

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

MAXIM REPETTO CARREÑO\*

Universidad Federal de Roraima, Brasil

### Resumen

Presentamos aquí una experiencia de investigación educativa junto a pueblos indígenas efectuada en el estado de Roraima, región norte del Amazonas brasileño, en la frontera entre Brasil, Venezuela y la República Cooperativista de Guyana. En esta región amazónica, los pueblos indígenas vienen reivindicando desde hace décadas la construcción de políticas educativas para sus comunidades, lo que ha acompañado la expansión de la escolarización, incluso en nivel de enseñanza media, así como en la formación universitaria. En este contexto, el Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima viene realizando nuevas experiencias educativas destinadas a buscar alternativas de formación que contribuyan para la definición de acciones significativas para esta población indígena. En este artículo presentamos estas experiencias y las reflexiones que de ellas han surgido.

**Palabras clave:** política indígena, educación intercultural, formación de profesores indígenas, valorización cultural, cambio pedagógico.

### Indigenous school education in Roraima, Brazilian Amazon: from intercultural conflict to build educational proposals

#### Abstract

*We present an educational research experience with indigenous peoples held in the state of Roraima, northern Brazilian Amazon region on the border between Brazil, Venezuela and the Cooperative Republic of Guyana. In the Amazon region, indigenous peoples are claiming for decades, the construction of educational policies for their communities, which has accompanied the expansion of schooling, even at secondary level and university training. In this context the Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima has been conducting new educational experiences aimed at training alternatives that contribute to the definition of significant actions for this indigenous population. We present the experiences and reflections that have emerged from them.*

**Key words:** *indigenous policies, contextualized education, training of indigenous teachers, cultural valuing, educational change.*

---

\* Profesor de la Licenciatura Intercultural del Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena en la Universidad Federal de Roraima, Brasil. Graduado en Licenciatura en Humanidades con Mención en Historia por la Universidad de Chile, máster y doctor en Antropología Social por la Universidad de Brasilia, Brasil. Realizó un posdoctorado en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), México, gracias a una beca de Capes/Brasil.

---

## Educación escolar indígena en Roraima<sup>1</sup>

En el estado brasileño de Roraima, situado en la región norte del país, viven nueve pueblos indígenas que mantienen un diálogo con diferentes propuestas educativas, las cuales los llevan a establecer diversas alianzas políticas y sociales. 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. Esta situación empezó a virar 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 la transformación y adecuación de estas a su realidad. Desde entonces los dirigentes defendieron la substitución de los maestros no indígenas por 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 en particular y en Brasil en general.

Todo este movimiento en defensa de la educación ha sido acompañado por las luchas en defensa de los territorios, las que han 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. Para los pueblos indígenas la invasión de estas haciendas causó un gran impacto negativo, lo mismo que el *garimpo* o extracción manual de oro y diamantes; esta última prohibida debido a su carácter altamente degradador del delicado medioambiente 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. Se trata de una región antes disputada por diversas potencias coloniales como España, Portugal, Holanda e Inglaterra (Farage, 1991; Santilli, 1994).

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

---

<sup>1</sup> Como fuente de informaciones para este análisis se tomó como base el diagnóstico que realizamos para el Ministerio de Educación de Brasil y Unesco, entre 2004 y 2006, además de nuestra información y acompañamiento del trabajo de las escuelas indígenas como profesor formador del curso de Licenciatura Intercultural (Repetto, 2008).

Cabe destacar que Roraima, y Brasil como nación, no tiene una población indígena homogénea, sino bastante diversa. Esta variedad se expresa tanto en el número de pueblos y comunidades, como en los diferentes procesos históricos que estas últimas vivieron 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* 1.000; *yekuana* 180; *patamona* 50; *sapará* 50; *wai-wai* 1.366 y *waimiri-atroari* 1.000. De la familia lingüística *aruak* se encuentran unos 6.000 *wapixana*. De la familia lingüística *yanomami*, unas 10.000 personas. De todos estos pueblos, solamente los *waimiri-atroari* y *sapará* no se hallan divididos por las fronteras internacionales con la República Bolivariana de Venezuela o la República Cooperativista de Guyana. Además, se debe considerar que alrededor de 30.000 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 los territorios indígenas, consolidando la expansión e imposición del proceso de civilización europeo. Las poblaciones indígenas han sido parte del paisaje, incorporándolas 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. 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 a inicios del siglo XX una base de actuación en la misión de Surumu, en 1923 el Servicio de Protección del Indio estableció, por otro, una escuela en la Hacienda Nacional San Marcos, desarrolló acciones de alfabetización y de formación profesional para indígenas, con cursos para curtir cuero y hacer monturas, herrería y carpintería, con el propósito de formar mano de obra para las haciendas (CIDR, 1989: 29).

