

Art. 3

“Los profesores indígenas llegan a la universidad: Desafíos para la construcción de un currículo intercultural”

LÚCIA ALVAREZ

Art. 3

ARTÍCULO 3_

“Los profesores indígenas llegan a la universidad: Desafíos para la construcción de un currículo intercultural”¹

COMENTARIOS DE LÚCIA ALVAREZ.²
 TRADUCIDO POR FABIÁN FLORES.

1. La historia de la educación escolar indígena en Brasil y el desafío de la interculturalidad

Durante los últimos treinta años la educación escolar indígena en Brasil ha pasado por grandes transformaciones. Hasta el final de la década de los ochenta, la educación escolar para los pueblos indígenas estaba orientada desde una perspectiva integracionista. El objetivo de la escolarización era claro: Se trataba de negar la diversidad de los indígenas y de sus culturas, para integrarlos a la sociedad envolvente, firmando las bases para la formación de un Estado Nacional.

Ferreira (2001: p.72) en sus estudios sobre los procesos de escolarización indígena en el país, revela que durante el período colonial “el objetivo de las prácticas educativas (...) era negar la diversidad de los indios, o sea, aniquilar culturas e incorporar la mano de obra indígena a la sociedad nacional”. La autora, al realizar un diagnóstico crítico de la educación escolar indígena en Brasil, evidencia tres fases:

La primera fase, durante el período del Brasil Colonial, se caracterizó por la catequesis y la educación al servicio del aniquilamiento cultural. En esta fase, marcada por la fuerte presencia de la Iglesia, la educación escolar sirvió, entre otras cosas, para instalar relaciones de sumisión y dominación, para imponer la enseñanza obligatoria en portugués, en detrimento de las lenguas nativas y para introducir la historia y valores de la sociedad dominante como medio de promover la asimilación.

Siguiendo aún a Ferreira (2001), la segunda fase estuvo marcada por la integración de los indígenas a la comunión nacional, por medio de la acción del Servicio de

1. El presente texto corresponde a una adaptación del informe de investigación producido por la autora sobre la Educación intercultural en Brasil, dentro de la propuesta de investigación de FLAPE sobre la educación intercultural bilingüe en América Latina, en el año 2007.

2. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, España. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Coordinadora del eje: “Escuela y sus sujetos” en el curso de “Formación intercultural para educadores indígenas”, FAE/UFMG.

Protección al Indio (SPI), de la FUNAI (Fundación Nacional del Indio), del Summer Institute of Linguistics (SIL) y de otras misiones religiosas. Muchas críticas recaerían sobre los programas educacionales ofrecidos a las poblaciones indígenas por esas instituciones, pues no diferían estructuralmente, ni en el funcionamiento, ni en sus presupuestos ideológicos, de la educación misionaria; y, por lo tanto, producían fracasos del mismo tipo que ésta.

La autora destaca una tercera fase, de proyectos alternativos de educación escolar, iniciada durante el período militar en los años setenta. Es durante ese período que surgirán en el escenario político nacional organizaciones no gubernamentales orientadas a la defensa de la causa indígena.³ Es también en esa época que sectores progresistas de la Iglesia Católica van a crear dos organizaciones, la Operación Anchieta (OPAN) en 1969, y el CIMI (Consejo Indigenista Misionero) en 1972, cuyas atribuciones eran prestar servicios en el área de educación escolar para indios.

La cuarta fase, según Ferreira (Ídem) está marcada por las experiencias de autoría⁴ y por la organización del movimiento indígena. En este período, en diferentes regiones del país, se realizaron asambleas, encuentros o reuniones que culminaron con la creación de las organizaciones indígenas actuales:⁵

Líderes y representantes de sociedades indígenas de todo el Brasil pasaron a articularse, buscando soluciones colectivas para problemas comunes básicamente la defensa de los territorios, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, el derecho a la asistencia médica adecuada y a procesos educacionales específicos y diferenciados.

Esas reivindicaciones serán recogidas por la Constitución de 1988, provocando eventos significativos en el plano institucional, resaltados por Silva (2000:10):

La incorporación de la educación indígena al sistema nacional de educación, por la transferencia de las responsabilidades específicas, en ese campo, de la FUNAI al Ministerio de Educación (MEC) en 1991; la creación de un Comité de educación indígena en el MEC, constituido por representantes de pueblos indígenas y de organizaciones e instituciones de la sociedad civil y universidades en 1993; la publicación por el Ministerio, de las

3. Entre esas organizaciones se destacan: La Comisión Pro-Indio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecueménico de Documentación e Información (CEDI), la Asociación Nacional de Apoyo al Indio (ANAI) y el Centro de Trabajo Indigenista (CTI).

4. Ver revista *En abierto*, n° 76, volumen 20, artículo "Registros y prácticas de formación", de Nietta Lindenber Monte, p. 19. INEP/Ministerio de Educación, Febrero de 2003.

