a los pueblos originarios de Brasil, sin embargo todavía, existe una fuerte tendencia a reproducir el modelo mono-cultural tradicionalista y mecánico de formación con que fueron formados, dejando marginados o excluidos, el fuerte caudal de conocimientos socioculturales cotidianos que poseen. Y desde un punto de vista educativo, es recomendable emplearlos en sus prácticas de formación diaria que se dan en sus aulas, ya que éstos en esencia conservan una gama de conocimientos que se hace necesario revalorarlos y fortalecerlos a la luz de los aportes de los pueblos originarios a la cultura universal (Nieto y Millán, 2006:65).

La producción cultural que han creado estos pueblos a través del tiempo, ha servido de base para formar a sus integrantes en diversas actividades que ellos requieren para preservar sus prácticas culturales que les ha legado sus antepasados a lo largo de su devenir histórico. Su estudio, y su uso en las escuelas en general y en el aula en particular, les permiten remontarse a un pasado que se revive en un presente y posibilita la construcción de nuevos escenarios socio-culturales. Es decir, se debe considerar a la historia como un abrir la puerta del pasado, y a las otras disciplinas vinculadas con la formación de los alumnos a buscar elementos clave que ayuden a comprender e interpretar el presente y en consecuencia prever un mejor futuro.

Con el estudio de los artefactos culturales como estrategia de formación, se dota de

<sup>5</sup> La gran importancia inicial de la propuesta de educación escolar indígena diferenciada, con la educación intercultural, y la educación bilingüe o plurilingüe, está trayendo ideas y propuestas concretas, que alimentan el ánimo, la motivación y la esperanza de los profesores y de los líderes indígenas emergentes. Las ideas servirán como valiosos argumentos para marcar posición política y una razón necesaria para capitanear los apoyos de los pueblos y de las comunidades indígenas en favor de las luchas más amplias de aquellas que las emergentes organizaciones estaban diseñando e implementando, como la defensa de la tierra, y la revalorización de la cultura (Santos, 2006:156).

elementos de intercambio que los demás integrantes de la comunidad poseen, de tal forma que significa involucrar a la escuela en las actividades cotidianas que tienen los pueblos y a reflexionar sobre su uso educativo (Schön, 2010).

Este tipo de actividades académicas, no sólo se debe de ocupar del dominio del conocimiento mecánico de su estructura, sino también, de servir de base para la adquisición de sus aspectos funcionales, de su estética y en general de la cosmovisión implícita, que se puede leer en el uso y sentido que tienen muchos de ellos. En términos generales se puede decir que los artefactos culturales que poseen los pueblos originarios constituyen una respuesta a sus necesidades de formación de ellos, en su contexto y la apropiación y dominio de éste para su propio beneficio. Su lectura formativa dentro del aula, significa recabar datos, ubicarlos históricamente, sacar conocimientos de los aspectos formales, funcionales, estructurales y tecnológicos involucrados.

## La estrategia de formación en tierras indígenas

Desde la idea de promover una formación que tome como soporte el enriquecimiento cultural de los pueblos originarios, el taller de acompañamiento a través de la tutoría horizontal<sup>6</sup> se consideró que era una estrategia que posibilitaba una práctica comprometida con el proceso de concientización de la realidad de los estudiantes, se propuso intervenir sobre esta problemática aportando habilidades didácticas que permita enriquecer el quehacer cotidiano empleado en este tipo de instituciones educativas, con la intención de ir modificando de manera gradual sus competencias académicas.

En el sentido más amplio los profesores como sujetos reflexivos y emancipadores han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de los salones de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Entonces, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformadores para generar un conocimiento como emancipación y no un conocimiento como regulación. (Fávero, Romany López, 2003:197).

Los objetivos del taller a través de la tutoría horizontal, buscaron promover la reflexión sobre la práctica de los estudiantes (Schön, 2010) para romper con los esquemas de formación incorporados en sus imaginarios académicos sobre el papel de la educación y las escuelas donde laboran implicando en ello la necesidad de desaprender el modelo de formación antes señalado. Esto se consideró muy importante porque sirvió de base para promover que los docentes en servicio reflexionaran en torno a esta problemática. La reflexión sobre la acción (Schön, 2010) es un ejercicio esencial para ayudar a perfeccionar las diferentes fases de la operación del programa, con el claro propósito de implementar un proceso de mejora continua.