En 1948, en la misión católica de San José, ubicada 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 convirtió en una escuela. Se inició así un proceso de escolarización de indígenas que permitió la formación del primer grupo de profesores indígenas, formado en 1972 para atender el 4° grado de la educación básica y en 1975, hasta el 8° 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 1979, con la transformación de *prelazia* de Río Blanco en diócesis de Roraima, la escuela-internado cambió su nombre a 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: corte y confección (dos meses), curso de dirigentes (cinco días), de *seleiros*, para curtir cuero y producir monturas de caballos (tres meses), 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 mecánicos (Melo, 2000).

Melo 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 “autosustentabilidad”, la necesidad de tener garantía con respecto a la posesión de la tierra y acerca del derecho a la identidad, así como sobre la 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 articularon una acción conjunta reivindicando una educación preocupada de 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 esa fecha se la denominó “el día D”, donde el tema central fue discutir sobre “qué escuela tenemos” y “qué escuela queremos”. El gobierno del estado de Roraima, por medio de la Secretaría de Educación, organizó un encuentro en la ciudad de Boa Vista para analizar la situación pedagógica de las escuelas indígenas.

En este encuentro, los *tuxauas* (dirigentes) y profesores hicieron críticas al sistema de educación impuesto a los niños y jóvenes indígenas. Se presentaron algunas propuestas, como cursos de formación, contratación de profesores indígenas y el derecho de los alumnos a estudiar y aprender en sus propias lenguas. Sobre este último punto, cabe resaltar que un segmento considerable de la población *macuxi* y *wapixana* (que sufrieran la invasión territorial más fuerte) habla solo portugués. Por ello reivindicar el aprendizaje de sus lenguas se convirtió 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). Sus objetivos fueron organizar, acompañar y coordinar los trabajos y actividades relativas a la educación en las escuelas indígenas. A la fecha, el NEI (ahora denominada 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 requerimientos.

En 1991, con la transferencia de la responsabilidad de la oferta de educación indígena –que pasó de la Fundación Nacional del Indio (Funai) al Ministerio de Educación–, se modificó la manera 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 respecto del desempeño de los profesores no indígenas; b) uso de métodos pedagógicamente obsoletos que recurrían al castigo y la violencia; c) valorización excesiva de la cultura y la lengua brasileñas; d) promoción

del desprecio por la cultura y las lenguas indígenas; e) fomento de 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 Manaos se llevó a cabo 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 Comisión de los Profesores Indígenas de Amazonas, Roraima y Acre (Copiar) (Dias da Silva, 1997), la cual en 2000 pasó a llamarse Consejo de los Profesores Indígenas de la Región Amazónica (Copiam).

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), que reunió a 84 docentes 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). Este último habilitó una sala en sus dependencias para las actividades de los maestros, quienes posteriormente consiguieron una sede propia<sup>2</sup>.

Gracias al trabajo de los profesores indígenas, en 1994 el gobierno de Roraima ejecutó el proyecto Magisterio Indígena Parcelado (Oliveira, 2000), que formó docentes indígenas de enseñanza media. Ese curso formó 230 maestros con nivel de magisterio, habilitándolos para enseñar de 1° a 4° grado de educación básica. Ya en los últimos años, la Secretaría de Educación del estado de Roraima creó un nuevo proyecto de magisterio indígena, llamado *Tamikan* y en la actualidad está siendo formulado un nuevo curso de magisterio, exclusivo para hablantes de lenguas indígenas.

Cabe señalar que en Brasil el sistema de educación está dividido en los siguientes niveles: educación infantil o preescolar, que atiende a niños de 3 y 4 años de edad,

---

2 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 Instituto Francés de Investigación sobre el Desarrollo, IRD, (ex Orstom) en convenio con el Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CNPq) de Brasil, entre 1998 y 2000.

a cargo exclusivamente de los municipios; educación básica, donde se produce una administración mixta entre municipios, para los primeros cuatro años de escolaridad, y el gobierno del estado de Roraima, responsable de la mayoría de los establecimientos. Se debe resaltar que después de la última reforma de 2010, la educación básica pasó a tener 12 años de escolaridad y a contar con dos niveles, a saber: educación fundamental (de 1° a 9° año) y enseñanza media (de 1° a 3° año).

