

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED IJED

Interamerican Journal of Education for Democracy



Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: Del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas.

Vol 4 , No. 1

Junio, 2011

Documento disponible n:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799

Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: Del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas.

Maxim Repetto*

Resumen

Este trabajo aborda el proceso mediante el cual las comunidades indígenas buscan apropiarse de las escuelas, promoviendo su transformación y adecuación a su realidad. Lo cual ha dado paso a reivindicar la escuela y particularmente el sistema escolar indígena en el estado de Roraima, Brasil. Se muestra que este proceso no está libre de contradicciones, que se manifiestan tanto en el cambio social inducido por la escuela, especialmente en la dimensión del conflicto entre generaciones, y las expectativas que las comunidades han puesto en la educación escolar. El artículo aborda tres experiencias de debate conceptual surgidas en el contexto del Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, de la Universidad Federal de Roraima (UFRR). Aun cuando no están acabadas, han servido para pensar la experiencia de formación de profesores indígenas en esta región amazónica del Brasil y, sobre todo, para evaluar la experiencia a partir de una reflexión autocrítica.

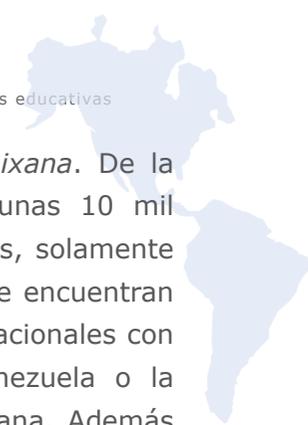
Educación escolar indígena en Roraima

La historia de la escolarización de los pueblos indígenas se remonta a la imposición catequizadora de las misiones religiosas y las escuelas del Servicio de Protección al Indio (SPI), en la primera mitad del siglo XX. Una situación que comenzó a cambiar hacia un creciente control de las escuelas por parte de las comunidades indígenas, especialmente a partir de la década de 1970, cuando, en el contexto de movilizaciones sociales e indígenas en todo el continente latinoamericano, las comunidades indígenas buscaron apropiarse de las escuelas, promoviendo su transformación y

adecuación a su realidad. A partir de entonces, los dirigentes defendieron la substitución de los maestros no-indígenas y la contratación de miembros de las propias comunidades. Ello dio paso a reivindicar la escuela, en un momento de franca expansión del sistema escolar indígena en Roraima y Brasil.

Todo este movimiento en defensa de la educación ha acompañado las luchas en defensa de los territorios y ha encontrado gran oposición por parte de los grupos de poder dominantes en el estado de Roraima, que controlan las principales actividades económicas de la región: haciendas agrícola-ganaderas y minería. Gran impacto negativo causó para los pueblos indígenas la invasión

*Doctor en Antropología Social por la Universidad de Brasilia, Brasil y Posdoctorado en CIESAS – DF, México. Profesor e Investigador en el Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, Universidad Federal de Roraima / UFRR – BRASIL.



de estas haciendas ganaderas y del *garimpo* o extracción manual de oro y diamantes; esta última prohibida debido a su carácter altamente degradador del delicado medio ambiente amazónico. En estos conflictos ha sido emblemático el caso de la Tierra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada en la frontera del Brasil con la República Bolivariana de Venezuela y la República Cooperativista de Guyana. Una región antes disputada por diversas potencias coloniales como España, Portugal, Holanda e Inglaterra (Farage, 1991; Santilli, 1994).

A pesar de la violencia, degradación ambiental y moral, y de todo el ataque político de los grupos de poder local, el Supremo Tribunal de Justicia de Brasil emitió un fallo a favor de las reivindicaciones de las comunidades indígenas, cuando en 2009 reconoció el derecho a la tierra de los pueblos indígenas en la Raposa Sierra del Sol, de acuerdo con los mecanismos legales de la legislación brasileña. Ello ha venido a fortalecer el *empoderamiento* de las comunidades, particularmente en la definición de los temas que les competen.

Cabe destacar que Roraima, y el Brasil como nación, no tiene una población indígena homogénea, sino bastante diversa; tanto en el número de pueblos y comunidades, como en los diferentes procesos históricos que vivieron las comunidades en su relación con la formación de los estados nacionales que constituyen la presente federación, los cuales se repartieron sus territorios y poblaciones.

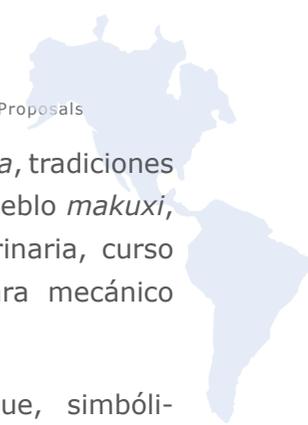
En el estado de Roraima habita un total aproximado de 64,846 indígenas. Los pueblos de la familia lingüística *karibe* se distribuyen de la siguiente manera: *makuxi* 15,000 personas; *taurepang* 200; *ingarikó* 1 mil; *yekuana* 180; *patamona* 50; *sapará* 50; *wai-wai* 1,366 y *waimiri-atroari* 1 mil. De la familia lingüística

aruak, habitan unos 6 mil *wapixana*. De la familia lingüística *yanomami*, unas 10 mil personas. De todos estos pueblos, solamente los *waimiri-atroari* y *sapará* no se encuentran divididos por las fronteras internacionales con la República Bolivariana de Venezuela o la República Cooperativista de Guyana. Además de estos datos, debemos considerar que aproximadamente 30 mil indígenas viven en la capital del estado, Boa Vista, según datos municipales.

El proyecto colonial, con su faceta religiosa, militar y estatal, tuvo continuidad en los siglos XIX y XX, trayendo a estas tierras la infraestructura necesaria para extender la ocupación. En efecto, haciendas de ganado, escuelas e internados para huérfanos invadieron las tierras indígenas, consolidando la expansión e imposición del proceso civilizatorio europeo. Las poblaciones indígenas han sido parte del paisaje, integrándolas a la región en el mercado colonial portugués y posteriormente en el mercado nacional brasileño (Lima, 1995).

La educación se organizó para formar trabajadores comprometidos con el progreso y con la patria, fortaleciendo el uso de los símbolos nacionales, el territorio, la religión, la lengua, etcétera. En esta perspectiva fue que se construyeron las escuelas para indígenas, formando hombres y mujeres cristianos, patriotas capaces de integrarse a la sociedad invasora pecuaria, minera y nacional.

Si por un lado la iglesia católica creó una base de actuación en la misión de Surumu, a inicios del siglo XX, el Servicio de Protección del Indio creó, a partir de 1923, una escuela en la Hacienda Nacional San Marcos, que desarrolló acciones de alfabetización y de formación profesional para indígenas, con cursos para curtir cuero y hacer monturas, herrería y carpintería, con la finalidad de formar mano de



obra para las haciendas (CIDR, 1989, p.29).

Desde 1948 en la misión católica de San José, localizada en la región del río Surumu (en la actual y emblemática Tierra Indígena Raposa Sierra del Sol), comenzó a funcionar un internado para jóvenes huérfanos, que posteriormente se transformó en una escuela. Comenzó así un proceso de escolarización de indígenas que permitió la formación del primer grupo de profesores indígenas; que en 1972 se formó para atender el 4º grado de la educación básica y en 1975 se formó para atender hasta el 8º grado de educación básica. Este internado en la misión de Surumu, pasó a ser reconocido como un centro de formación de dirigentes indígenas, contando con una amplia aceptación entre las comunidades. Maria Auxiliadora Souza Melo (2000) destacó la importancia de esta escuela en la construcción de propuestas y de prácticas políticas y educativas que fortalecieron las bases del movimiento indígena en Roraima.