Conocimiento Procedimental o el Saber hacer: sabemos manejar bicicleta, manejar un carro, cocinar, tocar el cuatro, jugar baseball; para ello, desarrollamos una secuencia de acciones para alcanzar una meta, pero, cuando ya lo sabemos hacer bien, tenemos dificultad para decir cómo lo logramos. Se trata de un conocimiento en la acción, que es tácito y no proviene de una operación intelectual. La secuencia de acciones se origina a través de un problema que se presenta al inicio de las acciones, que permite buscar estrategias

<sup>6</sup> La tutoría horizontal. Álvarez – Bisquerra (1996), la tutoría es “una acción sistemática, específica, concretada en un tiempo y en espacio en la que el alumno recibe una especial atención ya sea individual o grupal, considerándose como una acción personalizada. sin embargo, nosotros la definimos como tutoría horizontal, porque aquí el apoyo mutuo entre iguales una categoría va más allá que el accionar de los docentes. Con frecuencia se centra en las competencias académicas que los estudiantes de oros grado las han adquirido y por lo tanto se las comparten a sus demás compañeros.

concretas para llegar a una meta como aprender a manejar una bicicleta (Schön 2010:34).

De esta manera, la reflexión es entendida como el proceso continuo, sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable que permite tomar decisiones sobre el valor o mérito del mismo para mejorar su funcionamiento.

El “detenerse para pensar”; Schön lo denomina Reflexión sobre la reflexión en acción. Desde el arte de la vida cotidiana, estas ideas centrales sirven a Schön para comprender qué es una Práctica Reflexiva y son los componentes claves de su epistemología de la práctica.

La tensión existente entre los conocimientos comunitarios y los académicos son uno de los nudos de formación que hay que superar a través de analizar la forma y la importancia que tiene el hecho de favorecer ambos conocimientos. Se trata de mostrar como en los hechos se puede trabajar la interculturalidad y descolonizar el pensamiento de los alumnos. Por ejemplo, en la medida en que se muestre la importancia que tiene favorecer el impulso de sus danzas y el fomento otras danzas del país y del mundo en esencia nos estaremos acercando a tener en los hechos una didáctica descolonizadora como la que hoy se debería privilegiar en muchas instituciones educativas. Porque implica poner en igualdad de condiciones el conocimiento sociocultural de los indígenas y el universal.

El curso taller sirvió para que el docente Gavião tuviera numerosas reflexiones sobre su práctica, ricas y muy variadas, que buscaba romper con los esquemas de colonización con los que hoy se sigue formando a los alumnos de los pueblos originarios.

Tal como en los conflictos anteriores, en el campo pedagógico es necesario crear, a través de la imaginación, una conflictualidad que es negada por el modelo hegemónico. Del mismo modo, tiene que crear espacios pedagógicos para el multiculturalismo en cuanto modelo emergente de la interculturalidad. El modelo dominante del imperialismo cultural no reconoce otro tipo de relaciones entre culturas que no sean las de la jerarquía según criterios universales, aunque estos sean específicos de un solo universo cultural, la cultura occidental (Fávero, Roman y López, 2003:193)

Las prácticas de formación que utilizan los Gaviões en sus actividades cotidianas se han construido con tipología, esquemas y categorías de las escuelas occidentalizadas que han servido de modelo generalizado de formación y que al mismo tiempo han posibilitado la mutilación y la desvalorización de sus conocimientos comunitarios.

En este contexto, tener en mente las interrogantes arriba planteadas por el taller, llevaba implícito el surgimiento de varias necesidades de formación que es necesario comenzar a trabajar. La búsqueda de solución a estos problemas lleva también consigo la necesidad de reflexionar sobre la cotidianidad del aula con miras a identificar aquellos procesos de neo-colonización involuntaria que con frecuencia ocurre en el accionar de los docentes bilingües.

#### Objetivos

- Favorecer la construcción de situaciones de aprendizaje a través del estudio de artefactos culturales.
- Poner en funcionamiento herramientas didácticas para la enseñanza: selección de objetos de estudio y análisis de sus potencialidades educativas.
- Analizar el significado de la intersección de lo cultural con lo educativo.
- Identificar el valor de las respuestas socioculturales y lingüísticas de los alumnos, para su fortalecimiento.

