



Fotografía: Creative Vix. Original a color. CC0 License. <https://www.pexels.com/photo/water-hands-poor-poverty-9749/>

La formación de profesores indígenas en la Universidad Federal de Roraima

Fundamentos éticos y epistemológicos de una práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora en la Licenciatura Intercultural

Geisel Bento Julião

Centro Regional de Educación Indígena Kuruwachi | Estado de Roraima, Brasil
geiselwapichana@hotmail.com

Introducción

Roraima es una de las 27 Unidades Federativas de Brasil. Posee poco más de 522 mil habitantes y su población indígena suma aproximadamente 50 mil personas. Está situada en la región norte del país. Hace frontera con dos países: Venezuela y República

Cooperativista de Guyana; y con dos estados de la región norte: Amazonas y Pará. Por su posición geográfica, el tránsito de indígenas entre esos países y estados brasileños es libre.

El movimiento indígena roraimense es uno de los precursores en la construcción de la actual educación escolar indígena brasileña y un férreo com-

batiente de la escuela integracionista, que desvaloriza física y culturalmente al indio en el currículo escolar.

El problema de investigación que orientó el estudio que dio origen a este texto es la desvalorización de los diferentes conocimientos indígenas en el currículo escolar. Está claro para el movimiento indígena en Roraima que la superación de ese problema pasa por la construcción de una práctica pedagógica distinta, que tenga como principal característica la *valorización de los diferentes conocimientos indígenas* en el currículo.

El objetivo del presente texto es explicitar los fundamentos éticos y epistemológicos de esa *otra* práctica pedagógica *diferenciada, crítica y liberadora*. La tesis de doctorado que dio origen a este artículo fue defendida en el Programa de Posgrado en Educación: Currículo, en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, y resultó del estudio teórico, análisis de documentos y periodos de convivencia, entrevistas y observación en el curso de Licenciatura Intercultural de la Universidad Federal de Roraima.

La educación escolar en el contexto indígena brasileiro

Para explicitar los fundamentos éticos y epistemológicos de la práctica pedagógica *diferenciada, crítica y liberadora* que se realiza en la Licenciatura Intercultural, fue necesario visitar la historia de la educación escolar para indios desde algunas décadas. Al hacerlo fue posible concluir que antes de 1988, en Brasil, no había educación escolar indígena de hecho, ni en términos legales; la educación escolar indígena —a la cual se hace mención aquí— es aquella que pensaban y ejecutaban los diferentes pueblos indígenas de Brasil. Por ese motivo, antes de 1988, legalmente, no había educación escolar indígena, sino *educación escolar para los indios*.

Fue la actual Constitución Federal de Brasil, promulgada en ese año, la que trajo consigo una serie de dispositivos legales que dieron legalidad y viabi-

lidad a la educación escolar indígena, debatida y reivindicada por el movimiento indígena brasileño desde la década de 1970.

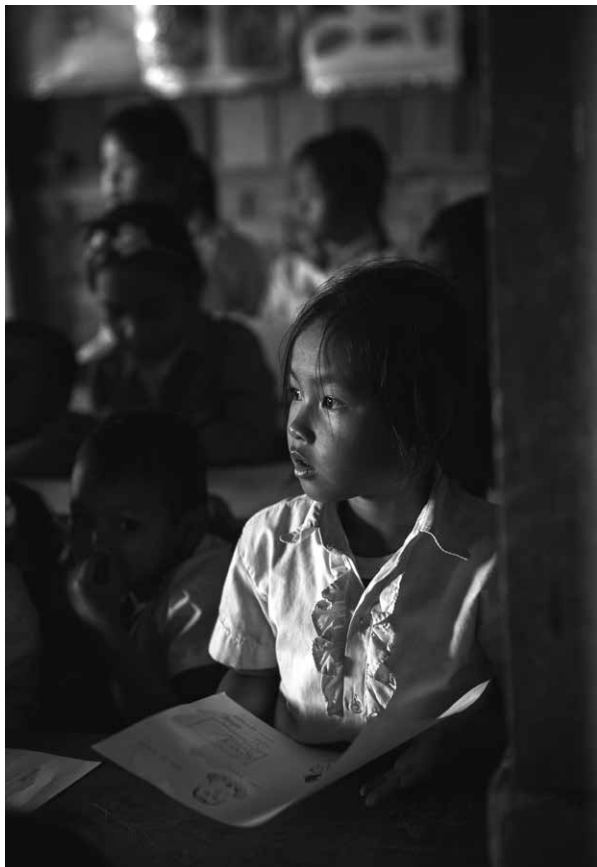
Hasta antes de esa fecha, diversas instituciones, principalmente las misiones católicas, atendían a niños indígenas con la intención de catequizarlos e integrarlos a la sociedad nacional. De esta forma, *hacer* educación escolar indígena y *escribir sobre ella* es algo muy reciente, tanto para los indios como para quienes la estudian.