En el año 1979, con la transformación de *prelazia* del Rio Blanco en Diócesis de Roraima, la escuela-internado pasó a ser denominada "Centro de Formación de Líderes Indígenas". En una línea de pensamiento vinculado con la teología de la liberación y en una opción por los más pobres realizaron diversas acciones de capacitación y formación. Un pilar en esta formación política fueron los encuentros de *tuxaus* (dirigentes), de catequistas y de profesores.

Entre 1989 y 1991 se llevaron a cabo diferentes cursos como: corte y confección (dos meses), curso de dirigentes (cinco días), curso de *seleiros* (para curtir cuero y producir monturas de caballos) (tres meses), curso de tradiciones indígenas y cursos de administración de comercios, vaqueros, capataces, de tradiciones indígenas y

catequesis para el pueblo *wapixana*, tradiciones indígenas y catequesis para el pueblo *makuxi*, de carpintería, enfermería, veterinaria, curso para profesores indígenas y para mecánico (Melo, 2000).

Melo (2010) muestra que, simbólicamente, este centro resume la discusión de los dirigentes, de las asambleas y reuniones, sobre las cuales se erigió una de las bases políticas y educativas del movimiento indígena, en especial del Consejo Indígena de Roraima (CIR) y de la Organización de los Profesores Indígenas de Roraima (OPIR) (Melo, 2000). Desde dicho Centro surgieron debates que posteriormente se han multiplicado en las comunidades indígenas, como son el de proyectos sociales y de "auto-sustentabilidad", la necesidad de tener garantía con respecto a la posesión de la tierra y sobre el derecho a la identidad, así como de participación en las nuevas directrices económicas del país y del mundo.

Esto fue posible por la creciente presión que ejercieron las comunidades indígenas, en su afán por manifestar su insatisfacción con los profesores no-indígenas. Los dirigentes indígenas articularon una acción conjunta reivindicando una educación preocupada con sus culturas, y en encuentros y asambleas fueron construyendo ideas e ideales para una educación que respetase su realidad.

En 1985, en el momento del retorno de la democracia al Brasil, el Gobierno Federal lanzó a través del Ministerio de Educación un debate nacional sobre la educación. A dicha fecha se la denominó "el día D", donde el tema central fue debatir sobre "qué escuela tenemos" y "qué escuela queremos". El gobierno del estado de Roraima, a través de la Secretaria de Educación, organizó un encuentro en la ciudad de Boa Vista para debatir la situación



pedagógica de las escuelas indígenas.

En este encuentro, los *tuxauas* (dirigentes indígenas) y profesores hicieron críticas al sistema de educación impuesto a los niños y jóvenes indígenas. En esa ocasión presentaron algunas propuestas, como cursos de formación y contratación de profesores indígenas y el derecho de los estudiantes a estudiar y aprender en sus propias lenguas. Cabe resaltar que un segmento considerable de la población *macuxi* y *wapixana* (que sufrieran la invasión territorial más fuerte) habla sólo portugués. Por ello reivindicar el aprendizaje de sus lenguas se transformó en una plataforma política de reconocimiento y valorización.

Como respuesta a estas reivindicaciones y demandas de la organización de los profesores indígenas, en 1986 la Secretaría Estatal de Educación abrió un espacio administrativo con representación indígena, llamado Núcleo de Educación Indígena (NEI) (Oliveira, 2000). Este Núcleo tuvo como objetivos organizar, acompañar y coordinar los trabajos y actividades relativas a la educación en las escuelas indígenas. A la fecha, el NEI (que pasó a llamarse División de Educación Indígena (DIEI)) está bajo la coordinación de un profesor indígena. Sin embargo, enfrenta graves problemas por no contar con recursos logísticos propios y material pedagógico adecuado, lo que no le permite responder a las reivindicaciones y exigencias de los dirigentes de las comunidades y organizaciones indígenas en pro de una indigenización de las escuelas; en una perspectiva de interculturalidad y multilingüismo que además responda a sus necesidades.

En 1991, con la transferencia de la responsabilidad por la oferta de educación indígena (que paso de la FUNAI al Ministerio

de Educación) se modificó la forma de atender el servicio y se amplió el sistema siguiendo nuevas políticas públicas de financiamiento.

En este contexto de movilización las comunidades se manifestaron en relación con diversas situaciones, como: a) insatisfacción que los padres de los estudiantes, y los propios alumnos, sentían en relación con el desempeño de los profesores no-indígenas; b) uso de métodos por demás pedagógicamente obsoletos que recurrían al castigo y la violencia; c) valorización excesiva de la cultura y la lengua brasileñas; d) fomentar el desprecio por la cultura y las lenguas indígenas; e) fomentar la dominación cultural y la sumisión política y social. La respuesta fue una acción conjunta de los *tuxauas*, reivindicando una educación preocupada por la cultura indígena.

Paralelamente, los representantes (y ya para ese momento también los profesores indígenas) fueron buscando opciones. Así en 1987, en la ciudad de Manaus, se realizó el primer encuentro de profesores indígenas de los estados de Amazonas y Roraima (que hoy se extiende a otros estados de la región amazónica), formando una gran articulación multiétnica en defensa de una educación escolar que garantizara autonomía para los pueblos indígenas, en todos los aspectos de la vida social. Surgieron así la COPIAR (Comisión de los Profesores Indígenas de Amazonas, Roraima y Acre (Dias da Silva, 1997)) que en 2000 pasó a llamarse COPIAM (Consejo de los Profesores Indígenas de la Región Amazónica).

Los profesores indígenas de Roraima han sido un eje importante en estas discusiones. En 1990 realizaron un encuentro en la misión del río Surumu (Oliveira, 2000), donde se reunieron 84 profesores de los pueblos *makuxi*, *wapixana*, *taurepang* e *ingarikó*, buscando fortalecer la lucha en defensa de una educación



escolar que atendiese las crecientes demandas de las comunidades indígenas.

En este encuentro nació la Organización de los Profesores Indígenas de Roraima (OPIR), con apoyo del Consejo Indígena de Roraima (CIR), que habilitó una sala en su sede para las actividades de los profesores, quienes posteriormente consiguieron una sede propia.¹

Gracias al trabajo de los profesores indígenas, en 1994, el Gobierno de Roraima ejecutó el “Proyecto Magisterio Indígena Parcelado” (Oliveira, 2000), que formó profesores indígenas a nivel de Bachillerato. Ese curso formó 230 profesores con nivel de magisterio, que los habilitó para enseñar del 1° al 4° grados de educación básica. Ya en los últimos años, la Secretaria de Educación del estado de Roraima creó un nuevo proyecto de magisterio indígena, llamado *Tamikan* y en la actualidad está siendo creado un nuevo curso de magisterio exclusivo para hablantes de lenguas indígenas.

Cabe señalar que la estructura del sistema de educación en el Brasil está dividido en los siguientes niveles: *Educación Infantil* o Pre- escolar; atiende estudiantes de 3 y 4 años de edad, siendo atendidos exclusivamente por los municipios; luego, a partir de ahí los estudiantes pasan a la *Educación Básica*, donde se da un atendimento mixto entre municipios, apenas para los 4 primeros años de escolaridad, y el Gobierno del estado de Roraima, que atiende la mayoría de los establecimientos. Debemos resaltar que después de la última reforma de 2010 la *Educación Básica* pasó a tener 12 años de escolaridad y cuenta con dos niveles, a saber: *educación fundamental* (1° a 9° año) y *educación media o bachillerato* (1° a 3° año).