Desde 2000, a partir de una propuesta que la OPIR hiciera a la Universidad Federal de Roraima (UFRR), se abrieron posibilidades para crear espacios de formación superior indígena. En efecto, en 2001 se estableció el Núcleo Insikiran de formación superior indígena, que en 2009 se convirtió en un instituto dentro de la estructura de la universidad. En 2003 comenzó el curso de Licenciatura Intercultural y en 2009 el de Gestión Territorial Indígena, habiendo hoy una gran 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 instaurado mecanismos para el ingreso de indígenas, a través del Proceso Selectivo Específico para Indígenas. En 2010 esta casa de estudios contaba con un total aproximado de 10% de estudiantes indígenas, lo cual se fue logrando gracias a un proceso de debate interno y concientización, no exento de resistencias y desafíos (Fernandes, 2008).

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

---

### Cómo operan las escuelas indígenas en Roraima

En 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.

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. Entre dichas temáticas es posible relevar:

- 1) Reglamentos propios para las escuelas indígenas, donde cada establecimiento puede y debe definir las orientaciones pedagógicas y su relación con la comunidad donde se emplaza.
- 2) Formulación de planes de estudio y definición de contenidos para las escuelas indígenas de enseñanza básica y media, atingentes a la realidad de los estudiantes y sus comunidades.
- 3) 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.
- 4) Búsqueda de proyectos de autosustentación productiva para las escuelas y comunidades.
- 5) Investigación y producción de material didáctico acorde a la realidad de las escuelas y de los estudiantes.

Definir estas temáticas implica grandes desafíos para las organizaciones indígenas, ya que conlleva generar propuestas para la ejecución de políticas públicas en el campo de la educación indígena a mediano y largo plazo, lo cual ni la federación brasileña ni el estado de Roraima han apoyado con decisión. Sin hacer un recuento exhaustivo de carencias se pueden mencionar las siguientes: limitación de recursos económicos y humanos; dificultades en la formación de profesores; falta de infraestructura, de apoyo y de asesoría técnica especializada.

La permanente demanda por desarrollar estos aspectos indica su ausencia en la práctica de las escuelas indígenas. También se advierte la falta de un plan integrado, amplio y que involucre a todos los actores en este proceso. En efecto, al analizar la ampliación del sistema escolar es posible 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 iniciativas como la Beca Escolar, para las familias que envían sus hijos a la escuela; el 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 resaltan: 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 enseñanza media; 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 observa 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 de estudiantes en Roraima, número de establecimientos que ofrecen servicios educativos y grados que imparten, en los últimos años la matrícula escolar ha oscilado entre 10.000 y 13.000 estudiantes en escuelas indígenas (cuadro 1).

Cuadro 1. Años de escolaridad por nivel educativo y matrícula de estudiantes indígenas en el sistema educativo del estado de Roraima, 2010\*

| Enseñanza fundamental |       |       |       | 8 años      |     |       |     | Total | 9 años |    | Total |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------------|-----|-------|-----|-------|--------|----|-------|
| 1°                    | 2°    | 3°    | 4°    | 5°          | 6°  | 7°    | 8°  |       | 1°     | 2° |       |
| 1.425                 | 1.407 | 1.299 | 1.119 | 964         | 754 | 724   | 581 |       |        |    |       |
| TOTAL 1°/4°           |       |       | 5.250 | TOTAL 5°/8° |     | 3.166 |     | 8.416 | 49     |    | 8.465 |

| Enseñanza media |         |     |            |           |    |       | Especial | Profesional |   |
|-----------------|---------|-----|------------|-----------|----|-------|----------|-------------|---|
|                 | Seriado |     | N. Seriado | Integrado |    | Total |          |             |   |
| 1°              | 2°      | 3°  |            | 1°        | 2° |       |          |             |   |
| 520             | 430     | 401 |            |           |    | 1.351 | 5        | 0           | 0 |

| Educación de jóvenes y adultos |       |                |                 |                 |            |
|--------------------------------|-------|----------------|-----------------|-----------------|------------|
| Enseñanza fundamental          |       |                | Enseñanza media |                 | Total EJA. |
| Presencial                     |       | Semipresencial | Presencial      | Semipresencial  |            |
| 1°/4°                          | 5°/8° | 5°/8°          | Enseñanza media | Enseñanza media |            |
| 74                             | 102   |                | 86              |                 | 262        |

Fuente: Secretaría de Educación, gobierno del estado de Roraima.