En Roraima la educación indígena comenzó a ser discutida y construida *por los indios* a partir de los años de 1970, aunque legalmente se reconoció hasta 1988. No se puede olvidar que la educación escolar *para los indios*, aquella pensada verticalmente con fines de integración, llegó con los primeros colonizadores y dejó marcas profundas en las diferentes sociedades.

La breve presentación histórica de la educación escolar en el contexto indígena brasileiro que presentaremos en estas líneas se dividirá, por razones didácticas, en dos periodos, cada uno relacionado directamente con su objetivo de enseñanza: el primer periodo se extiende hasta mediados de los años de 1960 y 1970, cuando el principal objetivo de la enseñanza era la *integración* del indio a la sociedad nacional. El segundo momento comienza en la década de 1970 y se extiende hasta la actualidad; su objetivo principal es la *valorización* de los diferentes conocimientos indígenas en el currículo escolar.

Cabe recordar, sin embargo, que la duración del primer periodo no fue igual para todos los pueblos indígenas brasileños, pues eso dependió del tiempo de contacto con las fuentes de colonización. En Roraima, los pueblos Macuxi y Wapichana fueron contactados a partir de los años de 1750; mientras que los Yanomami, pueblo de la selva, tuvieron contacto intenso con los no indígenas durante el auge de la minería, en el mismo estado, a partir de 1930.

En el momento de transición a la educación escolar para los indios, se propuso que las escuelas desarrollaran prácticas pedagógicas *diferenciadas* de la educación integracionista, cuyo currículo so-



Fotografía: Rasy Nak. Original a color. Pexels License. <https://www.pexels.com/photo/close-up-photo-of-girl-holding-paper-893924/>

metía a los pueblos indígenas a la imposición física y cultural, y desvalorizaba sus conocimientos. En la medida en que dichas prácticas pedagógicas, *diferenciadas y críticas*, estaban fundamentadas en la teoría crítica del currículo, eran *liberadoras*, pues estaban pensadas como instrumentos de resistencia, lucha y liberación de las amarras integracionistas.

En este texto, el concepto de práctica pedagógica comprende cuatro dimensiones: la práctica docente, la de gestión educativa, la práctica discente y la práctica epistemológica (Souza, 2009). Siendo así, se hace necesario discurrir sobre los aspectos y las características que diferencian la práctica pedagógica integracionista, de la diferenciada, crítica y liberadora en educación escolar indígena en el contexto roraimense.

Se puede afirmar que en Brasil la práctica pedagógica integracionista se sustentaba en los siguientes elementos: una legislación, un conjunto teórico y un cuerpo docente. Además, se caracterizó por la desvalorización de los conocimientos indígenas en el currículo escolar.