5. Fueron creadas la Unión de las naciones indígenas y sus regionales, el consejo general de la Tribu Ticuna, la Federación de las organizaciones indígenas del Río Negro, el Consejo indígena de Roraima, el Consejo general de la Tribu Sateré -Mawé, la Organización del Consejo Indígena Munduruku, entre otras.

directrices para la Política Nacional de Educación Indígena, también en 1993; la llegada de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) en 1996, con artículos específicos sobre la educación escolar indígena; la elaboración y publicación del Referencial Curricular Nacional para las escuelas indígenas por iniciativa del MEC en 1998.

En ese contexto van a ser impulsadas varias experiencias de implementación de escuelas indígenas diferenciadas y con proyectos de formación de profesores indios para actuar en las escuelas de sus aldeas. Oriundas de proyectos alternativos, generados en el ámbito de la sociedad civil, estas propuestas van a ser estudiadas y difundidas como paradigmas que serán probadas en nuevos contextos, transformándose, muchas veces, en catalizadores de políticas públicas.

Un aspecto original en este proceso es la emergencia de una nueva propuesta intercultural bilingüe, diferenciada, que busca romper con el paradigma de la educación bilingüe bicultural que orientó la actuación integracionista de varios órganos e instituciones indigenistas a lo largo de la historia del país.

Entre las más efectivas, se destacan las políticas de formación de profesores indígenas, tanto en el nivel de Magisterio Indígena como en el nivel superior, con los programas de Licenciatura Indígena.

La construcción de escuelas indígenas diferenciadas, bilingües, adecuadas a las especificidades culturales de los diferentes grupos y atendidas por profesores indios, se ha constituido en un gran desafío y viene exigiendo de las instituciones y órganos responsables la definición de nuevas dinámicas, concepciones y mecanismos, tanto para que estas escuelas sean incorporadas de facto y beneficiadas por su inclusión en el sistema oficial, como para que sean respetadas en sus particularidades.

De acuerdo con Grupioni (2003, p.13) “estos nuevos profesionales indígenas demandan, junto con sus comunidades, una formación específica, que les permita concluir la escolarización básica y obtener una formación del Magisterio, de modo que puedan ejercer una educación calificada en beneficio de los niños/as indígenas”.

Pero, ¿qué significa, en este contexto de educación intercultural, construir políticas públicas de formación, de modo que esos profesionales puedan ejercer una educación calificada en beneficio de los niños/as indígenas?

Una de las primeras acciones fue la creación, en varias regiones de Brasil, de programas de formación de profesores indígenas en el nivel de Magisterio, teniendo por principio básico la construcción de una educación intercultural.

Actualmente, de los casi seis mil profesores indígenas actuando en las escuelas indígenas del país, el 60% está cursando o ya concluyó cursos de formación en el Magisterio Indígena,⁶ en el nivel medio, los que pasaron a proliferar por todo Brasil, principalmente en los últimos 20 años, organizados por la sociedad civil o por el Estado.

A pesar de ser bastante diversos, los programas normalmente se organizan en cuatro años, a través de etapas intensivas de enseñanza presencial, desarrolladas normalmente durante los meses de vacaciones y etapas intermedias, donde en los intervalos entre las etapas intensivas, los estudiantes realizan estudios complementarios, investigaciones, trabajos de observación y registro de sus prácticas en la sala de clases, producción de material didáctico y actividades. Así, los profesores indígenas pueden estudiar y continuar dando clases en sus escuelas, utilizando el espacio de sala de clases para actividades de investigación y de reflexión sobre su práctica pedagógica.

Los currículos, pensados desde la perspectiva de la interculturalidad, presentan disciplinas relacionadas a los conocimientos del mundo no indígena y también de disciplinas y proyectos de investigación relacionados con los “conocimientos tradicionales”, que posteriormente son organizados como libros y otros materiales didácticos.

Uno de los aspectos más significativos de los proyectos de formación es garantizar la autoría indígena. Los programas curriculares, los proyectos pedagógicos y las diferentes formas de organización escolar (donde los tiempos y espacios corresponden a la lógica de la aldea y no a la de la ciudad), el material didáctico (libros, cartillas, juegos, videos, discos, cd-roms, hechos por los propios profesores) y otros instrumentos pedagógicos (constantes reuniones con las respectivas comunidades; profesores de lengua y cultura indígenas contratados para ejercer en la escuela), revelan una práctica que, en la realidad, apunta un camino para crear una forma más democrática de acoger la diversidad en el espacio público.

Es importante resaltar que prácticamente todos los proyectos del Magisterio Indígena en Brasil fueron construidos a través de una alianza entre el Estado y la sociedad civil, creando un rico espacio público de debates y renegociaciones en la construcción de políticas públicas de formación intercultural.