## Los productos de aprendizaje un acercamiento a la indagación

Trabajar los productos de aprendizaje como estrategia de formación, implica situarse en un ambiente del saber, pero sobre todo en la tarea de saber reflexionar sobre la práctica (Shön, 2010) y producir conocimiento. Entender los productos de aprendizaje como contenidos que

acercan a la investigación reflexiva implica que deben ser aprendidos como una forma de actuar, determinadas formas de conocer y acercarse a la realidad cultural y lingüística, muchas veces en teoría ya conocidas.

La definición más clásica del trabajo por productos de aprendizaje se le puede atribuir a Díaz Barriga (1993), el cual considera que el conocimiento de aprendizaje debe ser producto de una reflexión organizada de tal manera que cumpla con una secuencia de acciones ordenadas y planificadas que hay que saber ordenar.

En este contexto es importante tener presente que tipo de estudiante que se quiere formar y para qué se quiere este tipo de conocimiento. En nuestro caso se hace necesario destacar que los futuros licenciados en educación intercultural tienen muy claro lo que están buscando es decir lograr formar un docente orgulloso de su origen cultural y de su lengua que le dan su identidad.

*Los productos de aprendizaje centrados en la indagación*, son experiencias académicas que permiten ser graduados en proceso de complejidad, que muchas veces implica partir del todo a las partes o a la inversa, de las partes al todo.

Productos aprendizajes promovidos en el taller:

- 1.- Discusión sobre la educación intercultural a partir de la lectura de un texto.
2. Elaboración de foros internos
- 3.-Elaboración de un libro sobre el territorio Gavião.
- 4.- Los proyectos extra escolares.
- 5.- Las estancias académicas.

**1º.- Discusión sobre la educación intercultural a partir de la lectura de un texto.** - Esta etapa de sensibilización tuvo la doble finalidad de que los alumnos realicen una lectura de comprensión y al mismo sirva como dispositivo para fomentar la reflexión y el acompañamiento a un texto académico. Aquí la alumna productora del artículo publicado en la “*revista articulando de saberes*”<sup>7</sup> planteó públicamente como lo elaboró, a partir de cada una de las etapas de construcción del mismo, y realizó recomendaciones de cómo sus compañeros podrían realizar esta misma tarea, como un beneficio personal y social de documentar las prácticas socioculturales de la cultura Gavião.

**2º.- Elaboración de foros internos.** - esta etapa se abocó a la formación de dos foros de trabajo que se convirtieron en comunidades de indagación y reflexión, tendientes a explorar sus tradiciones culturales a través de valoración de sus trabajos realizados en sus estancias académicas (estudios) en la comunidad y el reporte de sus avances de trabajo monográfico de indagación (proyecto extra escolar), cabe destacar que esta fase se apoyó también en un espacio de acompañamiento tutorial donde se reflexionaba y se valoraba la calidad académica de cada trabajo. Se debe tener presente que en esta etapa los integrantes daban opiniones significativas sobre el trabajo de sus compañeros ya que ellos conocen a detalle su aldea y saben que aspectos no están bien argumentados y las fuentes donde pueden enriquecer sus documentos.

**3º.- Elaboración de un texto sobre los Gavião.** - En esta etapa se convirtió en un espacio de reflexión sobre la construcción colectiva de un texto sobre el territorio gavião que permitió revalorar el sentido de la tarea sociocultural en contextos de promoción intercultural y desarrollo de la lengua. El trabajo destaca de manera general los resultados de un diagnóstico de investigación conjunta, coordinada por la responsable del curso taller. Aquí fue significativo observar como los estudiantes hacían aportaciones relevantes desde su experiencia teniendo en mente la necesidad de tener un documento realista que hable de su territorio y tradiciones socioculturales de su pueblo.