En lo referente a la *legislación*, las leyes nacionales daban fundamento a la acción integracionista en la escuela; es decir, esta práctica era normal y legalmente consentida por el Estado brasileño. Un ejemplo de ese tipo de legislación puede ser encontrado en la Ley 6001, de 1973, conocida como *Estatuto del Indio*, cuyo Título V trata de la educación, la cultura y la salud. El artículo 50 dice: “La educación del indio será orientada para la integración en la comunión nacional mediante un proceso de gradual comprensión de los problemas generales y de los valores de la sociedad nacional [...]”.

Además del *Estatuto del Indio*, el Referente Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (RCNEI, 1998, pp. 26-27), que es un documento posterior al periodo integracionista, afirma que

[...] las relaciones entre el Estado brasileño y los pueblos indígenas en Brasil tiene una historia en la cual se pueden reconocer dos tendencias: la de dominación, por medio de la integración y homogeneización cultural, y la del pluralismo cultural [...].

El cuerpo docente y de gestión de la escuela integracionista estaba formado, en su totalidad, por profesores no indígenas que poco o nada conocían sobre las especificidades culturales de los pueblos indígenas con los cuales trabajaban. Por ese motivo, estos profesionales llegaban a la escuela con una visión estereotipada y prejuiciosa de sus alumnos. En este caso, además de la garantía legal, el profesor y el equipo gestor contaban, como parte de su formación, cuando la tenían, con una base teórica e ideológica que los orientaba en el proceso de integración.

En ese momento histórico, incluso la Antropología, que nació para estudiar y comprender al ser

humano en sus diferentes dimensiones, pensaba la cultura, y al propio ser humano, en una perspectiva evolutiva. El profesor Roque de Barros Laraia (2008, p. 33), al hacer una presentación del modo como se dieron el desarrollo y las transformaciones históricas del concepto de cultura, destaca, en su obra *Cultura: um conceito antropológico*, que hubo un periodo en que

[...] una de las tareas de la antropología sería la de establecer una escala de civilización, simplemente colocando las naciones europeas en uno de los extremos de la serie y en el otro a las tribus salvajes [...].

Las culturas eran presentadas como inferiores o superiores a partir de una supuesta escala evolutiva.

El conjunto de leyes, el cuerpo docente y los gestores, aunados al referencial teórico, generaban un cuerpo de prácticas pedagógicas de cuño integracionista. Independientemente del lugar donde eran realizadas, éstas tenían como resultado principal la integración y la desvalorización física y cultural de los indios.

A partir de las décadas 1960 y 1970, cuando el movimiento indígena brasileño, aún en formación, comenzaba a discutir la necesidad de una educación escolar indígena con características propias, se vio la necesidad de cambiar la legislación, la teoría y el cuerpo docente integracionistas.

El movimiento indígena brasileño es muy complejo. Son más de 240 etnias que suman alrededor de 900 mil personas; una tercera parte de ellas vive en zonas urbanas y las demás en casi 700 unidades territoriales con distintas situaciones jurídicas.

Los actores sociales que jugaron un papel relevante en el reconocimiento de los derechos indígenas (a los territorios, a las lenguas y culturas, incluso a la educación diferenciada) en la Constitución Federal de 1988 (que marcó la transición del régimen dictatorial militar al régimen democrático) fueron liderazgos indígenas individuales y organizaciones de los propios pueblos indígenas (la Unión de Na-

ciones Indígenas, UNI, que estuvo activa de 1980 a 1988; y el Consejo de Articulación de los Pueblos y Organizaciones Indígenas del Brasil, el CAPOIB, creado en 1992, aunque no subsiste actualmente) y de otros actores que apoyaron el reconocimiento de estos derechos, como la Iglesia católica (por medio del Consejo Indigenista Misionario, CIMI), y algunas organizaciones no gubernamentales, como el Instituto Socioambiental o la Comisión Pro Indio del Acre, por ejemplo. También apoyaron este proceso diversas asociaciones científicas, como la Asociación Brasileira de Antropología (ABA).

La Constitución Federal de 1988, y posteriormente la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de Brasil (Ley 9.394/96), promulgada en 1996, reconocen a los pueblos indígenas el derecho a la educación escolar diferenciada, intercultural y bilingüe. En los años siguientes se fueron creando resoluciones y directrices en los niveles nacional, estatal y municipal en ese mismo sentido.

