

Reivindicaciones por Educación Indígena en Roraima^[1]

Maxim Repetto

Antropólogo Universidad de Brasilia

1) La Temática Indígena en Brasil

En estas líneas discuto sobre una experiencia relativa a las reivindicaciones por educación escolar en comunidades indígenas de la parte norte del Amazonas brasileño, en el estado de Roraima, frontera con Venezuela y la República Cooperativista de Guyana.

Para tratar este tema es necesario destacar que cuando se trata de pueblos indígenas en Brasil debemos entender algunas grandes diferencias en relación a Chile y otros países de América del sur. Brasil, con una población total cercana a los 160 millones de personas, posee una gran variedad de pueblos indígenas pero que no llegan al 1% del total de habitantes, cerca de 330 mil personas. Sin embargo, oficialmente se reconocen 206 pueblos indígenas, además de otros no contactados en algunas regiones amazónicas y al resurgimiento de nuevas identidades en varias regiones del país. En este cuadro, se destaca una gran diversidad social, lingüística, cultural y de todo tipo (Grupioni,1995).

Sin embargo, pese a ser una población pequeña en términos relativos, poseen una gran visibilidad como destaca Ramos (1998), lo que les ha permitido ocupar lugares destacados para discutir sobre la realidad brasileña.

Otro elemento importante que es necesario comprender, es la gran diferencia vivida por las comunidades indígenas en las diferentes partes del país, debido a los diferentes procesos históricos que han enfrentado. En relación a un fenómeno actual de orientación de capitales y recursos de apoyo a las poblaciones indígenas, propongo una clasificación “arbitraria” de dos macro-regiones indígenas en Brasil.

En la región amazónica, que es una buena parte del territorio brasileño, se produjo una invasión tardía del frente capitalista, el cual fue penetrando lentamente buscando recursos naturales que se vendían en los mercados internacionales. La ocupación del territorio para producción agropecuaria se intensificó durante el siglo XIX, acompañado de una derribada de selvas y una creciente ocupación efectiva de un territorio poco conocido y difícil de habitar. Esto permitió una lenta y gradual, no por eso menos violenta, penetración de los frentes de producción capitalista, lo que permitió una relativa sobre vivencia de las sociedades indígenas.

En la región nordeste, centro y sur de Brasil, se produjo una invasión temprana, bastante violenta, donde se expandió la ganadería, agricultura y producción industrial. Proceso caracterizado por fuertes presiones sobre los territorios indígenas, donde han sido acorralados en todos los sentidos posibles.

En ambas macro-regiones se promovieron aldeamientos, misiones, escolarización, incorporación de las poblaciones indígenas a los sistemas productivos de forma esclava o subasalariadas, invasión de territorios ancestrales, formación de ciudades, redes de transportes y de comunicaciones, definición de fronteras internacionales, etc. Todas estas actividades responden a los diferentes proyectos de construcción nacional, que básicamente buscan la ocupación efectiva de un país enorme y su incorporación a los sistemas productivos internacionales.

Una de las grandes diferencias entre estas dos macro-regiones se debe hoy en día al reconocimiento internacional de la importancia de la región amazónica, como una región única en el planeta, que abriga una gran diversidad ecológica y cultural. Esto traducido en términos reales, significan el flujo de diversas fuentes de recursos destinadas a la preservación de las selvas, uno de los últimos pulmones verdes y gran reserva de agua dulce del planeta. Por este motivo los ojos del mundo se orientan hacia la región amazónica, donde las poblaciones indígenas muchas veces son vistas apenas folclóricamente como parte de las listas de animales en peligro de extinción. Constatamos así, que el tema indígena fue privilegiado y asociado a la región amazónica, existiendo una fuerte negación del tema para otras regiones y una relación directa con la falta de recursos públicos.

Se construyó así un imaginario colectivo en Brasil de que los indígenas viven en el amazonas y andaban desnudos, en armonía con la naturaleza. Hoy en día esta imagen distorsionada está siendo contestada por los movimientos indígenas organizados, los cuales, al igual que en el resto de América latina, cada vez se hacen mas activos. Rechazando los estereotipos impuestos, que niegan la posibilidad del cambio social y que los congelan con imágenes de salvajes o niños inferiores a los evolucionados occidentales. De esta manera se manifiesta una conciencia sobre la necesidad de participar activamente en los procesos históricos que viven, como por ejemplo la ya antigua y difícil situación de los indígenas que viven en las periferias de las ciudades, integrados a la marginalidad de la “civilización”.