**4º.- Los proyectos extra-escolares.** - Como la mayoría de los estudiantes ya son profesores de las escuelas esta actividad académica no tiene la intención de prepararlos para la práctica docente, sino más bien es un recurso didáctico de formación en servicio. En el taller el propósito principal el dar a conocer entre sus mismos compañeros que pertenecen a la cultura Gavião, los avances de los trabajos de indagación que van haciendo los alumnos. Es decir, cada estudiante plantea de manera expositiva lo que va realizando y los hallazgos que va encontrando. Esta puesta en común generalmente apunta a reflexionar acerca de los avances y limitaciones que tiene cada investigación. Dado que sus mismos compañeros son conocedores de su quehacer cultural. Es significativo advertir como ellos mismos detectan con facilidad ausencias de información que se

7 La revista articulando saberes es el órgano de difusión del Núcleo Takinahaky de la Universidad Federal de Goiás, Brasil

tiene sobre el objeto de estudio analizado y al mismo tiempo dan las pautas de cómo se pueden ir cubriendo esas ausencias. Esta etapa se complementó con la realización de orientaciones didácticas en acción con un grupo de pequeños donde se exploraba la integración de contenidos culturales y didácticos encabezado por una estudiante del curso taller

5º.- **Las estancias académicas.** - El trabajo de estancia tiene como meta la reflexión sobre su contexto comunitario y la práctica pedagógica en relación con su accionar cotidiano, aquí se busca como lo menciona Davini (2016), no como practica docentes de moda sino como prácticas de formación renovadas. El eje central de este trabajo es ayudar a los estudiantes a identificar un objeto de estudio que servirá de base para investigar una problemática sociocultural de su pueblo, que más tarde le servirá de base para identificar secuencias de aprendizaje y consecuentemente sirve como informe recepcional. Con frecuencia se selecciona un artefacto cultural de comunidad que le parece importante documentar y donde el estudiante identifica una serie de carencias de información, problemas que implica el estudio a profundidad que presenta el estudio de un artefacto cultural. Aquí resulta relevante advertir como los profesores en servicio van identificando pautas culturales, que se convierten en motivo de análisis. En esta actividad los alumnos suelen plantear a la tutora, todas las dificultades y hallazgos que van encontrando. Como ayuda para aquellos alumnos que tienen dificultad en identificar los alcances formativos les pide a sus mismos compañeros que le ayuden. Su tutora a su vez les va sugiriendo que organicen la actividad de tal manera que puedan identificar elementos didácticos que pueden facilitar después la tarea de emplearlos en su docencia

Una de las preocupaciones centrales del curso - taller en tierras indígenas es lograr que los futuros licenciados en educación intercultural pongan en juego el sentido de lo educativo de manera naturalista como lo señala Davini, (2016;19) para describir, narrar y comprender su práctica. Entendemos por sentido de lo educativo, también el conjunto de aspectos socioculturales y lingüísticos, para los cuales dichos aspectos sean un instrumento adecuado, para el proceso formativo de los alumnos.

Es habitual que, al presentarles a los alumnos problemas socioeducativos y situaciones didácticas ellos logren resolverlos con recursos culturales propios de tal manera que ellos reconozcan en la pedagogía y la didáctica herramientas útil para su resolución de problemas formativos, por lo tanto es frecuente que en un principio no le encuentren el sentido a este tipo de recomendaciones, pero en la medida que va avanzando el taller ellos le encuentren sentido formativo a lo que están realizando.

Con frecuencia los alumnos interpretan los artefactos culturales, como valores obvios ya que ellos conocen su uso, en su cotidianidad y sus características. Consecuentemente desconocen conscientemente los valores didácticos y alcances académicos. En este contexto, la función de la tutora, de su asistente y de los estudiantes más avanzados, son los que advierten y muestran a los demás la trascendencia que tienen los objetos de estudio que se van a trabajar y el señalamiento de esos detalles como aspectos importantes para formación los niños y jóvenes indígenas y después también se destacan las estrategias para su enseñanza.