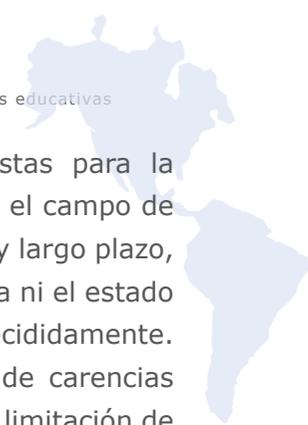
Desde el año 2000, a partir de una propuesta que la OPIR hiciera a la Universidad Federal de Roraima (UFRR) se abrieron las

posibilidades para crear espacios de formación superior indígena. En efecto, en 2001 fue creado el Núcleo Insikiran de formación superior indígena, que en 2009 pasó a ser un Instituto dentro de la estructura de la UFRR. En 2003 comenzó el curso de Licenciatura Intercultural y en 2009 el de Gestión Territorial Indígena, habiendo hoy una amplia demanda de formación a nivel de posgrado, mientras se perfila la creación de un nuevo curso en el área de salud para pueblos indígenas. Además de estos cursos específicos, la UFRR ha creado mecanismos para el ingreso específico de indígenas, a través del Proceso Selectivo Específico para Indígenas. En 2010 la UFRR contaba con un total aproximado de 10% de estudiantes indígenas, lo cual se fue logrando mediante un proceso de debate interno y concientización en la universidad, enfrentando resistencias y desafíos (Fernandes, 2008).

Si bien podemos observar cómo la expansión del sistema escolar acompaña una creciente demanda de servicios educativos por parte de los pueblos indígenas, al mismo tiempo aún quedan muchas demandas insatisfechas, por ejemplo: que la educación brinde a los jóvenes conocimientos prácticos, lo cual se expresa en la amplia demanda de formación técnica.

Cómo operan las escuelas indígenas en Roraima

En el Brasil, la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases para la Educación (LDB), y la Definición de Escuela Indígena de 1999 aseguran a los pueblos indígenas una educación “diferenciada”, donde el eje sea el respeto intercultural y la necesidad de adecuar los contenidos y



prácticas pedagógicas a la realidad que se vive en las comunidades.

Siendo que varias de las temáticas que aborda la educación escolar indígena en Roraima surgieron como propuestas de las bases comunitarias, han resultado apropiadas y responden a exigencias del sistema escolar. Sin embargo, se las ha “domesticado” retirándoles el contenido crítico. De entre dichas temáticas podemos destacar:

- Reglamentos propios para las Escuelas Indígenas, donde cada escuela puede y debe definir las orientaciones pedagógicas y su relación con la comunidad donde se encuentra;
- Formulación de planes de estudio y definición de contenidos para las escuelas indígenas de enseñanza básica y media, que atiendan a la realidad de los estudiantes y sus comunidades;
- Creación de un Consejo Estatal de Educación Indígena, con amplia participación indígena, cuyo mandato sería definir y supervisar la ejecución de las propuestas pedagógicas y el manejo de los recursos financieros;
- Buscar proyectos de auto-sustentación productiva para las escuelas y comunidades;
- Investigar y producir material didáctico adecuado a la realidad de las escuelas y de los estudiantes.

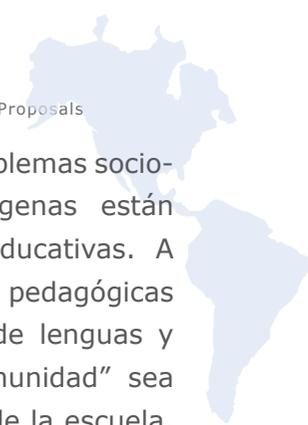
Definir estas temáticas significa grandes desafíos para las organizaciones indígenas,

ya que implica generar propuestas para la ejecución de políticas públicas en el campo de la educación indígena a mediano y largo plazo, cosa que ni la federación brasileña ni el estado de Roraima han apoyado decididamente. Sin ser un recuento exhaustivo de carencias podemos destacar las siguientes: limitación de recursos económicos y humanos; dificultades en la formación de profesores; falta de infraestructura, y carencia de apoyo y de asesoría técnica especializada.

La permanente demanda de desarrollar estos aspectos nos indica su ausencia y falta de realización en la práctica de las escuelas indígenas. También observamos la ausencia de un plano integrado, amplio y que involucre a todos los actores en este proceso.

En efecto, al analizar la ampliación del sistema escolar podemos apreciar la existencia de diversos programas y proyectos especiales que no siempre están articulados con las propuestas centrales de las comunidades indígenas. Tal es el caso, por ejemplo de: Beca Escolar, para las familias que envían a sus hijos a la escuela; Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI); Alfabetización Solidaria y Amigos de la Escuela.

Entre las modalidades de enseñanza que se desarrollan en escuelas indígenas podemos destacar: alfabetización y enseñanza de jóvenes y adultos (EJA), para estudiantes con edades escolares desfasadas que asisten a todos los niveles de enseñanza, como educación fundamental y bachillerato, educación especial y educación a distancia. Se puede entender la modalidad de educación escolar indígena como un subsistema del sistema nacional de educación, sobre el cual inciden esas otras modalidades, sin objetivos educativos claros. Por ejemplo, se puede observar que el material de EJA es un gran concentrado de lo que se



enseña a los niños en la enseñanza básica, sin un debate crítico sobre las necesidades específicas para la formación de adultos y jóvenes.

En cuanto a la matrícula, el número de establecimientos que ofrecen servicios educativos y los grados que imparten, podemos señalar que en los últimos años la matrícula escolar ha oscilado entre 10 mil y 13 mil estudiantes en escuelas indígenas²

De las 222 escuelas indígenas pertenecientes al gobierno del estado de Roraima, 40 ofrecen escolaridad hasta el 9º año de enseñanza fundamental. Cabe señalar que de estas escuelas, inclusive 36 ofrecen educación hasta en nivel de bachillerato.

No obstante esta expansión del sistema escolar y de los datos estadísticos, en las diferentes regiones de Roraima las comunidades discuten en diversos foros sus ideas sobre lo que debería ser la educación escolar, que de imposición pasó a ser una reivindicación. En efecto, las comunidades han desarrollado una dinámica de debate, en la que periódicamente evalúan las dificultades que enfrentan, en un ejercicio de democracia activa de suyo muy interesante, como señala Bertely (2009). Así, podemos apreciar un proceso en dos vías, pues por un lado se da una ampliación del sistema escolar y, por el otro, hay una apropiación de las escuelas por parte de las comunidades indígenas. Es importante resaltar que es un proceso no ausente de conflictos y contradicciones. Por ejemplo, en algunas regiones hay un mayor diálogo de la escuela con los dirigentes y consejos comunitarios, mientras que en otras, falta unión y hay una mayor influencia de políticos locales anti-indigenistas.

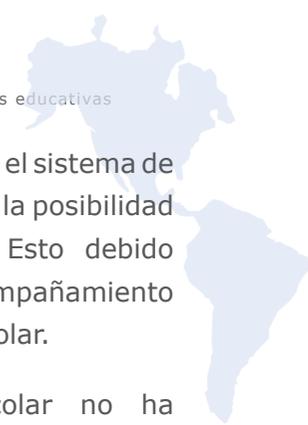
No obstante estas dificultades, a las

que hay que agregar diversos problemas socio-ambientales comunes, los indígenas están construyendo sus propuestas educativas. A partir de sus propias experiencias pedagógicas y debido a su gran diversidad de lenguas y culturas, defienden que “la comunidad” sea la que defina el funcionamiento de la escuela, ahí, donde está ubicada.