2) Educación Escolar Indígena en Roraima

En el Estado de Roraima habitan aproximadamente 45.000 personas indígenas. Dentro de esto, la familia lingüística **Karibe** se distribuye de la siguiente manera: *Makuxi* 15.000 personas; *Taurepang* 200; *Ingarikó* 1.000; *Yekuana* 180; *Patamona* 50; *Wai-Wai* 1.366 y *Waimiri-Atroari* 611.

De la familia lingüística **Aruak**, viven unos 5.000 *Wapixana* (ISA,1996) De la familia lingüística **Yanomami**, unas 10.000 personas. Además aproximadamente 12.000 indígenas viven en la capital del Estado, Boa Vista.

El contacto de estos pueblos con colonizadores europeos se remonta al siglo XVIII, cuando holandeses y españoles, antes de la llegada oficial de los portugueses e ingleses, ya establecían relaciones con los pueblos indígenas. Los intereses extranjeros en establecer alianzas con los indígenas estaban relacionados a los diferentes proyectos colonizadores y de dominación sobre territorios, riquezas naturales y mano de obra. En este sentido la ocupación territorial se organizó bajo estrategias geopolíticas cristalizadas en la construcción de fortalezas y misiones con aldeamientos para indígenas. Estos aldeamientos, como en otras partes de América, fueron enclaves para fijar y domesticar a las poblaciones indígenas, preparándolos para proteger las fronteras (Farage,1995) y llevar el trabajo colonial a través de un proceso educativo esencialmente religioso y eurocéntrico.

El proyecto colonial, con sus facetas religiosa y militar, que avanzó en los siglos XIX y XX, llevó a estas tierras la infraestructura necesaria para la ampliación de la ocupación. Haciendas de ganado, escuelas e internados de huérfanos invaden las tierras indígenas, consolidando la expansión e imposición del proceso civilizatorio europeo. En este proceso dinámico las poblaciones indígenas son objeto del proyecto de inserción de la región en el mercado colonial portugués y luego nacional brasileño.

La educación se estructura para formar trabajadores comprometidos con la patria, con el progreso, en fin, con el Estado Nacional que necesita fortalecer y ampliar sus categorías políticas como la lengua, los símbolos nacionales, el territorio, la religión, etc. En esta perspectiva son construidas las escuelas para indígenas, formando hombres y mujeres cristianos, patriotas a ser integrados a la sociedad invasora pecuarista, minera y nacional.

Hasta la década de 1940, la educación para indígenas en Roraima quedo sobre la dirección de la iglesia católica, cuya filosofía pedagógica fue enseñar la lengua portuguesa y catequizar. Ya en la década de 1950, el Estado Brasileño, a través del Servicio de Protección del Indio (SPI) asume el proyecto destinado a la formación profesional y nacionalista de los pueblos indígenas (Lima,1995a), ampliando el campo de actuación en torno de objetivos con caracter integracionista en lo nacional y laboral. Aprender a leer y escribir en lengua portuguesa para trabajar, fueron la meta principal hasta los años 1980.

En un contexto local muy violento, la Iglesia Católica manifestó una posición de defensa de los indígenas, enfrentando a las autoridades locales que representaban los intereses de hacendados,

mineros buscando oro y diamantes y otros invasores.

Desde 1948 en la misión San José, localizada en la región del río Surumu, dentro de la actual emblemática Tierra Indígena Raposa Sierra del Sol, comenzó a funcionar un internado para jóvenes huérfanos, que posteriormente se transformó en una escuela. Comenzó así un proceso de escolarización indígena que permitió la formación del primer grupo de profesores indígenas en 1972, formados hasta 4° básico y luego en 1975 se forma el primer grupo en 8° básico.

Esto fue posible por una creciente presión desde las comunidades indígenas que mostraron su insatisfacción con los profesores no-indígenas. Los líderes indígenas articularon una acción conjunta reivindicando una educación preocupada con sus culturas, buscando garantizar el derecho de hablar su propia lengua. Encuentros y asambleas fueron construyendo ideas e ideales para una educación que respetase su realidad.