- *No tengo duda que fue muy buena la estancia, ya que cada etapa, cada año, me aparece un nuevo conocimiento.*
- *Mi opinión sobre la estancia fue muy buena, guste mucho de la propuesta de los temas contextuales, son marcos de enseñanza para trabajar en la escuela.*
- *Aquí aprendemos cómo fortalecer nuestra ciencia, nuestra cultura y sobre todo la forma de enseñar nuestra cultura a los niños.*
- *Para nosotros es muy importante que los profesores de la UFG, vengan a trabajar a nuestra aldea con la gente de nuestra comunidad.*
- *Mi opinión sobre las estancias en las comunidades, es ver que los profesores planean muy bien. Para mí es muy difícil llegar, y los profesores tiene paciencia y las veces que los alumnos llegan a trazados y mismo profesor, repite la explicación.*
- *La asesoría en tierras indígenas me abrió las puertas, para un nuevo campo de conocimiento que pensaba que conocía.*
- *Me proporcionaron estímulos para alcanzar los objetivos propuestos y respondió a mis expectativas. (Testimonios de estudiantes gavião)*

## Principios de la estrategia

**El compromiso.** - concedida a los alumnos en el marco formativo que configuran las actividades extracurriculares dictadas bajo la forma de talleres parece poner un paréntesis a esta idea del deber laico que hizo suya la escuela. En los talleres las condiciones de trabajo que se establecen son relaciones más simétricas basadas en el interés por estudiar o favorecer un conocimiento que le ayude a su comunidad. Es decir, los profesores en servicio asumen una responsabilidad y compromiso que dan de por hecho que los estudiantes tienen que hacer algo a favor de sus pueblos, es decir ellos deciden comprometerse en torno a una actividad no individual sino colectiva, donde la circulación del conocimiento y de los cuerpos académicos, adquiere una dinámica distinta a la que se produce en la escuela, Esto es lo que son denomina reflexión sobre la práctica.

- *Cite, en estos momentos dos historias, cada familia me contó su realidad de tal forma que las dos tienen el mismo sentido y el gusto por ser Gavião.*
- *Yo estudio porque no quiero jamás de dejar que mi pueblo, algún día deje de valorizar, su identidad de ser indígena y nunca dejen de hablar su lengua.*
- *Lo que mejor que he aprendido fue el tema de la basura en la aldea, porque ello ayuda a disminuir la contaminación en la aldea.*
- *Durante mi estancia de investigación en mi aldea encontré muy interesante. Porque a través de mi investigación, yo sume más conocimiento a mi cabeza y use ese conocimiento para mis alumnos. Aprendí también que ellos deben ser conocedores de nuestra cultura. Descentramos los conocimientos a través de la escritura, para dejar archivos en nuestra escuela, para que las nuevas generaciones aprendan lo que nosotros conocemos. (testimonios de los estudiantes Gavião)*

Muchas de las reglas y las pautas que la ritman en los talleres, a través de una tutoría horizontal entran en suspenso, dando lugar así a la responsabilidad social y a lo lúdico, sin menoscabo del tiempo con que se asume la actividad en cuestión.

Entonces, por el tipo de relaciones establecidas, pero fundamentalmente en virtud de su carácter opcional, los talleres reemplazan el ideario del deber, por el del deseo de hacer algo por su aldea. De este modo, dejan sin efecto el valor concedido al sacrificio o el hacer las cosas académicas que se da en otras instituciones de aprobar una disciplina por aprobar y, en su lugar, se nutren de la gratificación, de la satisfacción, de aquello que resulta estimulante e interesante aquí y ahora. Es muy difícil pensar un funcionamiento sostenido de los talleres sin la convocatoria del deseo, la responsabilidad y de las ganas de estar ahí, sin que ello implique únicamente un interés personal e individual es decir existe una interpelación genuina de los estudiantes por asistir a este tipo de eventos académicos, porque hay una autonomía y un compromiso social.

**El gusto por el aprendizaje.** - La máxima que se impone en la tutoría horizontal a través del taller, es la de “pasarla bien” y así lo entienden los alumnos Gavião, motivo por el cual sus actividades académicas están llenas de danzas, comidas regionales, participación en rituales propios de la comunidad. Pero esa condición no aparece disociada de la posibilidad de canalizar contenidos que se trabajan a favor de favorecer sus prácticas culturales y lingüísticas, en definitiva, también hacen a la formación de los estudiantes, aunque conformen un paquete extracurricular. El trabajo comprometido y el placer se encuentran en el espacio de las tutorías y los talleres. En estas experiencias académicas no queda disociado del disfrute, y esto revierte la ecuación que asociaba los procesos de enseñanza-aprendizaje al esfuerzo entendido como algo a lo que le es inherente, sin que exista un grado de sufrimiento de padecimiento, a las tareas que viene realizando.