El cuerpo docente y los gestores fueron sustituidos al poco tiempo. Ese proceso se aceleró a partir del Parecer 14/99 del Consejo Nacional de Educación/CNE, que dio origen a la Resolución 003/99 de la Cámara de Educación Básica/CEB/CNE la cual, a su vez, creó la categoría de *escuela indígena* para atender exclusivamente alumnos indígenas. En su Art. 8º, la referida resolución asegura que “la actividad docente en la escuela indígena será ejercida prioritariamente por profesores indígenas oriundos de la respectiva etnia”.

La producción teórica también cambió de dirección, al adoptar una postura de identificación, reconocimiento y valorización física y cultural en relación con los pueblos indígenas brasileños. En la actualidad, hay investigadores y estudiosos indígenas de distintos pueblos y regiones, así como no indígenas, que producen teoría en la academia y publican libros y artículos, contribuyendo así con las comunidades y los pueblos indígenas de Brasil.

Para el proyecto de construcción de la educación escolar indígena en el estado de Roraima y, en especial, para el campo del currículo, ese hecho tuvo un

peso inmenso, ya que, de conformidad con lo que dice el profesor Miguel Arroyo (2011, p. 14): “La producción y apropiación del conocimiento siempre entró en las disputas de las relaciones sociales y políticas de dominación-subordinación [...]”.

Con base en lo anterior, en resumen, la práctica pedagógica que se realizaba en la educación escolar *para* los indios tenía como objetivo final su desvalorización física y cultural, y buscaba su integración a la sociedad nacional; a diferencia de ello, en el actual contexto de la educación escolar indígena, la práctica pedagógica en todas sus dimensiones debe ir en el sentido de valorizar los conocimientos indígenas en el currículo escolar, lo que presupone valorar la lengua, las costumbres y las tradiciones, es decir, significa atribuir valor a la vida física y cultural de los diferentes pueblos indígenas brasileños. De ahí se puede concluir que la conservación de la vida es el fundamento ético y epistemológico de la práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora que se lleva a cabo en la formación de profesores indígenas en la Universidad Federal de Roraima.

La lucha por la conservación de la vida, de acuerdo con lo que dice el filósofo Enrique Dussel (2012, p. 636), involucra “producción, reproducción y desarrollo de la vida humana de cada sujeto ético”. Para ese autor, el criterio material universal de la ética por excelencia es la vida concreta de cada ser humano. Alípio Casali (2007), parafraseando a Dussel, afirma que el *valor ético por excelencia es la vida*. Si eso es verdad, entonces, desde este punto de vista, la vida es la medida del valor de toda y de cualquier cosa. Siendo así, se puede afirmar que sólo tiene valor lo que constituye un medio para realizar la vida, y realizar la vida significa crear medios para “crearla, reproducirla, mantenerla, cuidar de ella”.

Una práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora, como la aquí expuesta, tiene como fundamento ético la vida, pues se coloca como un medio para la producción, la reproducción y el desarrollo de la vida física y cultural de los diferentes pueblos indígenas brasileños. Casali (p. 11) asegura que

[...] sólo existe la epistemología, ese sistema crítico construido colectivamente para *validar* o *invalidar* conocimientos. [...] el concepto clave de la epistemología se llama validación. Una validación es un resultado positivo de una *evaluación* epistemológica [...].

Si, por un lado, el fundamento ético de la práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora es la creación, la reproducción y el desarrollo de la vida física y cultural de los pueblos indígenas, por otro lado, su fundamento epistemológico es la validación de los conocimientos indígenas introducidos en el currículo escolar.

De este modo, el fundamento epistemológico de la práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora contribuye para la realización de su fundamento ético, una vez que la valorización física y cultural de los indios, en el currículo escolar, solamente es posible cuando se reconoce la validez epistemológica de los diferentes conocimientos indígenas.