\*Cabe resaltar que al incluir las escuelas municipales se alcanza una matrícula total de aproximadamente 11.500 estudiantes indígenas para 2010.

De las 222 escuelas indígenas pertenecientes al gobierno del estado de Roraima, 40 ofrecen escolaridad hasta el 9° año de enseñanza fundamental y 36 de ellas hasta el nivel de enseñanza media.

No obstante esta expansión del sistema escolar y de los datos estadísticos, en las regiones de Roraima las comunidades discuten en diversos foros sus ideas sobre lo que debería ser la educación escolar, asunto que de imposición se convirtió en una reivindicación. En efecto, las comunidades han desarrollado una dinámica de debate en la que periódicamente evalúan los obstáculos que enfrentan, en un ejercicio de democracia activa muy interesante, como apunta Bertely (2009). Así, es posible apreciar un proceso en dos vías, donde, 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 subrayar que se trata, en todo caso, de un proceso que no está exento de conflictos y contradicciones. Por ejemplo, en algunas regiones existe más diálogo de la escuela con los dirigentes y consejos comunitarios, mientras que en otras falta unión y hay una mayor influencia de políticos locales antiindigenistas.

No obstante estas dificultades, a las que es preciso agregar problemas socioambientales 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.

En general, el funcionamiento de las escuelas indígenas es diferente al de las escuelas no indígenas (urbanas y rurales). Esto, porque las comunidades indígenas han impuesto una dinámica que integra la escuela a las acciones comunitarias. Las escuelas realizan una planificación general del calendario escolar anual junto con la comunidad y al final de año se evalúa la labor de los profesores y el proceso de formación de los estudiantes. En la mayoría de las comunidades se efectúan reuniones mensuales, con una pauta de debate que aborda los principales trabajos realizados, considerando siempre un tema referente a educación. Este es el momento cuando la escuela y los profesores deben rendir cuenta ante 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 este es nombrado por la asamblea comunitaria, seleccionándolo de entre los profesores indígenas que se desempeñan en ella y que previamente han pasado por un proceso de evaluación y aceptación.

En materia laboral se puede 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 ser un nuevo estado de la Unión Brasileña.

En relación a los directores de las escuelas indígenas, se han presenciado casos donde la Secretaría de Educación ha querido imponerlos, sin embargo, las comunidades indígenas no han aceptado estas acciones, llegando incluso a impedir el acceso a la persona designada, imposibilitándola de asumir el cargo. En estos casos el Estado ha tenido que echar pie 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, para el nivel de educación infantil o preescolar). El financiamiento de la educación escolar pública está definido en la Constitución Federal, que establece que cada estado tiene la obligación de destinar a este rubro un porcentaje fijo de recursos provenientes de los impuestos estatales. Cuando dichos fondos 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 se pudo 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 fondos destinados a las escuelas, de forma 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 y debido a falta de orientación y de acompañamiento técnico por parte del sistema escolar, muchas APM han quedado endeudadas con el sistema de financiamiento público, perdiendo la posibilidad de gestionar nuevos presupuestos.

Aunque el sistema escolar no ha alcanzado las metas previstas y hay una evidente falta de atención en el cumplimiento de las políticas públicas, a consecuencia del desinterés del gobierno de Roraima, es posible hacer un balance positivo al ver cómo se ha consolidado la participación ciudadana en las comunidades indígenas.

En efecto, en el período 1993-2005 se han institucionalizado varias conquistas sociales: a) el proceso de consulta a las comunidades ya no es un asunto que puede pasarse por alto, quedando afianzado como una práctica institucional; b) se ha ido ampliando la formación de profesores desde una perspectiva diferenciada a la formación estandarizada, promovida tanto a través del magisterio indígena como del curso de Licenciatura Intercultural; c) en los últimos años ha habido un crecimiento acentuado y continuo de la demanda para los años finales de educación fundamental y enseñanza media; d) en vez de tres núcleos regionales que el

Núcleo de Educación Indígena 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 asegurado los recursos para atender a las escuelas en la base.

Se considera que esta apropiación indígena de la escuela puede ser vista como un proceso etnogenético (Bertely, 2003; Apodaca, 2008), en el sentido que las re-significaciones crean percepciones y realidades diferentes a las originalmente introducidas por la escuela y el sistema escolar.