En 1985, el Gobierno Federal brasileño lanzó a través del Ministerio de Educación, un debate nacional sobre la educación, llamado “el día D”, donde el tema central fue debatir sobre “qué escuela tenemos” y “qué escuela queremos”. El Gobierno del estado de Roraima, a través de la Secretaria de Educación, organizó un encuentro en la ciudad de Boa Vista, para debatir la situación pedagógica de las escuelas indígenas.

En este encuentro, los tuxauas (lonkos, caciques) y profesores hicieron críticas sobre el sistema de educación que venía siendo impuesto a los niños y jóvenes indígenas. En la ocasión presentaron algunas propuestas, como cursos de formación y contratación de profesores indígenas y el derecho de los alumnos a estudiar y aprender en sus propias lenguas. Cabe resaltar que una buena parte de esta población habla solo portugués. De esta forma reivindicar el aprendizaje de sus lengua se transforma en una plataforma política de reconocimiento y valorización.

Como respuestas a estas reivindicaciones y demandas de la organización de los profesores indígenas (Oliveira,2000), la Secretaria Estadual de Educación, abrió un espacio administrativo con representación indígena, llamado Núcleo de Educación Indígena (NEI), en 1986. Este Núcleo tuvo como objetivos organizar, acompañar y coordinar los trabajos y actividades relativas a la educación en las escuelas indígenas. Actualmente el NEI, que pasó a llamarse División de Educación Indígena (DEI), es coordinado por un profesor indígena. Sin embargo, enfrenta graves problemas por no contar con recursos propios, no disponer de material pedagógico adecuado, lo que no le permite responder a las reivindicaciones y necesidades exigidas por los dirigentes de las comunidades y organizaciones indígenas en pro de una indigenización de las escuelas, en una perspectiva de la interculturalidad y el multilingüismo.

Paralelamente los representantes indígenas y ahora también los profesores indígenas fueron buscando alternativas. Así en 1989, en la ciudad de Manaus, se realizó el primer encuentro de profesores indígenas de los estados de Amazonas y Roraima, que hoy se extiende a otros estados de la región amazónica, formando una gran articulación multiétnica en defensa de una educación

escolar que garantice autonomía para los pueblos indígenas, en todos los aspectos de la vida social.

Los profesores indígenas de Roraima han sido un eje importante en estas discusiones. En 1990 realizaron un encuentro en la misión del río Surumu (Oliveira,2000), donde se reunieron 84 profesores de los pueblos Makuxi, Wapixana, Taurepang e Ingarikó, buscando fortalecer la lucha en defensa de una educación escolar que atendiese las crecientes demandas de las comunidades indígenas. En este encuentro nace la Organización de los Profesores Indígenas de Roraima (OPIR), con apoyo del Consejo Indígena de Roraima (CIR), que habilita una sala en su sede para las actividades de los profesores. Posteriormente OPIR paso a administrar un terreno del CIR, donde actualmente desarrolla sus actividades[2].

Gracias al trabajo de los profesores indígenas, en 1994 se ejecutó el “Proyecto Magisterio Indígena Parcelado” (Oliveira,2000), que formó profesores indígenas a nivel de enseñanza media. En la actualidad hay 230 profesores formados en nivel de magisterio, que los habilita para enseñar de 1° a 4° básico y cada año se forman nuevos profesores. Por esto hay una gran preocupación por habilitar a los profesores con una pedagogía plena a nivel superior, que los habilite para leccionar hasta enseñanza media, como lo exige la ley.

En los años recientes la política federal destinada a la educación indígena aprobó mecanismos legales que pueden permitir un trabajo interesante. Tanto la Constitución Federal de 1988, como 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 vivida en las comunidades.

Actualmente la OPIR viene discutiendo varios puntos, entre los cuales destaco:

- 1- Reglamento para Escuelas Indígenas, donde cada escuela debe definir las orientaciones pedagógicas y su relación con la comunidad indígena donde se encuentra;
- 2- Construcción de una malla curricular y definición de contenidos para las escuelas indígenas de enseñanza básica y media, de tal manera de poder atender a la realidad de los alumnos y sus comunidades;
- 3- La creación de un Consejo Estadual de Educación Indígena, con amplia participación indígena, el cual debe definir y supervisar la ejecución de las propuestas pedagógicas y el manejo de los recursos financieros;
- 4- Buscar proyectos de auto-sustentación productiva para las escuelas y comunidades;
- 5- Investigar y producir material didáctico adecuado a la realidad de las escuelas y de los alumnos.