Reflexiones finales

El estudio reveló que tanto la propuesta pedagógica de la Licenciatura Intercultural de la Universidad Federal de Roraima, como la práctica pedagógica realizada, tienen como finalidad última la valorización física y cultural de los indios en el currículo. Por eso, se puede afirmar que esa práctica curricular tiene como fundamento ético y epistemológico la *valorización de la vida humana*.

En este caso, para valorizar la vida humana (*perspectiva ética*) en la formación del indio que es profesor, se establecieron como principios teórico-metodológicos, la interculturalidad, la transdisciplinariedad, la dialógica social y el diálogo. Para reconocer y validar los diversos y diferentes conocimientos indígenas en el currículo del curso (*perspectiva epistemológica*), la práctica docente y discente ocurre a partir de temas del contexto indígena previamente discutidos y enumerados en asambleas indígenas.

A pesar de todas las críticas inherentes al proceso de formación en la Licenciatura Intercultural de la UFRR, esa es la experiencia, en curso, más exitosa en educación escolar indígena en Roraima; y que apunta a aspectos teóricos y prácticos de una práctica pedagógica diferenciada, de base teórica crítica, y que propone la liberación de la educación respecto de las “garras” de la escuela tradicional.

Recomendaciones para la acción

Durante mucho tiempo, Brasil ofreció una educación escolar para indios con fines integracionistas, que desvalorizaba física y culturalmente al indio en su currículo. A partir de los setenta, los indios brasileños, en especial los indígenas del estado de Roraima, se dieron cuenta de que la superación de ese problema pasaba por la construcción de una práctica pedagógica cuyo objetivo principal era la *valorización de los diferentes conocimientos indígenas* en el currículo escolar. ¿Cómo hacer eso?

En Brasil, fue preciso dar tres pasos importantes: cambiar la legislación, la teoría producida en la academia y sustituir paulatinamente el cuerpo docente integracionista. Cambiar la legislación fue esencial, pues hasta mediados de 1988 las escuelas que atendían alumnos indígenas eran clasificadas como *escuelas rurales*. Sin embargo, con la promulgación de la actual Constitución Federal de Brasil y otros dispositivos legales, se creó la categoría *escuela indígena* con orden jurídico propio.

La producción teórica de la academia también necesitó cambiar de dirección y adoptar una postura de identificación, de reconocimiento y de valorización física y cultural en relación a los pueblos indígenas brasileños.

El cuerpo docente y los gestores fueron sustituidos por indios oriundos de las respectivas etnias atendidas por la escuela. Este último proceso de

cambio pasa por la formación de los indios que se tornaron profesores de Educación Escolar Indígena. En el estado de Roraima, por solicitud del movimiento indígena, la Universidad Federal de Roraima creó, a mediados de los años 2000, el Núcleo Insikiran, transformado posteriormente en Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena y, dentro de éste, se creó la Licenciatura Intercultural, curso de formación específico para habilitar profesores indígenas en nivel superior.

Lecturas sugeridas

ARROYO, MIGUEL G. (2011), *Currículo: território em disputa*, Petrópolis, RJ, Vozes.

DUSSEL, ENRIQUE (2012), *Ética de la libertação na idade da globalização e da exclusão*, Petrópolis, RJ, Vozes.

FREITAS, MARCOS ANTONIO BRAGA (2011), “O Instituto Insikiran de la Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 92, núm. 232, pp. 599-615.

JULIÃO, GEISEL BENTO (2011), “O currículo como construção social em contexto de Cidadania Intercultural Indígena”, *Disertación para obtener el grado de Maestro en Educación: Currículo*, São Paulo, Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

REPETTO, MAXIM (2008), *Movimentos indígenas y conflitos territoriais no estado de Roraima*, Boa Vista, RR, UFRR.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2010), *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, São Paulo, Cortez.

Traducción: Jacqueline Santos Jiménez