- *A mí me gustó mucho porque aprendí más sobre nuestra cultura, pues yo conozco poco sobre ella.*
- *Supero todas mis expectativas, hoy soy una apasionada, por la educación escolar indígena, durante mi estancia, vi cuán importante cuidar de nuestras culturas tradicionales.*
- *Fortalecer nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra ciencia, nuestra forma de enseñar la cultura a los niños.*
- *Mi proyecto extra escolar todavía no está concluido más yo guste, porque realice entrevistas con ancianos que estaban viviendo en mi aldea. Antes yo no tenía diálogo*

*con ellos, pues a través de las entrevistas adquirí muchos conocimientos, vinculados con el ritual de las aldeas.*

- *Todo lo que aprendí gustó mucho, porque todo fue muy importante para que ampliara mis conocimientos sobre mi proyecto extra escolar. Yo gustó de todos los momentos, entrevistas con los “chamanes”. El trabajo de campo, para observar y tomar unas fotos, para ilustrar. Lo que fue más difícil fue conversar con un “chaman” que estaba muy ocupado, más por correo electrónico lo conseguí. (Testimonio de estudiantes Gavião)*

Lo que sostienen los actores involucrados en los talleres es que su intervención en los mismos conlleva esfuerzo y entrega pero que esto no es vivido como una postergación o como una inversión de energía infructuosa de ser cosechada en un futuro lejano, sino más bien como una actividad a la que uno le entrega dedicación y energía porque ésta convencido de realizarlo y en consecuencia le devuelve a cambio placer y satisfacción, porque se juega el goce en ella. Alumnos y docentes dicen conectarse académicamente, vía las tutorías y los talleres, con algo que tiene que ver con sus intereses y sus inclinaciones de compromiso comunal y, en algunos casos, hasta consiguen apasionarlos o encontrar su vocación profesional y comunitaria. El plus de esos espacios parece estar en la alianza que consiguen entre los contenidos de valor cultural, que cumplen altos estándares de compromiso sociocultural, y un fuerte entusiasmo de los participantes. La experiencia académica se monta, entonces, en una propuesta fuertemente comprometida con su contexto sociocultural y educativo con elevados niveles de exigencia comunal que se piensa, antes que nada, desde la economía del placer y no desde una ética del sacrificio. La armoniosa convivencia del placer con el trabajo que constan la tutoría y los talleres, la compatibilidad entre “pasarla bien” y el aprendizaje comprometido, éstos hacen posible invitan a reflexionar críticamente sobre esa identificación comunitaria entre esfuerzo y abnegación que promovió la cultura occidental, sobre esa asociación del esfuerzo con el sacrificio y la postergación y que condujo a desacreditar el valor real de lo que implica aprender con un sentido social que se convierten en esencia, en experiencias gratificantes en sí mismas.

- *A mí me gustó mucho porque aprendí más sobre nuestra cultura, pues yo conozco poco sobre ella.*
- *Supero todas mis expectativas, hoy soy una apasionada, por la educación escolar indígena, durante mi estancia, vi cuán importante cuidar de nuestras culturas tradicionales.*
- *Fortalecer nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra ciencia, nuestra forma de enseñar la cultura a los niños.*
- *Mi proyecto extra escolar todavía no está concluido más yo gustó, porque realice entrevistas con ancianos que estaban viviendo en mi aldea. Antes yo no tenía diálogo con ellos, pues a través de las entrevistas adquirí muchos conocimientos, vinculados con el ritual de las aldeas.*
- *Todo lo que aprendí gustó mucho, porque todo fue muy importante para que ampliara mis conocimientos sobre mi proyecto extra escolar. Yo gustó de todos los momentos, entrevistas con los “chamanes”. El trabajo de campo, para observar y tomar unas fotos, para ilustrar. Lo que fue más difícil fue conversar con un “chaman” que estaba muy ocupado más por correo electrónico lo conseguí. (Testimonio de alumnos Gavião)*