De forma general el funcionamiento de las escuelas indígenas es diferente al de las escuelas no-indígenas (urbanas y rurales). Pues las comunidades indígenas han impuesto una dinámica que integra la escuela a las acciones comunitarias. Hay reuniones periódicas de evaluación y planeación, es decir, las escuelas hacen una planeación general del calendario escolar anual junto con la comunidad y al final de año se hace una evaluación del trabajo de los profesores y del proceso de formación de los estudiantes. En la mayoría de las comunidades se realizan reuniones mensuales, con una pauta de debate que aborda los principales trabajos realizados, habiendo siempre un tema referente a educación. Este es el momento en que la escuela y los profesores deben rendir cuentas a las comunidades.

A diferencia de las escuelas no-indígenas, donde la Secretaría de Educación designa al director de la escuela, en las comunidades indígenas de Roraima la asamblea comunitaria nombra al director de la escuela seleccionándolo de entre los profesores indígenas que trabajan en ella, y que previamente han pasado por un proceso de evaluación y aceptación.

En el tema laboral podemos señalar que a estos profesores los contrata el gobierno del estado de Roraima directamente, aunque todavía hay algunos contratos rezagados establecidos por el gobierno federal, anteriores a 1988, cuando por decreto constitucional el



Territorio Federal de Roraima pasó a convertirse en un nuevo estado de la Unión Brasileña.

En cuanto a los directores de las escuelas indígenas, hemos presenciado casos donde la Secretaría de Educación ha querido imponer directores, sin embargo, las comunidades indígenas no han aceptado estas acciones, pudiendo incluso prohibir el acceso a la persona asignada, imposibilitándola de asumir el cargo. En estos casos, el Estado ha tenido que dar marcha atrás.

La responsabilidad legal de instrumentar y poner en marcha la educación escolar en las comunidades indígenas es de los gobiernos estatales y municipales (estos últimos lo son para el nivel de educación infantil o pre escolar). El financiamiento de la educación escolar pública está definido en la Constitución Federal, que establece que cada estado tiene la obligación de destinar a dicho rubro un porcentaje fijo de recursos provenientes de los impuestos estatales. Cuando dichos recursos no son suficientes, el gobierno federal complementa la demanda, que no es el caso de Roraima. Cabe señalar que en los años de investigación en la región nunca pudimos acceder a datos confiables sobre cuántos recursos se destinaron a la educación escolar indígena en Roraima.

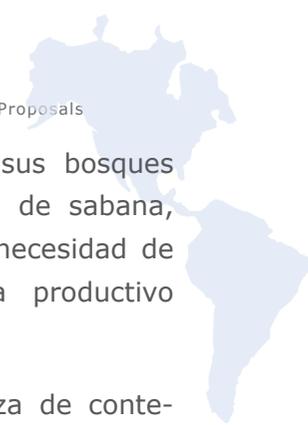
En algunas escuelas indígenas se han constituido Asociaciones de Padres y Maestros (APM), figura jurídica que el sistema escolar reconoce como apta para recibir una parte de los recursos destinados a las escuelas, de forma tal que los propios padres y maestros puedan administrar la compra de alimentos y materiales esenciales para la escuela. Esta iniciativa por demás interesante, que podría fortalecer la autonomía escolar, ha enfrentado el problema de las exigencias técnicas en la rendición de cuentas, de forma que muchas

APM han quedado endeudadas con el sistema de financiamiento público, perdiendo la posibilidad de gestionar nuevos recursos. Esto debido a falta de orientación y de acompañamiento técnico por parte del sistema escolar.

Aunque el sistema escolar no ha alcanzado las metas previstas y hay una evidente falta de atención en el cumplimiento de las políticas públicas, debido a la falta de interés del gobierno de Roraima, podemos hacer un balance positivo si vemos como se ha consolidado la participación ciudadana en las comunidades indígenas.

En efecto, si observamos el proceso que se desarrolló en el periodo 1993-2005, varias conquistas sociales se han institucionalizado: a) el proceso de consulta a las comunidades ya no es algo que puede pasarse por alto, quedando consolidado como una práctica institucional; b) se ha ido ampliando el proceso de formación de profesores en una perspectiva diferenciada a la formación estandarizada de profesores, que se ha fomentado tanto a través del magisterio indígena, como a través del curso de Licenciatura Intercultural; c) en los últimos años ha habido un crecimiento acentuado y continuo en la demanda de los años finales de educación fundamental y bachillerato; d) en vez de tres núcleos regionales que el NEI pretendía crear en 1983, las comunidades junto con sus dirigentes y profesores mantienen en la práctica diez centros regionales, de los cuales el sistema escolar se esfuerza por reconocer cinco, aunque no haya creado una estructura básica, ni haya asegurado los recursos para atender las escuelas en la base.

Considero que este proceso de apropiación indígena de la escuela puede ser visto como un proceso *etnogenético* (Bertely, 2003; González, 2008), en el sentido que las re-significaciones crean percepciones y



realidades diferentes de las originalmente introducidas por la escuela y el sistema escolar.

Las demandas de las comunidades y el bachillerato indígena

Para poder reflexionar sobre las expectativas que las comunidades indígenas han puesto en la educación escolar, podemos enunciar algunas de sus principales demandas que encuentran eco en toda Roraima:

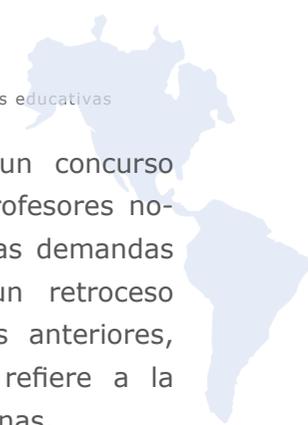
- Necesidad de más técnicos en las escuelas de las comunidades, para darle a los estudiantes una formación profesional;
- Abrir opciones para los estudiantes que terminan el bachillerato, ya que quedan "parados" sin condiciones de continuar estudiando y sin un aprovechamiento claro para sus tareas productivas en la comunidad;
- Abrir opciones laborales para estos estudiantes, ya que tienen que volver a la caza y la pesca, aunque los animales para cazar están disminuyendo, así como los peces, siendo que también las milpas o *roças* se han vuelto poco productivas ante el aumento poblacional y la degradación de las áreas disponibles para cultivos;
- Mejorar sistema productivo agrícola y búsqueda de nuevas tecnologías y recursos económicos, pues si bien los habitantes evalúan como buenas

las condiciones de sus bosques y campos naturales de sabana, también sienten la necesidad de mejorar el sistema productivo agrícola;

- Mejorar la enseñanza de contenidos prácticos, pues los estudiantes y comunidades reclaman que si bien sus jóvenes se forman en las escuelas, no aprenden a hacer nada práctico para trabajar o sobrevivir.

Existe además una gran dificultad entre los padres de los estudiantes indígenas que les impide acompañar y ayudar a sus hijos en los estudios escolares, ya que si bien la oferta en nivel bachillerato se *masificó* entre 2004 y 2005, fue en este proceso que surgieron muchas dudas sobre el significado de la formación escolar. Esto se debe a que muchos de los padres y maestros indígenas fueron criados y formados en un sistema escolar convencional, centrado en el salón de clases y cuestionan al profesor que busca realizar actividades nuevas en la comunidad. Como apunta Gasché (2008), esto se transforma en un gran desafío para el maestro indígena, pues introducir cambios implica enfrentar resistencias y críticas. Es necesario el diálogo y la creatividad para vencer las resistencias a las nuevas prácticas educativas.