La definición de estos puntos ofrecen grandes desafíos para las organizaciones indígenas, en el sentido de generar propuestas para la ejecución de políticas públicas en el campo de la educación indígena a mediano y largo plazo, cosa que ni el Estado Federal brasileño ni el Estado de Roraima

han apoyado decididamente. Sin considerar todas las carencias de recursos económicos y humanos, las dificultades en la de formación de los profesores, falta de infraestructura, de apoyo y asesoría técnica, etc.

3) Sobre la Educación Multilíngüe e Intercultural

Podemos apreciar semejanzas y diferencias en relación a otros países de las Américas. Sin embargo la particularidad del proceso vivido por las comunidades indígenas en Roraima muestra 2 puntos importantes.

Primero, que la escuela, en este proceso de relaciones interétnicas, no ocupa un lugar neutro. La escuela puede ser instrumento de dominación cultural o un campo de resistencia y conflictos ideológicos. Segundo, por este mismo motivo, la educación escolar en sí no ofrece una solución mágica que remedie los problemas que enfrentan los pueblos indígenas.

Entre estos dos puntos, se destaca el lugar social desde donde el proyecto pedagógico es propuesto y construido, así como la necesidad de ampliar las discusiones sobre su contenido.

Diferentes experiencias en América Latina (Repetto,1998), han mostrado algunos problemas que puede enfrentar el trabajo sobre educación indígena. Donde la educación para indígenas puede generar un deseo de vivir como no-indígenas. Donde muchas veces se entregan conocimientos mínimos e insuficientes para entender y entrar en las dinámicas prometidas por las políticas de integración nacional. Esto debido a la falta de homogeneidad general, donde en la marginalidad y segregación social existen para muchos apenas espacios para ser *no-ciudadano* (Santos,1996). Con un efecto final de desarticular la cultura y sociedad indígena.

Por este motivo el bilingüismo por sí mismo no es suficiente. Ya hemos visto como los estados o iglesias se cubren con la máscara del bilingüismo para introducir contenidos alienantes, introduciendo enemigos en las propias conciencias de las personas (Herzfeld, 1997) como una herramienta y técnica de dominación colonial.

Cuando las comunidades indígenas reivindican el bilingüismo o multilingüismo, se refieren a la necesidad de construir y repasar contenidos que para ellos sean interesantes. Buscando un diálogo en esta polifonía de voces, casi en el sentido de Volochinov (1997), para quien el acto comunicativo es mucho mas complejo que apenas una interacción dialéctica directa y reduccionista entre un emisor y un receptor. La polifonía supone diversas voces, hablando desde lugares espacio-temporales (cronotopos) diferentes y no apenas lineares.

En este sentido la interculturalidad debe expresar la búsqueda de un diálogo profundo, una dialogía consciente, de respeto e intercambio cultural. La propuesta indígena en Roraima se puede

expresar como una búsqueda de una práctica polifónica, que permita el reconocimiento de las diversas voces indígenas y de las visiones de mundo que expresan.

De esta manera las ideas de interculturalidad surgen contra las ideas homogenizadoras de los grupos dominantes que construyen los estados Nacionales y sus propuestas endo-culturativas o educacionales, en América Latina. Este es un rechazo a posiciones apenas dialécticas, que reducen la multiplicidad de posiciones a esquemas maniqueístas de buenos contra malos.

Rescatando algunos principios de interculturalidad relacionados al plano pedagógico^[3], destaco:

- a) las ideas sobre autonomía y autodeterminación de los pueblos;
- b) las ideas de libertad e igualdad en la diferencia, en cuanto principios ideales de convivencia y respeto mutuo;
- c) el reconocimiento social y oficial, del pluralismo cultural e ideológico, que se expresan en diferentes formas de enfrentar la vida;
- d) la participación efectiva en la vida productiva, política y social de un país.

No obstante, estos principios son ambiguos y necesitan ser redefinidos constantemente en cada práctica, para no vaciarlos de contenido.

Sin embargo, la práctica de la interculturalidad necesita enfocar tanto la educación que reciben los estudiantes indígenas, como la educación que reciben los no-indígenas. Un verdadero diálogo intercultural debe tener una doble orientación.