6. Algunos ejemplos de experiencias de Magisterio intercultural: El Magisterio intercultural de la Comisión Pro-Indio de Acre (CPI-AC), el proyecto Tucum del gobierno de Mato Grosso, el proyecto de formación de profesores indígenas para el Magisterio en los puestos indígenas Diauarum y Pavuru/Parque Indígena do Xingu, el Proyecto P1E1 de la Secretaría de Estado de Minas Gerais, entre otros.

Con el fortalecimiento y la ampliación de las escuelas indígenas de educación básica surge, a partir de los dos últimos años, la demanda por la formación en el nivel superior, con el propósito de calificar a los profesores para que enseñen en los últimos años de enseñanza fundamental y en la enseñanza media, en sus escuelas de origen.

Fruto de esa lucha comienzan a surgir las Licenciaturas Indígenas, siendo la Universidad Estatal de Mato Grosso (UNEMAT) y la Universidad Federal de Roraima (UFRR), las primeras universidades brasileñas que crearon estos programas.

El 29 de junio de 2005, es lanzado por el Ministerio de Educación el Programa de Licenciaturas indígenas (PROLIND, convocatoria n° 5) que, con un financiamiento de 500.000 reales, brinda la posibilidad a las universidades públicas de viabilizar programas específicos de Licenciaturas Indígenas.

En la primera convocatoria del concurso, fueron aprobados cuatro proyectos, dos ya en funcionamiento:

- Universidad Federal de Roraima (UFRR), Núcleo Insikiran de formación superior indígena.
- Programas de Licenciaturas interculturales para la formación de 180 profesores de los pueblos Makuxi, Ingarikó, Wapichana, Yekuana, Taurepang, Wai Wai.
- Universidad Estatal de Mato Grosso (UNEMAT).
- Proyecto de formación de profesores indígenas –tercer grado indígena, *Campus* de Barra de Burges, MT, que cuenta con 300 profesores indígenas en formación, provenientes de 35 pueblos indígenas.

Y otros dos que iniciaron sus actividades en 2006:

- Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).
- Proyecto de Formación intercultural de profesores indígenas (FIEI), el que cuenta con 140 profesores de los pueblos Maxacali, Xacriabá, Krenak, Pataxó e Kaxixó.
- Universidad del Estado de Amazonas (UEA).
- Proyecto de formación de profesores indígenas del Alto Solimões, el que contempla a 250 profesores de los pueblos Ticuna, Kokama, Kaixana.

Hoy en día, más allá de las cuatro instituciones citadas, ya existen otras seis universidades, públicas y privadas, que están ofreciendo programas de Licenciatura Indígena.

Siguiendo las propuestas curriculares de los programas del Magisterio Indígena, estas Licenciaturas se organizan a través de etapas intensivas, generalmente

impartidas en las universidades, y de etapas intermediarias, con actividades de investigación, proyectos y de producción de material didáctico, desarrollados en el espacio de las aldeas.

Los programas de formación se han configurado como espacios privilegiados de desarrollo de una educación intercultural, con la formación de un cuadro de intelectuales indígenas capaces de pensar y estar al frente de la educación de su pueblo. Asimismo, han traído también nuevos desafíos para pensar la educación intercultural en el ámbito de las universidades brasileñas.

2. El programa de Formación Intercultural de Profesores de la UFMG: Una propuesta pedagógica que busca acoger la diversidad⁷

La Licenciatura tiene como objetivo formar y habilitar profesores indígenas, con un enfoque intercultural, para que enseñen en las escuelas de enseñanza fundamental y media, en las áreas de concentración en **Lenguas, Artes y Literatura; Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas, Ciencias Sociales y Humanidades**.

Está dirigido a profesores indígenas que están en el ejercicio del Magisterio en las escuelas indígenas de sus aldeas y que aún no tuvieron la oportunidad de calificarse para la profesión que ejercen, a través de un programa de estudios en el nivel superior.

Pretende formar educadores reflexivos, comprometidos con su comunidad indígena, que puedan intervenir en su realidad para transformarla, teniendo como eje la reflexión sobre la práctica vivida, utilizando para esto los instrumentos culturales construidos en el programa, a través de un proceso de investigación-acción.

Está organizado en tiempos/espacios diferenciados, dando énfasis y valorizando la experiencia socio-profesional de los educandos, con tiempos de formación en la UFMG y tiempos en el propio espacio de actuación y vivencia de los estudiantes. La etapa de formación en la universidad se denomina “etapa intensiva”, y el período de formación que continúa en el medio socio-profesional se llama “etapa intermediaria”. El programa tiene una duración de cinco años y se ejecuta a través de diez “etapas intensivas” y nueve “etapas intermediarias”.

La Licenciatura proporciona una formación que combina los saberes de las Ciencias Humanas y Sociales, Letras y Artes, Matemáticas y Ciencias con los conocimientos

7. Este capítulo fue construido a partir del informe final de la investigación: Universidad pública.

sobre la educación, sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los educandos y sobre los procesos de constitución sociales.