---

### Las demandas de las comunidades y la enseñanza media indígena

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

- 1) Necesidad de más técnicos en las escuelas de las comunidades, para dar a los estudiantes una formación profesional.
- 2) Abrir opciones para los alumnos que terminan la enseñanza media, ya que quedan “parados” sin condiciones de continuar estudiando y sin un aprovechamiento claro para sus tareas productivas en la comunidad.
- 3) Generar alternativas laborales para estos estudiantes, ya que tienen que volver a la caza y la pesca, aunque los animales para cazar y los peces están disminuyendo, también agricultura se ha vuelto poco productiva ante el aumento poblacional y la degradación de las áreas disponibles para cultivos.
- 4) Mejorar el sistema productivo agrícola y búsqueda de nuevas tecnologías y recursos económicos, aun cuando los habitantes evalúan como buenas las condiciones de sus bosques y campos naturales de sabana.
- 5) Mejorar la enseñanza de contenidos prácticos, pues los estudiantes y las comunidades reclaman que si bien sus jóvenes se forman en las escuelas, no aprenden a hacer nada práctico para trabajar o ganarse la vida.

Además, existe una gran dificultad entre los padres de los alumnos indígenas que les impide acompañar y ayudar a sus hijos en los estudios escolares, ya que si

bien la oferta en el nivel de enseñanza media 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 Secretaría de Educación de Roraima que ofrecían enseñanza media en la modalidad llamada regular; es decir, de acuerdo con el modelo fomentado por el Ministerio de Educación para el país. A ellas se sumaba una escuela en la misión de Surumu, conocida como Centro de Formación y Cultura Raposa Sierra del Sol, que se constituyó como el único proyecto de educación escolar indígena en el nivel de enseñanza media volcado a la formación técnica agropecuaria. Para ese año algunas escuelas ofrecieron enseñanza media en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Sin embargo, el mayor crecimiento se verificó con la creación de un proyecto específico para ampliar la oferta, que se denominó de Enseñanza Media Regular Diferenciada 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 brindan la escolarización completa, con un total aproximado de 1.351 estudiantes, y que atienden solamente a los pueblos *makuxi*, *wapichana* y *taurepang*. Aunque cabe precisar que apenas una escuela atiende a estos últimos.

Al analizar las propuestas de la Secretaría de Educación de Roraima se puede observar una confusión conceptual por parte de sus técnicos. La propia nomenclatura Regular Diferenciado Indígena muestra el punto central de las contradicciones, pues la entidad espera llevar adelante una enseñanza media estandarizada que, al mismo tiempo, considere las especificidades indígenas. A ello hay que agregar insuficiencia de recursos económicos para hacer viables las clases y para comprar el combustible que alimente los generadores de energía eléctrica. Esto último se debe a que las comunidades cursan la enseñanza media 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 escasez de profesores para satisfacer la demanda de los estudiantes indígenas, en especial en los primeros años de implantación. Recientemente se efectuó un concurso público destinado a contratar profesores no indígenas para que atendieran las

demandas de enseñanza media, lo que implica un retroceso respecto del 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 enseñanza media es posible observar que también en este terreno 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 enseñanza media se ofrece el estudio de lenguas indígenas, pero con una carga horaria reducida equivalente a cuatro horas de aula a la semana, además de proyectos especiales los días viernes, lo que ha estimulado la creatividad de las comunidades. Sin embargo, todavía se muestran insuficientes para satisfacer los requerimientos específicos de formación y se mantienen alejadas de los principios de interculturalidad y del multilingüismo.

A diferencia de otros países de América Latina, en Brasil no se ha utilizado la nomenclatura de educación intercultural para referirse a la educación escolar indígena. Y aunque en algunos documentos se use el concepto de educación intercultural y bilingüe, no ha habido un debate conceptual que permita determinar con claridad la discusión sobre los principios de la educación escolar indígena. Ha sido el propio movimiento indígena el 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 algunas divergencias serias en relación con las distintas visiones de mundo y de posibilidades de vida entre las comunidades indígenas.

Se detallarán aquí dos visiones que se han opuesto en numerosos debates en las comunidades indígenas y que se relacionan con los conflictos territoriales entre indígenas y entre estos y sectores de la sociedad nacional.

Como ya se señaló, la lucha por una educación contextualizada y adecuada a las necesidades de las comunidades estuvo asociada a la lucha por los territorios. Así, los que propugnaron el reconocimiento oficial de amplias tierras indígenas se han identificado con propuestas que valoran su cultura y su historia, colocando los valores indígenas en el centro de la discusión. Estos han patrocinado una educación “específica y diferenciada”, cercana a los principios que hoy se conocen genéricamente como principios de interculturalidad.