En Brasil esto ha sido discutido por antropólogos y pedagogos, sin embargo todavía no hay una comprensión amplia sobre la importancia de revisar los contenidos que se enseñan en las escuelas comunes. El antropólogo Antonio Carlos Lima (1995b) discute sobre como se presenta la temática indígena en los textos escolares para no-indígenas, revelando los prejuicios y tergiversaciones que no permiten a la población común comprender la verdadera situación en que viven los pueblos indígenas, reproduciendo estereotipos y una mala voluntad eurocéntrica en la escuela.

Por otro lado, una acción pedagógica diferente deja otros desafíos. Cuando Paulo Freire (1977; 1983; 1986; 1999) desarrolla sus tratados sobre una pedagogía de los oprimidos, rescata la necesaria transformación del proceso educativo para formar nuevas conciencias que modifiquen el cuadro actual de dominación sobre amplios sectores populares. En este mismo sentido son los trabajos relativos a educación de Florestan Fernandes (1989). Es decir, fundar bases para la creación de un proceso pedagógico transformador y que promueva una participación social amplia.

Por su parte, la educación para indígenas reivindicadas por indígenas en Roraima y el Amazonas, insiste en la necesidad de “preservar”, de “rescatar” la cultura ancestral, como forma de defensa frente a los violentos cambios sufridos en los procesos históricos de contacto con los poderes colonial/nacionales.

Pienso que los profesores indígenas no piensan la cultura “tradicional” como algo estático. Como muchas veces los antropólogos defienden. Creo que para ellos esa tradición es dinámica, es transformadora. Sin embargo es la base de su diferencia y es esta diferencia la que debe ser “preservada”, una diferencia dinámica que se adapta a los cambios históricos.

El cacique Makuxi Jacir, de la comunidad Maturuca, me explicaba esto de una manera muy clara. Reconocía que la vida está cambiando las costumbres, la comida, las vestimentas, las fiestas, las danzas, todo está cambiando. Lo importante entonces es poder participar de este cambio conscientemente. Poder orientar el cambio, orientar a las nuevas generaciones, generar cambio, actualizar tradiciones, no quedar congelados en el tiempo ni aplastados por una mudanza social impuesta desde fuera.

Esta disposición de participar del proceso pedagógico y de vida que enfrentan los pueblos indígenas de Roraima, es uno de los elementos que me parece más rescatables e interesantes para poder comparar otros procesos en América del Sur.

De cualquier manera para avanzar en las discusiones sobre educación intercultural, es necesario que amplios sectores de la sociedad participen de este proceso y especialmente los sectores vinculados a las diferentes formas de poder. Entendiendo que la interculturalidad debe fomentar una transformación social total, una recreación permanente, donde la dialogía cultural y social se transforme en agente de una sociedad realmente participativa.

Es evidente que los problemas que una propuesta de educación intercultural levanta son muchos y de tipos bastante diversos. Pero si estos problemas no son pensados como desafíos, entonces nunca se podrán enfrentar.

La participación de base de las personas y de las propias comunidades es apenas un punto de partida. Propuestas de este tipo no pueden ser definidas por burócratas del sistema actual.

Entre los diferentes problemas que se levantan sobre las propuestas de interculturalidad^[4], hay 4 que me parecen fundamentales:

- a) las renovaciones curriculares, en sus elementos técnicos, metodológicos y de contenido;
- b) la formación y capacitación de los profesores y líderes comunitarios;
- c) la definición de los presupuestos públicos;

d) la participación de las comunidades de base afectadas.

En el estado de Roraima, estas consideraciones tienen sentido cuando vemos las propuestas de los diferentes movimientos indígenas. Ellos dicen: queremos una educación, una escuela, que sea a “nuestra manera” (“de nosso jeito”). Una práctica pedagógica que incorpore conocimientos tradicionales y de otros pueblos, para que la sociedad se pueda recrear, actualizarse, sobrevivir.

Esta educación “a nuestra manera”, parte de la base que fuera de la escuela ocurren importantes procesos pedagógicos y de formación de las personas. Lo importante es que la escuela no quiebre esos otros procesos de vida y de aprendizaje.

Por esto, en el estado de Amazonas y Roraima, los profesores organizados (Silva, 1997a; 1997b), junto con caciques y comunidades, reivindican escuelas que capaciten a los estudiantes indígenas a enfrentar el mundo que hoy viven, pero que adecuen los calendarios escolares considerando prácticas y actividades tradicionales como parte del curriculum de formación, considerando las estaciones del año, los periodos de lluvia, de crecida de los ríos e inundaciones de amplias áreas amazónicas y así otras cosas. De hecho han elaborado documentos donde defienden principios de acción y orientaciones para la educación que quieren (Monte, 1996; Presotti, 1997).