La Licenciatura otorga una doble habilitación al egreso:

- Habilidadación de profesor de enseñanza fundamental.
- Habilidadación de profesor de enseñanza media, en una de las siguientes áreas de concentración:
 - **Lenguas, Artes y Literatura.**
 - **Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.**
 - **Ciencias Sociales y Humanidades.**

El programa tiene una coordinación general colegiada, compuesta por un profesor, escogido entre el cuerpo docente, y un representante del movimiento indígena, escogido entre los miembros de la coordinación de la etnia de las escuelas indígenas de Minas Gerais. El grupo gestor está compuesto por representantes de la Universidad y del movimiento indígena.

El colegiado especial está compuesto por la coordinación general, un representante del grupo gestor, un representante de los profesores y uno de los estudiantes. Las funciones y reglamento de funcionamiento del colegiado son elaborados durante el proceso de planificación, implementación y funcionamiento de la Licenciatura.

Trabajan en el programa docentes de la Facultad de Educación, de otras unidades de la Universidad Federal de Minas Gerais, además de profesionales con reconocida experiencia en educación indígena. Para atender a las necesidades específicas de contenidos, son invitados docentes de otras instituciones y de los movimientos sociales.

El momento de selección se constituye como el primer momento de conocimiento de la realidad de los estudiantes, de sus objetivos, de sus intereses y sus conocimientos previos. El proceso de selección es realizado en la y por la Facultad de Educación, y consiste en:

- **Un ensayo**, donde el candidato relata su experiencia educacional (como estudiante y como profesor, dependiendo del caso) y explicita los motivos por los que está queriendo participar en el programa.
- **Actividades de lectura y escritura** de tal forma que se pueda medir la competencia en lectura y escritura y detectar las necesidades de instrumentalización.

- **Carta de presentación de la comunidad indígena**, recomendando al candidato y justificando el motivo de su recomendación.
- **Entrevista** en donde el candidato deberá expresar sus ideas y concepciones sobre cuestiones relativas a la educación en general, la educación indígena, la educación escolar, las relaciones interculturales y la formación universitaria.

El currículo de la Licenciatura está organizado a través de **ejes temáticos** que estructuran el abordaje de contenidos curriculares de naturaleza científico-cultural y que contextualizan las diferentes actividades académicas: La práctica de enseñanza, las pasantías supervisadas, los proyectos de investigación y de producción de material didáctico, los laboratorios interculturales, están organizados de la siguiente manera:

- Los **ejes temáticos** son organizados teniendo como referencia los proyectos sociales más demandados por los movimientos indígenas. Así, el eje curricular de la Licenciatura se centra en la temática **ser un educador indígena**, desarrollada a través de los tres ejes temáticos: **la realidad socioambiental, la escuela indígena y sus sujetos y los múltiples lenguajes**.
- **Los proyectos sociales** componen los recorridos académicos de los estudiantes, definidos a partir de las principales demandas de las comunidades indígenas, que hoy en día son las siguientes: **derechos indígenas, arte indígena, lenguas y literatura indígena, salud indígena, desarrollo sustentable y uso del territorio**.
- **Los contenidos curriculares de naturaleza científico cultural** son organizados a través de las siguientes áreas de conocimiento:
 - Lenguas, Literatura y Artes.
 - Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas.
 - Ciencias Sociales y Humanidades.
- **Las prácticas de enseñanza** tienen como eje la reflexión sobre las experiencias en las escuelas indígenas, y además la observación y análisis de las experiencias en otras escuelas, permitiendo así la confrontación e interacción entre distintos proyectos pedagógicos.
- **Las pasantías supervisadas** son realizadas preferencialmente en las escuelas indígenas, estando abierta la posibilidad de que los estudiantes puedan practicar en otros proyectos educativos afines para el intercambio de experiencias (con escuelas familiares agrícolas, escuelas de los campamentos y asentamientos, escuelas del campo).

- **Las actividades académico-científico-culturales** son organizadas a partir de:
 - **Proyectos de investigación y de producción de material didáctico**, los cuales son realizados a lo largo de la Licenciatura con temáticas definidas por cada estudiante o grupo de estudiantes, y con el acompañamiento de un profesor tutor.
 - **Laboratorios interculturales** donde grupos de estudiantes indígenas se reúnen con otros estudiantes y docentes de la UFMG para el desarrollo de investigaciones, de intervención y producción de material sobre temáticas diversas. De esta forma, cada grupo de estudiantes integrará, como estudiante, los grupos de investigación y extensión de la UFMG.
 - **Talleres y actividades culturales**, son momentos de inserción de los estudiantes en el espacio de la ciudad, participando en actividades culturales como visitas a teatros, cines y conciertos. También es el momento para entrar en contacto con los grupos y organizaciones de la ciudad, creando así espacios de intercambio e interacción entre el movimiento indígena y los movimientos sociales y culturales de la ciudad.