Hasta 2002 apenas había tres escuelas indígenas dependientes de la Secretaria de Educación de Roraima, que ofrecían bachillerato en la modalidad "Regular". Es decir, de acuerdo con el modelo fomentado por el ministerio de educación para el Brasil. Además de una escuela en la misión de Surumu, que se consolidó como el único



proyecto de educación escolar indígena en nivel de bachillerato volcado para la formación técnica agropecuaria, siendo conocido como Centro de Formación y Cultura Raposa Sierra del Sol. Para ese año algunas escuelas ofrecieron bachillerato en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Sin embargo, el mayor crecimiento se dio con la creación de un proyecto específico para ampliar la oferta, que se denominó de Bachillerato Regular Diferenciado Indígena, entre los años 2004 y 2005, y que se ha consolidado como una oferta estable en las comunidades indígenas. A la fecha hay un total de 36 escuelas que ofrecen la escolarización completa, con un total aproximado de 1,351 estudiantes en este nivel escolar. Estas escuelas solamente atienden a los pueblos *makuxi*, *wapichana* y *taurepang*. Aunque cabe señalar que apenas una atiende a estos últimos.

Al analizar las propuestas de la Secretaría de Educación de Roraima pudimos observar una confusión conceptual por parte de sus técnicos. La propia nomenclatura "Regular Diferenciado Indígena" muestra el punto central de las contradicciones, pues la Secretaría de Educación espera realizar un bachillerato estandarizado que al mismo tiempo atienda a las especificidades indígenas. A ello hay que agregar falta de recursos económicos para hacer viables las clases y para comprar el combustible que alimenta los generadores de energía eléctrica. Esto último se debe a que las comunidades trabajan el bachillerato en la noche, ya que durante el día los salones los ocupan los alumnos de enseñanza fundamental.

Esta falta de recursos y de voluntad política también se refleja en la falta de profesores para atender a la demanda de los estudiantes indígenas, en especial en los primeros años de implantación. Siendo

que recientemente se realizó un concurso público destinado a contratar profesores no indígenas para que atendieran las demandas de bachillerato, ello implica un retroceso ante el avance de las décadas anteriores, particularmente en lo que se refiere a la contratación de profesores indígenas.

Al analizar los planes de estudio de estas escuelas de bachillerato podemos observar que hay una contradicción implícita en la nomenclatura "Regular Diferenciado Indígena". En efecto al comparar la Constitución Federal, que defiende los procesos propios de creación de conocimientos para los pueblos indígenas, con el plan nacional de educación, que impone 75% del plan nacional común, este último apenas permite un 25% diferenciado. Así, en las escuelas de bachillerato se ofrece el estudio de lenguas indígenas, pero con una carga horaria reducida equivalente a 4 horas de aula a la semana, además de la oferta de proyectos especiales los días viernes, lo que ha estimulado la creatividad de las comunidades. Sin embargo, todavía se muestran insuficientes para atender las necesidades específicas de formación y se mantienen alejadas de los principios de interculturalidad y del multilingüismo.

A diferencia de otros países de América Latina, en el Brasil no se ha utilizado la nomenclatura de educación intercultural para referirse a la educación escolar indígena. Y aunque en algunos documentos se ha utilizado el concepto de educación intercultural y bilingüe, en el Brasil no ha habido un debate conceptual que nos permita definir de forma clara la discusión sobre los principios de la educación escolar indígena. Ha sido en este sentido el propio movimiento indígena que ha intentado definir los principios de esta educación. Tal es el caso de los 15 principios de la COPIAR de 1994 (RCNEI, 1998), los



cuales han servido de inspiración a una serie de instrumentos jurídicos. Sin embargo, han faltado recursos financieros y voluntad política para realmente implementar una educación escolar adecuada.

Dificultades experimentadas por los estudiantes indígenas

Uno de los problemas que enfrentan las escuelas indígenas en Roraima se refiere a la comprensión del proceso de cambio social inducido por la escuela y cómo tratarlo dentro de ella. Especialmente en la dimensión del conflicto entre generaciones. En efecto, se manifiestan algunos conflictos serios en relación con las diferentes visiones de mundo y de posibilidades de vida entre las comunidades indígenas.

Resaltaré dos visiones que se han opuesto en diferentes debates en las comunidades indígenas y que se relacionan con los conflictos territoriales entre indígenas y entre éstos y sectores de la sociedad nacional.

Como ya señalamos con anterioridad, la lucha por una educación contextualizada y adecuada a las necesidades de las comunidades estuvo asociada con la lucha por los territorios. Así, los que defendieron el reconocimiento oficial de amplias tierras indígenas se han identificado con propuestas que valoran la cultura y la historia indígena, colocando los valores indígenas en el centro del debate. Estos han defendido una educación “específica y diferenciada”, próxima a los principios que hoy conocemos genéricamente como principios de interculturalidad.

Sin embargo, otro sector que incluye comunidades y organizaciones indígenas ha defendido la permanencia de los hacendados en los territorios indígenas. Estos sectores han recurrido al uso de discursos de poder que giran en torno a la idea de desarrollo, que les sirve de base para defender que las comunidades indígenas necesitan una educación de “calidad” que sólo será posible si las escuelas indígenas pueden trabajar igual que las escuelas de los no-indígenas en las ciudades. Para esta posición la valoración cultural no tiene importancia y la reducen apenas a una posición política de sus oponentes indígenas que, en el fondo, sólo sirve para que los indígenas vuelvan a andar desnudos, para que los no-indígenas salgan de las regiones y con ellos cualquier esperanza de desarrollo y mejoras en las condiciones de vida.

Esta posición ha manipulado los esencialismos en torno de los discursos de desarrollo, que además coincide con la posición de los grupos de hacendados que han puesto a los indígenas, y sus formas de ser, como el único impedimento para alcanzar el desarrollo. Así, los indígenas que han defendido la permanencia de invasores no-indígenas, cooptados y manipulados en medio de los esencialismos y conflictos epistemológicos, han rechazado la educación diferenciada. Ellos quieren ser como “blancos” y reivindican, hasta cierto punto una educación de blancos, considerándola como la única capaz de darles condiciones para enfrentar el mercado de trabajo. Aunque eso signifique que ellos dejen de ser indígenas.

Por su parte los que defienden los territorios indígenas y la retirada de los invasores no-indígenas, han levantado la necesidad de discutir los procesos de cambio cultural, pero a partir de la valorización de lo propio, pues reconocen como un engaño la



oferta según la cual la educación de la ciudad es mejor en comparación con la que ellos mismos puedan construir y sustentar.

Por su parte, los estudiantes enfrentan las duras exigencias del mercado de trabajo y ante la imposibilidad de ver en sus tierras, ya demarcadas y reconocidas por el Estado, fuentes de riquezas y de producción económica algunos caen en la alienación de pensar que deben negar lo indígena, para apenas vivir en el mundo de los no-indígenas. Aun los que vienen de comunidades que defienden la valorización cultural sienten dificultades para entender y conceptualizar este debate.

En medio de este contexto, lo cierto es que la escuela y su conjunto de conocimientos han manipulado conocimientos y valores. Esto se manifiesta en el desinterés de los jóvenes por trabajar en las milpas, con el argumento de que han estudiado para no tener que hacer trabajo físico en los campos. Así, se paraliza ideológicamente la fuerza de trabajo que tradicionalmente se dedicaba a la tala de árboles para el trabajo agrícola. Los jóvenes están de mañana en la escuela, por la tarde en programas escolares que apenas los capacitan, para al final de la tarde jugar fútbol y en la noche ver televisión. Quedando distantes de la socialización diaria y del trabajo.