**La autonomía.** - la pasión, el compromiso mutuo de docentes y alumnos indígenas, sostenido con el interés genuino y compromiso en lo que se está haciendo, sin referenciar en el futuro la legitimidad de dicha actividad, bien podrían tener un resorte motivacional, es decir, podríamos pensar que las transformaciones de la experiencia académica que evidencian la importancia de la tutoría horizontal alejando a su accionar formativo de la ética del cumplir por cumplir o el de estar por estar, sin embargo ellos han hecho la tarea de su formación, un accionar propio y posible en virtud de una transformación que excede a esta institución y que tiene que ver con una mutación que se da al nivel del compromiso histórico social de mantener sus prácticas culturales y lingüísticas. Son estos cambios que se dan en el modo en que son constituidos los sujetos autónomos y las nuevas mediaciones y modulaciones que amasan la identidad de las generaciones más jóvenes

los que producen las condiciones de posibilidad para que este giro en el orden del compromiso sociocultural y educativo se produzca.

Este giro por un trabajo autónomo y comprometido es el que permite a los estudiantes entender que en las actividades extracurriculares están “obligados históricamente por mantener su lucha por defender su patrimonio cultural de una manera comprometida”, porque no es en virtud de la coacción que ejerce toda una retórica del deber que se involucran en las tutorías, sino que es precisamente la ausencia de una presión académica que impone deberes y obligaciones lo que permite que algo del orden de lo vocacional pueda emerger. La lógica del deber y la del deseo que encierra el arco que configura la convivencia de la caja curricular con una propuesta como las tutorías, queda a veces plasmada en la manera en que los estudiantes se vinculan con la oferta de actividades que les ofrece el programa elaborado por el docente. Esta tensión entre la obligación y la elección es flagrante en el recorrido realizado por uno de los alumnos que entrevistamos, que descubre su interés por las matemáticas tras un compromiso heredado con las prácticas de la pintura corporal. En este sentido se buscó incorporar la siguiente interrogante que surgió de la convivencia de este accionar académico. ¿Cómo ponderar la tensión que introduce la lógica del deseo académico que trae la tutoría a partir de la propuesta institucional, con la lógica del compromiso social, de la que también es portador el programa de formación de docentes? La satisfacción, el deseo, las ganas, la pasión, el disfrute y aquellos valores que entran de la mano de la tutoría horizontal situada en tierras indígenas.

## **A modo de cierre**

La tutoría horizontal a través de los talleres, se considera una alternativa para la formación de docentes representantes de los pueblos originarios. Situación que se nos impone tras el recorrido académico realizado en tierras indígenas. En este contexto surge una pregunta en torno al papel que va desempeñar propuestas extracurriculares, como un recurso de formación docente y en particular el papel que juega la tutoría horizontal a través de los talleres como estrategia que va a favorecer la causa de estas culturas.

Una formación docente situada, apuntan a constituirse en la punta de lanza de una transformación de los proyectos de formación de docentes tradicionales y que con frecuencia se les brinda a representantes de los pueblos originarios. Este tipo de propuestas son muy importantes porque no solo sirve para formar a los estudiantes sino principalmente actualiza a sus académicos en torno a lo que ellos requieren aprender de estas culturas, ya que ellos están obligados a pensar su quehacer a partir de las necesidades realistas de formación de estos pueblos. Lo cual implica también que el académico se convierta en un ser sensible a entender las lógicas de formación propias de estos pueblos y al mismo tiempo busque la congruencia entre lo académico y los requerimientos socio-culturales e históricos de formación que requieren estos pueblos.

Deberíamos pensar, por el contrario, que más que un intento por consolidar una propuesta educativa alternativa en contraposición desarrollar un dispositivo escolar tradicional. La tutoría horizontal está llamada a desempeñar una función puntal y de sostén de cualquier proyecto de formación docente. Es decir, la tutoría horizontal se convierte en relevo de la formación de docentes cotidiana proporcionada en las instituciones de educación superior ya que su hacer ayuda a oxigenar este tipo de prácticas. Es decir, se convierte en una válvula de seguridad que permite que su maquinaria siga en funcionamiento a favor de la cultura de los pueblos originarios.

En este trabajo intentamos hacer visibles los contrastes que surgen de la convivencia de la tutoría horizontal, en contraposición con la modalidad tradicional que se imparte en estos espacios sociales, donde un grupo de expertos destacan la manera de cómo trabajar en las instituciones, cuando de lo que se trata es de ir a investigar, de conocer, es decir de entender el funcionamiento real de una cultura y desde este lugar plantear los elementos que ayuden a su enriquecimiento académico que los situé el debatir de nuestros tiempos.