Durante su formación, cada estudiante podrá optar por **recorridos académicos** diversos, los cuales están estructurados previendo una doble articulación:

- Con una **área de conocimiento** que permite al estudiante indígena situarse tanto en la comunidad científica de la cual participará (con la posibilidad de participación en eventos tales como ANPED, ANPOCS, ABA, etc., como parte del recorrido formativo y de inserción en la comunidad científica). Aquí, las referencias son las grandes áreas de conocimiento científico, su historia y su dinámica y la posibilidad del estudiante indígena de insertarse en el contexto contemporáneo de producción del conocimiento científico, en el cual la visión canónica de ciencia ha sido muy debatida y criticada en función de sus limitaciones como única forma de conocimiento. En este ámbito, una interacción más atenta entre conocimiento científico y conocimiento de la experiencia debe ser tematizada, de tal forma que se pone en cuestión la supremacía antes atribuida a la ciencia, como única forma válida de conocimiento, dando énfasis a las diferentes formas y tradiciones de conocimiento, en los diferentes sistemas de pensamiento, y dentro de estos, al pensamiento amerindio. Dentro de cada campo de conocimiento es posible delinear recorridos específicos (por ejemplo, con mayor énfasis en la Historia, o en la Física, o en las Matemáticas, etc.), sin embargo, siempre buscando superar la formación excesivamente especializada y restringida a cada disciplina.
- Con los **proyectos sociales** de su comunidad, donde las exigencias de cada proyecto van a configurar el eje de articulación de los diferentes campos de conocimiento

envueltos en la realización de los mismos. En este sentido, así como sucede en los proyectos de extensión universitaria, son llamados a trabajar en conjunto los estudiantes indígenas insertos en los diferentes recorridos académicos, de tal forma de atender a la demanda de actuación de cada proyecto social en los que se encuentran involucrados. Ya en las primeras etapas del programa, se realiza un levantamiento de los proyectos sociales de cada comunidad para el registro, análisis y organización de los grupos de trabajo, pues no se trata de crear proyectos específicos para la formación, sino de vincularse en aquellos efectivamente existentes.

La misma lógica de articulación de los campos de conocimiento y proyectos sociales orienta la realización de algunas de las actividades de práctica de enseñanza y pasantías, de modo que también en esos momentos la actuación del estudiante indígena está caracterizada por la interacción entre su actividad como docente y las acciones/iniciativas que realiza como miembro de su comunidad.

Todos los estudiantes estarán habilitados como profesores de enseñanza fundamental. Para habilitarse como profesores de enseñanza media, deberán en su recorrido académico escoger algunas de las siguientes **áreas de formación**: Lenguas, Artes y Literatura, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales y Humanidades. Las áreas de educación y pedagogía indígena forman parte de todos los recorridos académicos.

La elección de las áreas de formación implica una mayor dedicación, en términos de carga horaria, a los contenidos y actividades relacionadas con el área seleccionada, sin llegar a configurarse, no obstante, como el modelo usualmente utilizado en los programas de licenciatura, donde los primeros años son dedicados a las disciplinas de un núcleo común y el último año a la formación específica.

En esta propuesta de currículo flexible, los estudiantes van construyendo recorridos académicos diferenciados a lo largo del programa de estudio para poder así atender a las exigencias de carga horaria, para su formación como profesor de enseñanza fundamental y profesor de enseñanza media con una área de especialización.

El programa tiene una duración de cinco años y está organizado a partir de dos momentos distintos: **las etapas intensivas** y **las etapas intermediarias**, estructuradas bajo la perspectiva de que la construcción del conocimiento debe ocurrir en los diferentes tiempos/espacios de inserción de los sujetos. Cada semestre lectivo estará compuesto de una etapa intensiva y una etapa intermediaria.

Cada etapa intensiva se imparte semestralmente en la ufmg, coincidiendo con el periodo de vacaciones y de recesos escolares de los estudiantes. Se organiza aliando, en este proceso, un itinerario común a todos los estudiantes, sin que esto signifique la homogenización de sus prácticas; y, además un recorrido académico diferenciado sin que esto signifique una especialización compartimentada de su formación. Así, en las etapas intensivas, hay tanto actividades comunes a todos los estudiantes como actividades diversificadas, dependiendo del interés y necesidad de los mismos.

La etapa intermedia se imparte en los periodos intermedios entre una etapa intensiva y otra, permitiendo así que los estudiantes concilien sus actividades docentes en sus escuelas de origen con las actividades del programa (proyecto de investigación e intervención, pasantías, prácticas de enseñanza, etc.).

Las etapas intermedias se realizan en las áreas de origen de los estudiantes, en los meses intermedios a los de la etapa intensiva (marzo a junio/ agosto a noviembre). Durante las etapas intermedias son realizados algunos módulos de aprendizaje, envolviendo disciplinas que tienen más sentido y significado dentro del espacio cotidiano de las aldeas: Cultura indígena, lengua indígena, uso del territorio indígena, etc. La experiencia de enseñanza presencial en las aldeas alimenta y subsidia los módulos de las etapas intensivas.