Esto se ha llamado “educación diferenciada”. Sin embargo hay grandes problemas en la formación de los profesores indígenas, en las prácticas pedagógicas, en los contenidos curriculares y en todo este proceso.

No obstante, los profesores y líderes indígenas insisten en defender una “educación diferenciada” y de calidad, tanto para educación básica como cada vez mas para enseñanza media, que tenga un carácter profesionalizante en las áreas de enfermería y agropecuaria, que son áreas de principal interés.

Roraima está lejos de practicar una educación intercultural. En realidad no es una educación diferente de la que se lecciona en cualquier escuela. Además la sociedad no indígena local se funda en el prejuicio y negación de los derechos indígenas.

Por su parte los movimientos indígenas reconocen que sus esfuerzos son todavía insuficientes para realmente hablar en una “educación diferenciada” para indígenas. Pero están levantando propuestas interesantes, que surgen desde las bases, en un diálogo entre líderes comunitarios, estudiantes, profesores, apoderados, autoridades y otros agentes que interactúan con ellos.

La “educación diferenciada” es un proyecto en construcción de sectores importantes de los pueblos indígenas de Roraima. Superando ampliamente las prácticas gubernamentales o religiosas que actúan en el área.

4) La Construcción de un Proyecto Pedagógico, Político y cultural

En todo este proceso la participación de antropólogos y profesionales de la educación es importante, tanto trabajando al servicio de las practicas indigenistas (del Estado, iglesias u ong's), como apoyando la definición de políticas indígenas sobre educación escolar. En este sentido es importante que colaboren en la articulación del diálogo interétnico a partir de sus colocaciones en pro de construir comunidades de comunicación y argumentación en el sentido de Roberto Cardoso de Oliveira (2000), donde los diferentes actores sociales encuentren formas satisfactorias de comunicación y donde una preocupación ética colabore en la creación de participación social.

Sin embargo, un desafío mayor todavía para los antropólogos es traer esta discusión sobre políticas públicas y contenidos pedagógicos al seno de su propia sociedad nacional. Rediscutir como se estudian las temáticas indígenas en la escuela no indígena, pero también ampliar la discusión sobre el estudio de la realidad social de América Latina, sobre los diversos conflictos y problemas que cruzan las sociedades nacionales, buscando alternativas.

Buscando interculturalidad amplia y total, ya que la interculturalidad de laboratorio es una ilusión.

En Roraima los movimientos indígenas buscan discutir un proyecto de “educación diferenciada”, que resulta un concepto ambiguo. “A nuestra manera”, “intercultural”. Sin embargo hay una reapropiación para usar estas ideas asociadas al hecho de dar contenidos más indígenas al proceso de escolarización.

El peligro de esta ambigüedad se manifiesta cuando se habla de esta “diferencia” apenas como un rótulo, donde los temas y contenidos de formación para profesores indígenas sean los mismos que para el resto de la sociedad. Donde los libros didácticos son hechos para niños y jóvenes de centros urbanos industrializados. Libros que son extraños incluso para la mayoría de estudiantes de las grandes ciudades, mucho más todavía para ciudades pequeñas o áreas rurales.

Como antropólogo y profesor de historia, he colaborado en este proceso con la Organización de los Profesores Indígenas de Roraima (OPIR), la cual está levantando propuestas para profundizar la formación de los niños, jóvenes y adultos indígenas.

En las diferentes regiones de Roraima los profesores indígenas discuten periódicamente con sus comunidades las dificultades que enfrentan, en algunos regiones hay un mayor diálogo con caciques y consejos, en otras al contrario falta unión y hay una mayor influencia de políticos locales anti-indígenas, mucha violencia y desestructuración familiar.

Pese a todo esto y a la similitud de muchos problemas, ellos mismos están construyendo una

propuesta de educación para indígenas. A partir de sus propias experiencias pedagógicas y debido a su gran diversidad de lenguas y culturas, defienden que el funcionamiento de la escuela debe ser definido por la comunidad donde están insertos (Amodio & Pira, 1986, 1988; Ladeira, 1981).