Sin embargo, otro sector, que también incluye a comunidades y organizaciones indígenas, ha respaldado la permanencia de los hacendados en los territorios indígenas. Este grupo ha recurrido al discurso de poder que gira en torno a la idea de desarrollo, que le sirve de base para argüir que las comunidades indígenas necesitan una educación de “calidad”, la cual solamente será posible si las escuelas indígenas pueden trabajar igual que las escuelas de los no indígenas en las ciudades. Para ellos, la valoración cultural no tiene importancia y la reducen apenas a una posición política de sus oponentes que, en el fondo, solo sirve para que los indígenas vuelvan a andar desnudos, para que los no indígenas abandonen las regiones y con ellos, cualquier esperanza de desarrollo y mejoras en las condiciones de vida.

Este enfoque ha manipulado los esencialismos en torno a los discursos de desarrollo, coincidiendo, además, con el planteamiento 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 proporcionarles condiciones para encarar el mercado de trabajo. Aunque eso signifique que ellos dejen de ser indígenas.

Al contrario, los que defienden los territorios indígenas y la retirada de los invasores no indígenas han relevado la necesidad de discutir los procesos de cambio cultural, pero a partir de la valorización de lo propio, pues consideran 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 laboral 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 vivir en el mundo de los no

indígenas. Aun quienes provienen de comunidades que defienden la valorización cultural encuentran dificultades para entender y conceptualizar este debate.

En medio de este panorama, 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 dedicarse a la agricultura, 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 desempeñaba en la tala de árboles para la actividad agrícola. Los alumnos están durante la mañana en la escuela, por la tarde en programas escolares que apenas los capacitan, al final del día juegan fútbol y en la noche ven televisión, quedando distantes de la socialización diaria y del trabajo.

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

El alumno del curso de Licenciatura Intercultural Alan Douglas (1998), al analizar los motivos que llevaban a los estudiantes *wapichana* a desistir de la enseñanza media, en la comunidad Manoá, frontera con la República Cooperativista de Guyana, puso de relieve los conflictos culturales que ellos experimentaban. Por ejemplo, identificó a varios que abandonaron la escuela por considerar que no tenían ropas adecuadas para ir a clases, volviendo a sus faenas en el campo.

El conflicto se agudiza si se toma en cuenta que las labores agrícolas quedan desvalorizadas y que en medio a una enorme 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, además de la super valorización de la vida urbana. Paralelamente, el trabajo en el campo 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 dilema social y epistemológico debe ser comprendido desde una perspectiva de la pedagogía del conflicto (Gadotti, 2001), a partir de la cual se busca 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 laboral, provocando grandes frustraciones entre jóvenes y adultos que salen del colegio con familias que deben 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, la enseñanza media 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 situaciones sociolingüísticas particulares que afectan a los estudiantes y también a los profesores. Estos dos pueblos sufrieron la invasión más severa y sistemática y, consecuentemente, la mayor imposición cultural. Los otros pueblos indígenas, por encontrarse en regiones de más difícil acceso, han podido conservar un cerco geográfico que les ha permitido resistir mejor la invasión cultural; han mantenido mayor uso de sus lenguas originarias y su reivindicación es el estudio del portugués. Por el contrario, los *macuxi* y *wapichana* vienen reclamando el estudio de sus propias lenguas, ya que para muchos su primera lengua, o lengua materna, es el portugués, utilizado 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, el portugués se impuso en la escuela, y con este, una serie de conocimientos que confundieron a los mismos establecimientos y a las comunidades. Esta situación ha dificultado la enseñanza bilingüe, así como el debate sobre el uso en las comunidades de las lenguas propias y, por extensión, en las escuelas indígenas. La explicación radica en 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 escenario se vienen ampliando los debates para valorizar las culturas y lenguas indígenas, construyéndose un discurso político para favorecer la utilización de estas lenguas. Así, el movimiento de los profesores indígenas ha buscado generar un contexto de uso y valorización que ha colocado a la lengua indígena como un punto importante en los nuevos concursos públicos para contratación de profesores indígenas. Falta todavía una práctica decidida y específica en este sentido.