En las etapas intermedias, los alumnos desarrollan también actividades de estudio, investigación, lectura y escritura, de recolección y preparación de material didáctico, etc. Las propuestas de trabajo están orientadas a formar un profesor-investigador, creando la posibilidad de que ese proyecto, además de contribuir directamente para la construcción de una escuela que pueda responder a la demanda inmediata por escolarización de las poblaciones indígenas, pueda también atender a la necesidad de construir, en Brasil, espacios de investigación y excelencia en asuntos relacionados con el universo cultural brasileño.

Los Laboratorios Interculturales se imparten en la ufmg y tienen una duración de 40 horas por semestre, definidas según el calendario propio de cada grupo de investigación y de extensión. Cada laboratorio se imparte en la unidad donde hay más acervo de la temática en cuestión. Es posible, también, que algunos Laboratorios Interculturales sean desarrollados en áreas indígenas, dependiendo de la organización de los grupos de investigación y extensión.

Los miembros de las comunidades indígenas detentores de los llamados conocimientos tradicionales, son invitados a participar de los Laboratorios Interculturales, permitiendo así el involucramiento de todos en un diálogo intercultural, caracterizado sobre todo por los pasajes, mediaciones y procesos traductorios.

De esta forma, a partir de los Laboratorios Interculturales, los estudiantes indígenas pueden interactuar con los grupos de investigación y extensión de la Universidad, desarrollando proyectos que contribuirán a la organización de las comunidades y del movimiento indígena.

La evaluación es un proceso continuo, dinámico e investigativo. Para esto, además de las evaluaciones realizadas en el cotidiano de los trabajos, son utilizados algunos instrumentos:

- Trabajo final de cada módulo de aprendizaje: La idea es que al final de cada módulo, el equipo de profesores proponga un único trabajo que pueda retratar los avances/dificultades del estudiante en este módulo. La devolución del trabajo debe ser momento de la evaluación y también de la entrega de propuestas de estrategias de acompañamiento diferenciado en el caso de que sea necesario.
- Auto-evaluación: Partiendo de un itinerario, cada estudiante va construyendo un portafolio con el registro de su proceso de formación, y también con una producción textual que va reflexionando sobre este proceso. Este instrumento dará continuidad al ensayo producido para el proceso de selección.
- Informes semestrales de práctica de enseñanza: En este informe, el estudiante describe y analiza su experiencia en las diversas prácticas realizadas. Cada informe es leído por el tutor del grupo y devuelto con las reflexiones necesarias.
- Memorial colectivo: Al final de cada etapa y sobre la base de las producciones individuales y colectivas de los estudiantes, puede ser elaborado un memorial colectivo, configurándose como la memoria curricular del programa.
- Trabajo de conclusión del programa: Será el trabajo final del programa, fruto de las reflexiones teórico-prácticas desarrolladas a lo largo de todo el proceso de formación. Habrá un tutor para orientar a cada estudiante en esta producción.
- Seminarios de evaluación del programa. Al final de cada semestre, hay también una asamblea de evaluación, donde estudiantes y profesores evalúan el semestre vivido y planifican el siguiente.
- Reuniones con las comunidades indígenas: Durante el transcurso del programa de estudio, son realizadas reuniones con las comunidades, donde son evaluados los resultados del programa como un todo y, además, la trayectoria del estudiante representante de la comunidad dentro de éste.

El grupo de profesores se reúne regularmente para evaluar el trabajo y el proceso de formación de los alumnos. En estas reuniones, son trazadas propuestas de acción para acompañar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, no dejando que este problema llegue hasta el final de su paso por el programa. De esta forma, hay una propuesta de acompañamiento diferenciado, con carga horaria extracurricular y coordinada por los tutores para los estudiantes con dificultades, posibilitando que el mismo continúe acompañando el desarrollo del programa sin la necesidad de rupturas del proceso.

Los casos de reprobación, por abandono o por insuficiencia en el aprovechamiento de las actividades de acompañamiento, son tratados por el órgano colegiado del programa, el cual entrega el expediente de notas correspondiente a las etapas cursadas.

Toda esta experiencia revela un proceso intensivo de negociación entre la lógica presente en la UFMG, en lo que respecta a la implementación de un programa de graduación; y, específicamente, a la inclusión del FIEI entre estos programas.