En estas condiciones, los jóvenes arrastran serias deficiencias en cuanto a la alfabetización y manejo de operaciones aritméticas básicas desde los primeros años de la enseñanza básica hasta los últimos años de bachillerato, lo que se traduce en altos índices de deserción escolar.

El estudiante del curso de licenciatura intercultural Alan Douglas (1998) al estudiar los motivos que llevaban a los estudiantes *wapichana* a desistir de sus estudios de

bachillerato, en la comunidad Manoá, frontera con la República Cooperativista de Guyana, destacó los conflictos culturales que experimentaban los estudiantes. Por ejemplo, identificó varios estudiantes que abandonaron la escuela por considerar que no tenían ropas adecuadas para ir a estudiar, volviendo a sus trabajos en la milpa.

El conflicto se agudiza si consideramos que el trabajo en la milpa queda desvalorizado y que en medio a una amplia influencia de los medios de comunicación, hay una cierta valorización del trabajo asalariado y la dependencia patronal como únicas formas de inserción económica y productiva. Paralelamente, el trabajo en la *roça* viene decayendo debido a los problemas de degradación ambiental, aumento poblacional y por la imposibilidad de ocupar nuevas áreas, ya que las haciendas y fronteras internacionales han congelado el uso de la tierra. Este conflicto social y epistemológico debe ser comprendido desde una perspectiva de la pedagogía del conflicto (Gadotti, 2001), a partir de la cual buscamos hacerlo evidente para discutirlo y enfrentarlo. Se trata de abordar un conflicto inherente al proceso social que otras corrientes educativas esconden y subliman.

En este contexto hace eco el argumento de que la educación "diferenciada" no sirve para nada, que la valorización cultural es un atraso y no permite el ingreso al mercado de trabajo, generando grandes frustraciones entre jóvenes y adultos, que salen del colegio con familias y bocas que alimentar. Es posible que esta frustración se deba al hecho de que la escuela generó una gran expectativa que no ha podido cumplir.

Desde hace décadas se viene detectando que uno de los motivos que los indígenas esgrimen para justificar la emigración a la



ciudad es la búsqueda de condiciones y de oferta de estudios superiores. Por ello, el bachillerato en las comunidades busca responder a la necesidad de ofrecer una educación que tenga como eje central la valorización social y cultural de las comunidades.

En el caso de las comunidades *macuxi* y *wapichana*, existen diferentes situaciones sociolingüísticas que afectan a los estudiantes y también a los profesores. Estos dos pueblos enfrentaron la invasión más fuerte y sistemática y, consecuentemente, la mayor imposición cultural. Los otros pueblos indígenas, por encontrarse en regiones de acceso más difícil, han podido mantener un cerco geográfico que les ha permitido resistir mejor la invasión cultural. Estos pueblos han mantenido mayor uso de sus propias lenguas, siendo la reivindicación de ellos el estudio del portugués. Por su parte, los dos primeros grupos vienen reivindicando el estudio de sus propias lenguas. Para muchos *macuxi* y *wapichana* su primera lengua, o lengua materna, es el portugués, que es la lengua utilizada en la cotidianidad de las comunidades y familias.

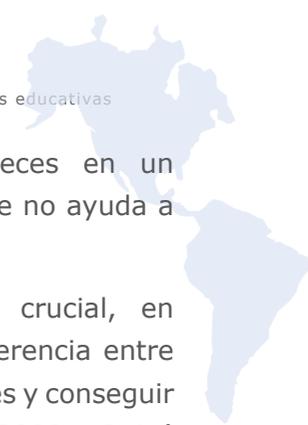
Los relatos de profesores y dirigencias indígenas acusan a las escuelas de ser uno de los principales instrumentos para la pérdida de uso de las lenguas indígenas en las últimas tres décadas. Para ellos la lengua portuguesa se impuso en la escuela, y con ella, una serie de conocimientos que confundieron a las escuelas y comunidades. Esta situación ha dificultado la enseñanza bilingüe y el debate sobre el uso de las lenguas indígenas en las comunidades y, por extensión, en las escuelas indígenas. Esto lo explica el proceso de invasión cultural, que hizo pensar a la generación anterior a los profesores actuales que las lenguas y culturas indígenas dejarían de ser necesarias y se convertirían en una fuente de discriminación.

En este contexto se vienen ampliando los debates para valorizar las culturas y lenguas indígenas, generando un discurso político para favorecer el uso de estas lenguas. Así, el movimiento de los profesores indígenas viene buscando generar un contexto de uso y valorización, que ha colocado la lengua indígena como un punto importante en los nuevos concursos públicos para contratación de profesores indígenas. Aunque todavía falta una práctica decidida y específica en este sentido.

Nuevas experiencias pedagógicas

En esta sección abordaré tres experiencias de debate conceptual surgidas en el contexto del Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, de la Universidad Federal de Roraima (UFRR). Aun cuando no están acabadas, nos han servido para pensar nuestra experiencia de formación de profesores indígenas en esta región amazónica del Brasil y, sobre todo, para hacernos evaluar la experiencia a partir de una reflexión autocrítica.

En primer lugar, comentaré la experiencia de creación del curso Licenciatura Intercultural, en especial la idea de los temas contextuales. Destaco que fue una experiencia en la que participamos diferentes profesionales, con trayectorias variadas (Carvalho *et al.*, 2008). Un punto clave en la discusión del proyecto fue el momento en que decidimos no trabajar “disciplinas” y sí “temas contextualizados”, además de substituir la idea de competencias educacionales por actitudes, valores y habilidades a desarrollar en los educandos. Recuerdo que una colega clave en esta comprensión fue Angela Kurovsky, que había tenido una experiencia previa de educación



escolar indígena en el Amazonas, trabajando para la OPAN. Fue ella que sugirió y explicó cómo se trabajaban los temas contextualizados. Esta posibilidad, de no trabajar disciplinas fue un parte aguas, pues optamos por explorar una experiencia nueva y sobre lo cual había apenas relatos para los primeros años de escolaridad.

El proyecto del curso sintetizó algunos de los principales problemas sociales y necesidades formativas que habría que trabajar junto con los profesores indígenas en la UFRR. La experiencia ha sido enriquecedora, y aunque hemos tenido que disponer de tiempos exiguos han sido suficientes para mostrarnos el potencial de la propuesta. El mejor intercambio se dio cuando en el salón de clases estábamos diversos profesores de formaciones diferentes, junto con nuestros estudiantes, discutiendo los temas en cuestión. Problematisando estos temas, buscando una comprensión más profunda y clara. Fueron experiencias inter y transdisciplinarias, donde todos, profesionales de diversos orígenes y formaciones, y los diferentes maestros indígenas, pertenecientes a siete pueblos, discutíamos los temas y problemas sociales de las comunidades. Estimulando el desarrollo de proyectos pedagógicos en las escuelas indígenas, donde reflexionarían estos problemas.

No todo ha sido positivo, pues no siempre hemos sabido aprovechar los temas contextuales para reflexionar sobre actividades o respuestas específicas que respondan a los problemas sociales de las comunidades. Si bien estos problemas son los que han generado la idea de los temas contextualizados, unos se han mostrado más contextualizados que otros; lo cual nos lleva a pensar autocriticamente que no siempre hemos podido o conseguido que los temas contextualizados se transformen en respuestas contextualizadas, que respondan funcionalmente a los problemas que los

generaron, cayendo muchas veces en un estudio discursivo y abstracto que no ayuda a resolver tales problemas.