La comunidad define al director de la escuela entre los profesores indígenas que han sido aceptados para trabajar en ella. Actualmente son 188 escuelas indígenas, donde trabajan 406 profesores indígenas, contando con aproximadamente 8.000 alumnos (OPIR, 2000a).

Si bien la responsabilidad legal por implementar la educación escolar en las comunidades indígenas es de los gobiernos estatales y municipales, el estado Federal asume la responsabilidad de repasar recursos y definir las orientaciones pedagógicas. El Ministerio de Educación y la FUNAI (Fundación Nacional del Indio, órgano oficial indigenista de Brasil) mantienen departamentos de educación indígena. Sin embargo en ambos hay una débil representación indígena.

El Estado Federal, a través de estos órganos financia proyectos educativos, tanto de organizaciones no gubernamentales como de organizaciones indígenas. Existen además otras fuentes de financiamiento de proyectos, debido a la formación de un mercado de proyectos como explica Albert (2000), que se relaciona a la falta de políticas públicas en el área y al creciente interés internacional en la región amazónica en las últimas décadas.

Pese a esto no hay seguridad en la continuación de los recursos ya que en el sistema de proyectos, como nos explicaba un funcionario público en el Ministerio de Educación, “cada concurso de proyectos es único”.

En este contexto la OPIR está proponiendo la discusión de un programa de educación escolar Indígena a medio y largo plazo. Este plano permitirá desarrollar un programa amplio de políticas educativas para indígenas. Supone la ampliación institucional de la OPIR, mejora en la infraestructura operacional para poder gerenciar un programa pedagógico, político y cultural.

Este Programa 2001 de Proyectos de la OPIR consta con sub-programas para crear y administrar varios proyectos, bajo una misma orientación, que incluya la participación y formación de cada comunidad. Presento a continuación un cuadro general de los sub-programas que incluyen diferentes sub-proyectos con cursos de capacitación, reuniones y asambleas de evaluación permanente (OPIR, 2000b).

1) Sub-Programa para la Preparación de Material Didáctico. Incluye varias etapas, que van desde la formación y preparación de los profesores indicados para investigar y escribir sobre las diferentes áreas de estudio. En el año 2000 se inició la primera etapa de preparación de material en historia y geografía para alumnos de escuelas de 5° a 8° básico, material que sería bilingüe en Makuxi-Portugués y Wapixana-Portugués. En el futuro se espera ampliar a otros niveles, en otras

áreas del conocimiento y a otros idiomas;

2) Formación Técnica y Universitaria. Con esto buscan habilitar a los profesores indígenas y abrir oportunidades para alumnos y comunidades de realizar estudios de formación superior. En ellos se discuten los contenidos de formación, para que consideren la realidad de los estudiantes. Además, los profesores formadores deben seguir las orientaciones del movimiento indígena;

3) Discusión sobre el Proceso de Aprendizaje y Construcción del Conocimiento de los niños indígenas;

4) Autosustentación Productiva y Económica para las comunidades. Incluye la formación y apoyo a las actividades productivas de los alumnos en las escuelas para reforzar las actividades familiares y comunitarias;

5) Educación y Salud. Incluye un dialogo entre el proceso de formación escolar y los especialistas en medicina y conocimientos tradicionales, buscando una comprensión e integración sobre el cuidado de la salud en la formación del niño;

6) Educación y Medio Ambiente. Busca profundizar la relación entre el contenido curricular, el calendario de clases, la preservación, cuidado y utilización de los recursos naturales.

Estos son algunos de los subprogramas que están siendo discutidos por el movimiento de los profesores y líderes indígenas en Roraima. Al profundizar cada uno se desprenden nuevas iniciativas y sub-temas que según las orientaciones pueden tener mayor o menos destaque. Pero donde se busca una complementariedad a largo plazo.

Me parece que lo importante es poder mostrar aquí, que en Roraima actualmente el movimiento indígena esta proponiendo una planificación a largo plazo, con una acción amplia y que pueda llegar a todas las actividades de la vida comunitaria. Buscando alternativas para los nuevos desafíos.

Resalto nuevamente que este no es un proyecto concluido. Es una propuesta en discusión, es un programa de políticas públicas educacionales con alcances políticos y culturales que está siendo construido en cada reunión, en cada asamblea, en cada evaluación.

Como ejemplo de búsqueda para concretizar un diálogo intercultural, podemos destacar dos aspectos enfatizados por los profesores indígenas de Roraima.