De esta experiencia, podemos destacar algunos aprendizajes:

- Asumir la formación de educadores indígenas revela un compromiso político de la UFMG con la educación de la población que forma parte de sectores excluidos como es el caso de las poblaciones indígenas de Minas Gerais. En este sentido, el proyecto significó un importante paso para consolidar las relaciones de alianza que la UFMG ha estado construyendo junto al movimiento indígena en Minas Gerais, en el sentido de garantizar el derecho de la población indígena a la educación y también a la educación pública y gratuita.
- Este compromiso llevó a que la UFMG tuviese que quebrar con las rutinas burocráticas y con procesos instituidos dentro de sus instancias, para acoger este programa. En este sentido, la aprobación del programa en un tiempo mucho más rápido en relación con el tiempo que comúnmente se demora para el mismo proceso cuando se trata de otros cursos; la aprobación de un proceso de selección diferenciado, rompiendo la lógica de las pruebas de selección universitaria estandarizadas; la creación de un colegiado especial para coordinar el curso, entre otros aspectos, revelan que este compromiso se tradujo en acciones concretas para que el programa pudiese ser iniciado en el año 2006.
- El diseño curricular innovador del programa –rompiendo con la formación fragmentada de las disciplinas y proponiendo una formación multidisciplinaria

para la enseñanza fundamental y por áreas, para la enseñanza media; organizando los recorridos académicos diferenciados como alternativa a un diseño curricular sin flexibilidad– lo que fue valorizado y reconocido como una propuesta a ser pensada para cualquier programa de formación de profesores en la UFMG, y no solamente para las comunidades indígenas. Esto revela una apertura para sintonizar la formación inicial de los profesores y las demandas educacionales colocadas por el mundo contemporáneo.

- Contemplar la diversidad significó, en esta experiencia, crear mecanismos para que esta diversidad pudiese no solamente ser reconocida y valorizada, sino también utilizada como instrumento pedagógico. En este sentido, la organización del proceso de selección con la utilización de las memorias y de las entrevistas como instrumentos de evaluación, garantizó que esta evaluación pudiese centrarse en los sujetos y sus procesos y no sólo en los resultados de las pruebas estandarizadas. Aun en las actividades de lectura y escritura, hubo una preocupación con la diversidad, lo que fue garantizado a través de la elaboración de actividades diferenciadas para los estudiantes indígenas con dominio de la lengua portuguesa bastante diferenciada, como es el caso de los Maxakali.
- El proceso de selección puede levantar expectativas, miedos y deseos entre los estudiantes, revelando un fuerte compromiso de los mismos con sus comunidades y una relación directa entre su formación individual y el desarrollo de las escuelas indígenas. En esta perspectiva, la dimensión de la interculturalidad está presente no sólo como un concepto y búsqueda sino también como una práctica, encontrada tanto en las acciones desplegadas por la UFMG como en las expectativas y actitudes de los estudiantes en relación con su proceso de formación.

Pero la experiencia también revela algunos desafíos que necesitan ser superados:

- El programa aún es visto como una licenciatura especial, con un exclusivo sistema de ingreso, sin que el tiempo que los profesores de la UFMG dedican al programa pueda ser considerado como parte de su carga horaria oficial. En este sentido, a pesar de estar en la UFMG, este programa aún no está orgánicamente inserto en la dinámica de la Universidad. Sabiendo que la estructuración, coordinación y desarrollo del programa exigen una dedicación muy grande por parte de los profesores que asumen estas tareas, es necesario pensar una forma para que el tiempo de este trabajo sea considerado como carga horaria de los profesores en la UFMG. En la Universidad Federal de Roraima, donde hay un curso de Licenciatura Indígena, existen varios profesores que realizaron concurso público para participar en el programa, teniendo dedicación exclusiva para este trabajo. Parece que alternativas como estas necesitan ser pensadas por la UFMG.

- La Licenciatura Indígena es aún una política que está siendo construida a través de concursos públicos cuyas bases son renovadas cada año. Con un presupuesto especial, estos programas acaban también siendo especiales y no regulares, como deberían ser. Es necesario que se construya una política donde el MEC dé condiciones a las universidades que asumieron las Licenciaturas Indígenas, como es el caso de la UFMG, para desarrollar estos programas sin la necesidad de que cada año tengan que someterse a concursos para garantizar la continuidad del programa.
- El diseño curricular innovador del programa, con base en la educación intercultural, a pesar de ser bastante valorado en todas las instancias de la UFMG, aún está muy lejos de los diseños curriculares presentes en los programas de la UFMG. En este sentido, es importante que esta experiencia pueda extrapolar sus límites internos y servir de ejemplo y referencia para pensar en una política de formación inicial de profesores que pueda acoger la diversidad, construyendo un diálogo con las culturas de los grupos excluidos, sean ellos indígenas, negros, pobladores de favelas, etc. Sólo así, podremos estar viviendo una experiencia de educación intercultural, no sólo para los estudiantes indígenas, sino también para cualquier estudiante de la UFMG.

Como aprendizajes y desafíos, es posible constatar que esta experiencia posibilitó a la UFMG una apertura en el sentido de comprometerse con la formación de grupos históricamente excluidos de la sociedad, como es el caso de los pueblos indígenas, garantizándoles su derecho a una educación universitaria pública de calidad y que esté en sintonía con sus necesidades, intereses y culturas. Para esto, la UFMG tuvo que abrirse, ampliar su mirada, resignificar las rutinas y procesos, para acoger la diversidad que llegó junto con el programa.