Probablemente el punto crucial, en términos pedagógicos, sea la diferencia entre querer trabajar temas contextuales y conseguir hacerlo en la práctica (Gasché, 2009). Quizá ello se deba a que el proceso de formación, así como el de las escuelas indígenas, a pesar de proponer trabajar temas contextualizados ha estado centrado en los conocimientos escolares, en el plano discursivo y no en la vivencia práctica de la comunidad, como nos ha estimulado a pensar Gasché (2008). Es decir, buscar una comprensión próxima a la realidad, a partir de la vivencia cotidiana de la comunidad.

Esta búsqueda de comprensión y debate, esbozada brevemente aquí, ha sido un ejercicio práctico, de reflexión, de autocrítica y de debate muy enriquecedor, y aunque no tengamos una respuesta concluyente y definitiva, la necesidad de buscar nos enriquece y fortalece.

En segundo lugar, destaco como un momento de reflexión y formación, la participación en el Proyecto "Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza", de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI), coordinada por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), con financiamiento de la Fundación Ford. Esta Red, creada en 2004, unió a seis universidades del continente latinoamericano, además de la PUCP y la UFRR, incluyó a la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) del Ecuador; al PROEIB Andes/Universidad Mayor de San Simón, Bolivia; al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México y a la Universidad de



las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) de Nicaragua.

Esta Red trajo consigo experiencias locales de debate en el marco del proyecto, lo que nos permitió ganar un *plus* al articular un trabajo de reflexión y producción de materiales educativos. Por separado ya habíamos trabajado temas de ciudadanía, de educación y de interculturalidad, sin embargo, al tratarlos de forma articulada e integrada surgió un poderoso tema de reflexión.

Este tema lo llevamos a las escuelas indígenas y lo trabajamos especialmente en las series más avanzadas de la enseñanza fundamental, es decir, entre los grados 5º y 8º, y en bachillerato. Trabajamos en dos escuelas de las comunidades Pium y Barata, en la región de Taiano, generando debates colectivos, grupos de estudio, seminarios, talleres de informática, talleres de lectura y producción textual y una conferencia que incluyó diversas actividades, todas destinadas a reflexión el tema de la educación ciudadana intercultural. Nos preguntamos y discutimos, qué es ser un ciudadano indígena. Descubrimos el vínculo existente entre el ejercicio de los derechos ciudadanos y la conservación del medio ambiente, con la alfabetización y la formación para la lectura comprensiva y la producción textual.

De esta experiencia surgieron varios materiales educativos. Uno fue un libro destinado a los estudiantes de bachillerato (Carvalho *et al.*, 2007), otro fue una propuesta de material educativo para los profesores indígenas (Repetto *et al.*, 2008), y un video documental para discutir las problemáticas de la educación ciudadana intercultural. En la escuela el tema fue muy interesante, permitiendo desarrollar diversas actividades y reflexiones sobre la educación ciudadana intercultural.

Quiero destacar esta experiencia por el

avance logrado y por la presentación del tema de la educación ciudadana intercultural, con una perspectiva transdisciplinaria y de diálogo abierto partiendo de la experiencia.

En tercer lugar, quiero destacar la ejecución, desde 2010, de dos proyectos hermanos en cuanto a su concepción, el proyecto PIBID Licenciatura Intercultural, coordinado por la profesora Fabiola Carvalho y el proyecto PET Intercultural, bajo mi coordinación. Ambos recibieron el apoyo del Ministerio de Educación de Brasil. El primero realizó una experiencia de investigación en tres comunidades indígenas: Barata, Canaoani e Malacacheta. El segundo se llevó a cabo en la cuenca del río Maruwai, en la Tierra Indígena San Marcos, en el que participaron nueve comunidades de la región. En estas experiencias buscamos poner en práctica una propuesta pedagógica inductiva intercultural (Bertely, 2008a y 2008b; Gasche, 2008), tanto teórica como metodológicamente. Ya estamos perfilando la formalización de un tercer proyecto para incluir la participación de otras comunidades.

Iniciamos con la investigación y diagnóstico de la situación que vive la escuela y estamos preparando, teórica y metodológicamente, al equipo que investigará con detalle el calendario cultural en las comunidades. En futuras etapas discutiremos la construcción de nuevas propuestas pedagógicas a partir de la explicitación del calendario cultural y de los conocimientos indígenas.

La ejecución de esta propuesta nos ha permitido pensar de forma diferente el trabajo de la escuela indígena, partiendo de la crítica al modelo pedagógico dominante, para llegar a la construcción de propuestas curriculares para la escuela que tengan un enfoque claro hacia la formación para la gestión del territorio. De forma que la formación de los estudiantes esté centrada en la investigación. Esta visión



cultural tiene gran potencial de reflexión y actuación (Gasché, 2008).

Destaco estas tres experiencias, nuevas para nuestro equipo, no porque sean piezas acabadas, sino porque han significado momentos de actualización, de revisión de ideas, de prácticas y de nuevas sistematizaciones, nutriendo reflexiones que nos han ayudado a repensar el trabajo en educación escolar indígena. En este sentido, las abordo no tanto porque sean reflexiones puras, sino por ser momentos de síntesis y de amalgamas. Es importante resaltar que en estas experiencias participan de forma conjunta maestros y dirigentes indígenas, de forma que se han transformado en momentos de *interaprendizajes* (Gasché 2008), de *intercomprensión* y mutua colaboración.

Conclusión

A modo de conclusión podemos resaltar tres aspectos de gran relevancia para la comprensión del proceso de escolarización y de las demandas por educación en las comunidades indígenas en Roraima.

En primer lugar, debemos resaltar la gran dificultad que ha tenido el gobierno de Roraima para consolidar políticas públicas que atiendan a la educación escolar indígena. Esto se refleja en la falta de recursos económicos disponibles para atender las necesidades de las escuelas en las comunidades indígenas como: falta de alimentos y materiales escolares, ausencia de continuidad en el transporte escolar y, ante todo, un debate pedagógico para definir los lineamientos de la educación escolar indígena.

Esto último se refleja en las exigencias que el sistema escolar ha hecho al imponer la construcción de reglamentos escolares y proyectos políticos pedagógicos utilizando formularios estandarizados y debates que se centran mucho más en las reglas del funcionamiento escolar que en el debate conceptual y educativo de la escuela.

En la implementación del bachillerato, esta despreocupación del sistema escolar se manifestó en la falta de un diálogo más intenso y productivo para definir planes de estudio, el calendario escolar, el estímulo al uso de las lenguas indígenas y el uso de metodologías adecuadas para la enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua; la falta de un estímulo sistemático para la producción de materiales educativos por parte de los maestros indígenas, así como recursos que sustenten las actividades educativas de las escuelas y, como parte de ellas, la investigación educativa indígena.

El contexto anti-indígena de Roraima sin lugar a dudas incide para que los burócratas de la Secretaría de Educación no muestren apertura para entender las necesidades educativas de las comunidades indígenas. Por ejemplo, a inicios de 2011, la Secretaría de Educación de Roraima canceló la realización de una nueva etapa del curso de magisterio *Tamikan*, debido a la falta de recursos, que fueron desviados a la última campaña electoral donde el Gobernador fue reelecto, a finales de 2010. Estas acciones estimulan no sólo un discurso de exclusión, sino una práctica sistemática de desvalorización y de incumplimiento de políticas públicas, donde los derechos ciudadanos quedan totalmente subordinados a las necesidades de comercialización y de mercado de los responsables de formular políticas públicas.

Un segundo aspecto importante a



señalar es que las escuelas expresan su deseo de poder ofrecer una educación inmersa en la realidad de la comunidad, y al hacerlo entablan una crítica férrea a la forma descontextualizada en la que trabaja la escuela. Esto es, al usar una lengua que ha impuesto visiones de mundo, preocupaciones epistemológicas y una tecnología discursiva euro-céntrica y alienante.