---

## Nuevas experiencias pedagógicas

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

En primer lugar, está la creación del curso de Licenciatura Intercultural –y en especial la idea de los temas contextuales–, en la que participamos profesionales con trayectorias variadas (Carvalho *et al.*, 2008). Un punto clave en la discusión del proyecto fue el momento en que se decidió no trabajar disciplinas sino que temas contextualizados, además de substituir la idea de competencias educacionales por actitudes, valores y habilidades a desarrollar en los educandos. Un aporte clave en esta comprensión lo proporcionó la colega Angela Kurovsky, quien había trabajado en educación escolar indígena en el Amazonas, en el marco de la Operación Amazonía Nativa (Opan). Fue ella quien sugirió y explicó cómo se abordaban los temas contextualizados. Esta posibilidad de no tratar disciplinas marcó un punto de inflexión, pues optamos por explorar una modalidad nueva y sobre la cual había apenas antecedentes para los primeros años de escolaridad.

El proyecto del curso sintetizó algunos de los principales problemas sociales y necesidades formativas que habría que acometer junto con los profesores indígenas en la UFRR. La experiencia ha sido enriquecedora y aunque hemos tenido que disponer de tiempos exiguos, han resultado suficientes para mostrar el potencial de la propuesta. El mejor intercambio se dio en el salón de clases, al estar profesores de formaciones diferentes, junto con nuestros estudiantes, discutiendo los temas en cuestión, buscando comprenderlos más profunda y claramente. Fueron diálogos entre profesionales de diversos orígenes y formaciones, y con maestros pertenecientes a siete pueblos indígenas, en los cuales se analizaban los temas y dificultades sociales de las comunidades, estimulando el desarrollo de proyectos pedagógicos en las escuelas indígenas, donde reflexionarían sobre estos asuntos.

No todo ha sido positivo, pues no siempre hemos sabido aprovechar los temas contextuales para reflexionar sobre actividades o respuestas específicas para los problemas sociales de las comunidades. Si bien estas dificultades son las que han generado la idea de los temas contextualizados, unos se han mostrado más contextualizados que otros. Ello nos lleva a pensar autocríticamente que no siempre hemos podido o logrado que los temas contextualizados se transformen en respuestas funcionales a los problemas que los originaron, cayendo muchas veces en un estudio discursivo y abstracto que no ayuda a resolver tales situaciones.

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 abordar los temas contextualizados, ha estado centrado en los conocimientos escolares, en el plano discursivo y no en la vivencia práctica de la comunidad, como ha estimulado a pensar Gasché (2008); es decir, sin 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 discusión muy enriquecedor, y aunque no tengamos una respuesta concluyente y definitiva, el proceso en sí mismo nos nutre y fortalece.

En segundo término, es digno de destacar 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: la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Ecuador, el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe PROEIB Andes/Universidad Mayor de San Simón, Bolivia; el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) de México y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uracan) de Nicaragua.

La red trajo consigo experiencias locales de debate en el marco del proyecto, lo que nos permitió obtener una ganancia adicional al articular la reflexión y la producción de materiales educativos. Por separado ya habíamos abordado asuntos de ciudadanía, de educación y de interculturalidad; sin embargo, al tratarlos de forma articulada e integrada surgió la educación ciudadana intercultural como un poderoso tema de discusión.

Este tópico lo llevamos a las escuelas indígenas y lo analizamos especialmente en las series más avanzadas de la enseñanza fundamental –es decir, entre los grados 5° y 8°– y en enseñanza media. 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. 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 medioambiente, con la alfabetización y la formación para la lectura comprensiva y la producción textual.

De esta acción surgieron varios materiales educativos. Uno fue un libro destinado a los estudiantes de enseñanza media (Carvalho *et al.*, 2007); otro, 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.

Es importante resaltar esta experiencia por el avance logrado y por la presentación del tema de la educación ciudadana intercultural con una perspectiva transdisciplinar y de diálogo abierto, partiendo de las vivencias.

En tercer lugar, vale la pena resaltar la ejecución, desde 2010, de dos proyectos hermanos en cuanto a su concepción, la Licenciatura Intercultural del Programa Institucional de Iniciación a la Docencia (Pibid), coordinada 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 investigación en tres comunidades indígenas: Barata, Canaonani y Malacacheta. El segundo se llevó a cabo en la cuenca del río Maruwai, en la Tierra Indígena San Marcos, y participaron nueve comunidades de la región. En estos casos se buscó poner en práctica una propuesta pedagógica inductiva intercultural (Bertely, 2008a y 2008b; Gasché, 2008), tanto teórica como metodológicamente. Ya se perfila la formalización de un tercer proyecto para incluir la participación de otras comunidades.