Sin duda, el modo en Núcleo Takinahaky que tramite confianza en las comunidades indígenas ofrece material para reflexionar respecto al papel que juega la tutoría horizontal de formación. Será tema de investigaciones futuras, arribar a conclusiones más certeras sobre esta cuestión, ya que probablemente sea en la condición de pesquisa exploratoria, la de estudiar a mayor profundidad

esta diferente manera de formar o también se convierta en objeto de estudio, en la metáfora de llave de seguridad que les da soporte a las prácticas de formación de las instituciones creadoras de proyectos de innovación para preparar docentes. En este contexto sin duda la tutoría horizontal es un recurso académico ineludible, donde se cifre el potencial que encierra este recurso en la dinámica de formación para la escuela Normales y/ universidades.

## Referencias

- ÁLVAREZ, M., y Bizquerra, R.. *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 1996
- BISQUERRA, R. *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona, CEAC, 2000.
- BOLÍVAR, A.; Domingo, J. y Fernández, M.. *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid, La Muralla, 2001.
- BADILLO, J.. La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso en CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 5, julio-diciembre, pp. 1-22 Instituto de Investigaciones en Educación, Veracruz, México, 2007.
- BERTTOLINI, M. y LANGON, M.. *Diversidad cultural e interculturalidad: propuestas didácticas para la problematización y la discusión*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2013.
- COLE, M.. *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*, Madrid: Morata, 1999.
- CASTRO, G. Santiago, Ramón, G. (Ed). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo del Hombre, 2007.
- DAVINI, M.C.. *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires: Paidós, 2016.
- DÍAZ BARRIGA. Á.. *Tarea docente. Una perspectiva didáctica y psicosocial*, México, Nueva Imagen, 1993.
- DÍAZ BARRIGA, F. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, 2006.
- ERICKSON, F.. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" En, Wittrock, (com.) *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós, 1997.
- FÁVERO, A.; ROMÁN, M. F.; LÓPEZ, A. S. "Profesores reflexivos: reinventar la práctica desde la innovación", *Linhas Críticas*, vol. 19, núm. 38, enero-abril, Universidad de Brasília, Brasília, 2013, pp. 187-205
- GODOY, A. y SEGARRA, C. I.. Una experiencia de formación docente en el área de Ciencias Naturales basada en la indagación escolar *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 11, núm. 3, septiembre - diciembre, 2014, pp. 381-397 Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: EUREKA Cádiz, España
- GVIRTZ, S. y TORRE, E.. "Asegurar la justicia educativa en los sistemas educativos latinoamericanos. Problemas y desafíos", en Malone, H.J. (Coord.), *El rumbo de la transformación educativa: Temas, retos globales y lecciones sobre las reformas estructurales*, México, F.C.E., 2016.
- GUTIÉRREZ, D.. *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, México: El Colegio de México, UNAM, Siglo XXI, 2012.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA P.. *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill-Interamericana, 2009.

NIETO E., y MILLÁN, M. G.. *Educación, Interculturalidad y derechos humanos: los retos del siglo XXI*, México, UPN, 2006.

PALADINO, M. y GARCÍA, S. M. (comp.).. *La escolarización en los pueblos indígenas americanos: impactos y desafíos*. Quito: Abya-Yala, 2011.

PIMENTEL, M. S.. *Letramento bilíngue em contextos de tradição oral*. FUNAPE/PROLIND: Goiânia, 2012.

PROJETO POLÍTICO – PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. Goiânia – Goiás. Disponível em: <http://intercultural.letras.ufg.br/pages/48874-matriz-curricular>. Acesso em março de 2014.

SAAD, M.A.. “La universidad brasileña en un contexto de cambios impuestos por la globalización”, en la *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXV (1), No. 137, Enero-Marzo de 2006, pp. 99-109. ISSN: 0185-2760.

SANTOS, L.. *O índio brasileiro: o que você precisa saber os povos indígenas no Brasil de hoje*, Brasília: MEC/Secad, 2006.

SCHÖN, D..*El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós, 2010.

Recebido em 11 de junho de 2023.

Aceito em 25 de agosto de 2023.