En este contexto la reivindicación de una educación técnico-profesional habla del deseo de ver a los estudiantes “formados”, es decir, capacitados para enfrentar los desafíos laborales y sociales de la vida adulta. El cuestionamiento de que la educación escolar “no sirve para nada” debe hacernos reflexionar sobre el papel que desempeñamos los maestros, de forma general, y los formadores de profesores, en particular, en esta cadena de incomprensiones, conflictos y contradicciones.

Desde diversos sectores indígenas se viene levantando la necesidad de desarrollar el mercado laboral interno indígena, que necesita profesionales de diversas áreas de conocimiento y trabajo. Esto en oposición al mercado regional de trabajo y producción económica. Un ejemplo de este último tipo de planteamiento se puede observar en los seminarios en la Universidad Federal de Roraima, que tratan sobre desarrollo y amazonia, pero que no toman en consideración la existencia de pueblos indígenas y otras poblaciones tradicionales en la gran región amazónica.

Las comunidades reivindican la formación de profesionales que puedan vender o trocar servicios en las comunidades, son preciados los servicios para mantenimiento de equipo agrícola, motores de barco y lanchas, motores generadores de energía eléctrica. Se necesitan profesionales veterinarios, agrónomos, en el área de la salud, profesores,

etcétera.

La preparación para estos profesionales nos coloca ante nuevos desafíos, como la necesidad de nuevas tecnologías y conocimientos *versus* la valorización cultural. Este conflicto aparente, que no deja de ser una tensión permanentemente reconstituida y actualizada, abre el camino para el cambio social y su crítica tradicionalista, aunque también para las contradicciones y ambivalencias.

En tercer lugar, destaco las reivindicaciones por la valorización cultural, que implican una formación social y política en torno a valores, conceptos, íconos, símbolos, pero sobre todo de vivencias prácticas y cotidianas, de lo que efectivamente se hace. Esta puede ser la estocada a la invasión cultural, que habiendo impuesto la aceptación de la escuela, ahora, en su ceno, aparece el tema de la valorización cultural. Como un deseo de discutir un proyecto social de vida, de uso de los recursos naturales, del país, Brasil, de discutir la participación en la sociedad.

La valorización cultural no es *folklor* en el discurso de los dirigentes indígenas. A diferencia de lo que vemos en Brasil el 19 de abril, que es el día oficial del indio, como parte de las políticas indigenistas del Estado. Ese día, las escuelas públicas y privadas disfrazan a los niños como “indios”; les colocan una corona de plumas pintadas con colores fosforescentes y una pintura de dedo en la cara. Esta imagen, además de estar asociada con los contenidos escolares que generalizan y desinforman sobre los pueblos indígenas, representa a un indígena genérico (Ramos, 1998), supuestamente amazónico. Y, no obstante, en las escuelas públicas poco se habla de las consecuencias históricas de la invasión y del ejercicio de los derechos ciudadanos.



El Sistema escolar debe permitir la apertura de espacios sociales y culturales para los conocimientos indígenas. Pero no de forma abstracta, sino con actividades específicas, debates sobre qué temas deben ser investigados y cuáles no, cómo, en qué momentos, etcétera. Buscar metodologías para construir conjuntamente proyectos de investigación e intervención social, que tengan

un claro compromiso social con los sujetos históricos y sus visiones del mundo. No se trata de un debate jurídico, sino especialmente epistemológico. Entre estas contradicciones hay fisuras que nos permiten experimentar propuestas nuevas de ver el mundo y de generar conocimientos. Tenemos que experimentar.

Notas

- 1 Datos obtenidos en investigación realizada como candidato a doctor, asociado al proyecto de investigación: Organizaciones indígenas y desarrollo local en la región amazónica, bajo la coordinación del profesor Bruce Albert, del I.R.D. (Instituto Francés de Investigación sobre el Desarrollo, ex ORSTOM) en convenio con el Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CNPq) – Brasil, entre 1998 y 2000.
- 2 Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Roraima. Vale resaltar que al incluir las escuelas municipales, los números alcanzan una matrícula total de estudiantes indígenas de aproximadamente 11.500 alumnos para el año 2010.

Referencias Bibliográficas

- Bertely, M. (2008a). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En: Dietz, G.; Mendoza, R. y Téllez, S. (Eds.). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ecuador: Abya Yala.
- Bertely, M. (2008b). Modelo pedagógico para una ciudadanía intercultural activa y solidaria. En: Alfaro, S.; Ansión, J. y Tubino, F. (Eds.), *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Perú: Fondo Editorial PUCP.
- Bertely, M. *et al.* (2009). Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la selva lacandona de Chiapas. México y Perú: CIESAS- Fondo Editorial PUCP.
- Betely, M. (Coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.



- Carvalho, F.; Fernandez, M. L. y Repetto, M. (Orgs.) (2008). Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural/Núcleo Insikiran/ UFRR. Boa Vista: Editora da UFRR.
- Carvalho, F.; Fonseca, I. y Repetto, M. (Orgs.) (2007). Educação, Cidadania e Interculturalidade no Contexto da Escola Indígena de Roraima. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CIDR. Centro de Informação Diocese de Roraima. (1989). Índios de Roraima. Coleção históricoantropológica, núm. 1. Boa Vista: Diocese de Roraima.
- Douglas, A. (2008). Levantamento Sobre a Educação Indígena, a Educação Escolar e o Impacto Social na Comunidade Manoá. Trabalho de conclusão do Curso Licenciatura Intercultural. Boa Vista: UFRR.
- Farage, N. (1991). As Muralhas dos Sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ANPOCS.
- Fernández, M. L. (2008). Indígenas no Ensino Superior: Vagas Específicas na UFRR. En: Repetto, M.; Neves, L. y Fernández, M. L. (Orgs.). En: Universidade Inconclusa. Os Desafios da Desigualdade. Boa Vista – RR: EDUFRR.
- Gadotti, M. (2001). Educação e Poder. Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En: Gasché, J; Bertely, M. y Modesta, R. (Coord.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, CIESAS, IIAP.
- Gasché, J. (2009). De hablar de educación intercultural a hacerla. Exposición Fundación para la cultura del Maestro.
- González, E. (2008). Los Profesionistas indígenas en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. México: UAM–Casa Juan Pablos.
- Lima, A. C. de Souza (1995). Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes.
- Melo, M. A. de Souza (2000). Metamorfoses do Saber Makuxi/Wapichana: memória e identidade. Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: Universidade do Amazonas (UAM).



Oliveira, R. (2000). Organização dos professores indígenas de Roraima: lutas e conquistas através da educação indígena. Monografia (Pós-Graduação. Especialização em Psicopedagogia). Manaus: Universidade Federal do Amazonas.

Ramos, A. R. (1998). *Indigenism. Ethnic Politics in Brazil*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 19 8.

Repetto, M. (2008). A Educação Escolar Indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por ensino médio. En: Roraima em FOCO. Pesquisas e apontamentos recentes. Organizado por Rafael da Silva Oliveira. Boa Vista: Editora UFRR, pp.27-51.

Repetto, M.; Fonseca, I.; Carvalho, F.; Santos, J. y Carvalho, F. (Organizadores). (2008). Propostas educativas em Cidadania Intercultural. Boa Vista: EDUFRR.

Santilli, P. (1994). Fronteiras da República. História e política entre os Macuxi no vale do rio Branco. São Paulo: NHII-USP/FAPESP.

Silva, R. H. (1997). Escolas indígenas: uma realidade em construção! A contribuição do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. En: Leitura e escrita em escola indígenas. São Paulo: ALB / Mercado Letras, pp.169-183.