Comenzamos 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 sobre la base 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 elaboración de propuestas curriculares para la escuela que tengan un enfoque claro hacia la formación para la gestión del territorio, de modo 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 oportunidades de actualización, de revi-

sión de ideas, de prácticas y de nuevas sistematizaciones, alimentando reflexiones que nos han ayudado a repensar la tarea en educación escolar indígena. Tampoco se trata de reflexiones puras, sino de momentos de síntesis y de amalgamas. Al incluir la participación conjunta de maestros y dirigentes indígenas, se han transformado en ocasiones para el *interaprendizaje* (Gasché 2008), la *intercomprensión* y la colaboración mutua.

---

## Conclusión

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

Un primer elemento es 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 satisfacer las necesidades de las escuelas en las comunidades indígenas, que se expresa en: escasez de alimentos y materiales escolares, discontinuidad en el transporte escolar y, ante todo, ausencia de un debate pedagógico para definir los lineamientos de la educación escolar indígena.

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

En la implementación de la enseñanza media esta despreocupación del sistema escolar se manifestó en la ausencia 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 empleo de metodologías adecuadas para la enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua; la falta de un incentivo sistemático para la producción de materiales educativos por parte de los maestros indígenas, así como de recursos que sustenten las actividades educativas de las escuelas y, como parte de ellas, la investigación educativa indígena.

Sin duda, el contexto antiindígena de Roraima incide en 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 esta en-

tividad canceló la realización de una nueva etapa del curso de magisterio *Tamikan*, por falta de fondos, los cuales fueron desviados a la última campaña electoral donde el gobernador fue reelecto, a finales de 2010. Estas acciones incitan no solo 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 demandas de comercialización y de mercado de los responsables de formular políticas públicas.

Un segundo aspecto importante de señalar es que las escuelas expresan su aspiración 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 trabajan. Esto, al usar una lengua que ha impuesto visiones de mundo, preocupaciones epistemológicas y una tecnología discursiva eurocéntrica 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 hacer frente a 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 requiere 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 Amazonía, pero que no toman en consideración la existencia de pueblos indígenas y otras poblaciones tradicionales de esta gran región.

Las comunidades reivindican la formación de profesionales que puedan vender o trocar servicios en las comunidades; son preciados los servicios para mantenimiento de equipos agrícolas, motores de barco y lanchas, motores generadores de energía eléctrica. Asimismo, se requieren profesionales veterinarios, agrónomos, en el área de la salud, profesores, entre otros.

La preparación para estos profesionales nos plantea otros retos, como la necesidad de nuevas tecnologías y conocimientos frente a 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.

Una tercera conclusión que sobresale se refiere a las reivindicaciones por la valorización cultural, que implican una formación social y política en torno a valores, conceptos, íconos, símbolos, pero sobre todo vivencias prácticas y cotidianas. Esta puede ser la estocada a la invasión cultural que, habiendo impuesto la aceptación de la escuela, ahora, en su seno, ve aparecer la valorización cultural como un deseo del país de discutir un proyecto social de vida, de participación en la sociedad, de uso de los recursos naturales.

La valorización cultural no es folclore en el discurso de los dirigentes indígenas, a diferencia de lo que vemos en Brasil el 19 de abril, día oficial del indio, como parte de las políticas indigenistas del Estado. En esa fecha, las escuelas públicas y privadas disfrazan a los niños como “indios”; les colocan una corona de plumas pintadas con colores fosforescentes y 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, por el contrario, 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 y debates sobre qué temas deben ser investigados y cuáles no, cómo, en qué momentos, etc. Es preciso buscar metodologías para construir conjuntamente proyectos de investigación e intervención social, que tengan un claro compromiso con los sujetos históricos y sus visiones del mundo. No se trata de una discusión jurídica, sino especialmente epistemológica. Entre estas contradicciones hay fisuras que nos permiten experimentar propuestas nuevas de ver el mundo y de generar conocimientos. Tenemos que experimentar. 

---

## Bibliografía

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.

BERTELY, 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.). *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 indios 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.

**Fecha de recepción del artículo:**

8 de septiembre de 2011

**Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:**

30 de septiembre 2011

**Fecha de aceptación del artículo:**

4 de noviembre 2011

**Correo electrónico:**

maxim.repetto@yahoo.com.br

**Dirección postal del autor:**

Rua Olivia Paixao da Silva # 121, Bairro Jardim Floresta II,  
CEP: 69.312-088, Boa Vista - Roraima, Brasil.