Esto sólo fue posible porque el movimiento indígena de Minas Gerais se organizó y luchó por su derecho a una educación específica y diferenciada, entendiendo que esta educación debería ser pública y asumida por el Estado brasileño.


En este sentido, la aprobación e implantación del programa estableció un marco dentro de la UFMG, garantizando la presencia real de 150 estudiantes indígenas; y, con ellos, la posibilidad de un diálogo intercultural para que la universidad pueda efectivamente abrirse y comprometerse con la lucha por la desigualdad en este país, que no se presenta sólo bajo la forma de la desigualdad económica, sino también como exclusión social y cultural.

Como menciona Dagnino (2000:82)

Ser pobre significa no solamente privación económica y material, sino también estar sometido a reglas culturales que implican una completa falta de reconocimiento de las personas pobres como sujetos, como portadores de derechos (...) Esa privación cultural impuesta por la ausencia absoluta de derechos, que en última instancia se expresa como una supresión de la dignidad humana, se torna entonces constitutiva de la privación material y de la exclusión política.

Al entrar en la universidad, los estudiantes indígenas acaban por garantizar que los asuntos relacionados a sus luchas e intereses pasen a ser parte del escenario político, como nos revelan Paoli y Telles (2000.106/197). Según las autoras:

Al hacerse reconocer como sujetos capaces de interlocución pública, la presencia de esos actores colectivos en el escenario político tuvo el efecto de desestabilizar o bien de subvertir jerarquías simbólicas que los fijaban en lugares subalternizados por entre una trama densa de discriminaciones y exclusiones, al imponer criterios igualitarios de reconocimiento y principios democráticos de legitimidad. Trayendo al debate cuestiones y temas antes silenciados o considerados como no pertinentes para la deliberación política, esas arenas públicas tuvieron (y tienen) el sentido de un alargamiento del campo de lo político por vía de una noción ampliada y redefinida de los derechos y de la ciudadanía, no restringida al ordenamiento institucional del Estado, sino como referencia por donde se elabora la exigencia ética de reciprocidad y equidad en las relaciones sociales, incluyendo ahí las dimensiones más prosaicas y cotidianas de la vida social, por donde las discriminaciones y exclusiones son procesadas.

En esta perspectiva, la implementación del FIEI en la UFMG revela la lucha de los movimientos sociales, en el caso específico, del movimiento indígena, para garantizar la ampliación y la profundización de la democracia en varios espacios de la sociedad, entre estos, en la universidad pública. 

3. Bibliografia

ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. 2002. *Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía*. Tesis Doctoral presentada. Universidad de Valencia Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Valencia.

----- 2006. Universidade pública, cidadania e movimentos sociais. Relatório técnico final-Projeto Recém Doutor/FAPEMIG, BH (texto impresso).

----- 2007. “Educação Indígena” en: DUARTE, A. M. C. e DUARTE, M. R. T. Temas de Legislação Educacional Brasileira—CD ROM. BH: ed. UFMG.

ALVAREZ, S. E., DAGNINO, E. e ESCOBAR, A. 2000. *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, págs. 15-57.

DAGNINO, E. 2000. “Cultura, cidadania e democracia: A transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. En: ALVAREZ, S. E., DAGNINO, E. e ESCOBAR A. *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, págs. 61-102.

EVARISTO, Macacé M. 2006. *Práticas instituintes de gestão Xacriabá*, Tese de Doutorado, FAE/UFMG.

FIEI/FAE/UFMG. 2006. O curso “Formação Intercultural de educadores indígenas”. Relatório de atividades 2006-2007. PROLIND/MEC (texto impresso).

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. 2001. “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil”. In: *Antropologia História e Educação*. Aracy L. Da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs.) São Paulo.

GRUPIONI, L.D.B. 1995. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. Comunicação apresentada no 10º COLE—Congresso de Leitura do Brasil, Leitura e Sociedade, UNICAMP, Campinas, de 17 a 21 de julho.

----- Educação Escolar Indígena: Formação de Professores.
www.redebrasil.com.br/salto/boletim2002/eei/eeiohtm

MATOS, K.G. e MONTE, N. L. 2006. “O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil, en: GRUPIONI, L. D. B. *Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias*. Ed. MEC/UNESCO: Brasília.

MEC. 1994. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. Brasília: MEC/SEF/DFEP.

MONTE, N. L. 2000. “Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais”. *Caderno de Pesquisa* nº III, p. 7-29.

PAOLI, M. C. e TELLES, V. S. 2000. “Direitos Sociais. Conflitos e negociações no Brasil contemporâneo”. En: ALVAREZ, S. E., DAGNINO, E. e ESCOBAR A., *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, págs. 103-148.

SECAD/MEC. 2007. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola, *Cadernos Secad 3*, MEC: Brasília.

SEE/MG. 1998. *BAY: A educação escolar indígena em Minas Gerais*. Belo Horizonte.