El primero, se refiere al campo metodológico. Cuando estudiamos la historia de las humanidades occidentales (greco-europeas), vemos que desde los pensadores griegos clásicos se presentan por lo menos dos formas básicas de estructurar el pensamiento. Una “inductiva”, que surge desde los aspectos particulares, buscando la comprensión general de los fenómenos. Otra

“deductiva”, que busca en la comprensión global una explicación de fenómenos particulares, a través de la deducción.

Sin embargo, ambas metodologías transitan en un eje que va desde la totalidad a lo particular o viceversa.

Esta articulación metodológica se ha legitimado en la construcción de las “ciencias”, en las que predomina una intención universalista y totalizadora.

Llevado esto a la práctica, significa que el contenido en las materias escolares son presentados a los alumnos con un interés en resaltar lo universal, claro, lo universalmente europeo.

Así por ejemplo, en la materia de historia, se comienza el estudio por la historia “universal”. Es decir mesopotamia, Egipto, Grecia, Roma, luego europea, americana, sudamericana, brasileña, roraimense y finalmente, si sobre tiempo (lo que es muy difícil) se estudia la historia local.

En reuniones en que participé, me llamó la atención lo que a primera vista me parecía una especie de inversión metodológica crucial hecha por los profesores indígenas en el trabajo pedagógico al enfatizar lo local y concreto. Luego acepté que hay diferentes formas de organizar la vida y el mundo y que la idea de inversión mantenía como padrón una supuesta normalidad.

Esa idea de “inversión metodológica” de repente pareció “una ciencia de lo concreto” [5] de Levi-Strauss (1989), por la oposición ciencia y chamanismo. Reparé que mantenía el dualismo y la reducción conceptual, entonces recapitulé.

Pienso que podemos reconocer y legitimar este énfasis metodológico en lo local y experimentarlo. Donde la valoración de la realidad local y la construcción del conocimiento desde la base y para las bases, sin interés de hacerse universal, puede ser aceptado como una herramienta pedagógica y de vida. Lo que no implica una negación de conocimientos ajenos y estudio de otras realidades del mundo.

Si lo importante es que los alumnos conozcan su realidad, el contenido de historia debía comenzar a ser estudiado a partir de la historia local. Para después ir a la historia roraimense, brasileña, universal. Este aspecto estaría de acuerdo a la realidad de los alumnos, facilitando la comprensión de los contenidos, permitiéndoles dar un énfasis teórico y metodológico en la construcción del conocimiento. Para esto parten del supuesto que es la historia local la que ellos mejor conocen y la que más se les niega.

Lo mismo ocurre con geografía, el estudio del portugués, de las ciencias, las artes, etc. Por este motivo, esta metodología focalizada en lo “local o de base”, que define una forma de organizar la realidad, reivindica la posibilidad de educar dando énfasis en el conocimiento local. Esto

permitiría a los alumnos valorizar y madurar su propia realidad y no una universalista y ajena a su entendimiento. Es una especie de respuesta a las tendencias homogenizadoras que imponen las redes transnacionales utilizando mecanismos de adaptación “tradicionales”, como tanto discutimos los antropólogos.

El segundo aspecto, se refiere a una Teoría de la Historia, que también contesta las vocaciones universalistas de las teorías occidentales.

En lenguas Karibe y Aruaquedel estado de Roraima, no se puede aceptar el concepto “mito” o “héroes míticos”. Como ocurre en nuestras lenguas occidentales. El concepto de “mito” remite a la idea de que en algún momento la historia no es comprobable, es “mito” o “leyenda”. Es algo que se dice sobre acontecimientos, que difícilmente pueden ser aceptados como verdaderos, aunque sean aceptados como “semi-historicos”.

En las lenguas Karibe y Aruaquede Roraima, especialmente entre los Makuxi y Wapixana, se hace una clasificación de la historia que separa dos campos. Uno se refiere a la historia reciente, vivida por la generación actual y sus ascendentes directos. Otra historia, es la que los mas viejos cuentan sobre el tiempo de los antiguos antepasados (Farage,1997), onde se cruzan hechos casi increíbles y personajes con amplios poderes, de los cuales descienden por via directa los humanos indígenas. En esta historia, no importa su veracidad, ella no es cuestionada, importa su carácter moralizador, su veracidad esta fuera de toda duda. Hay pruebas y documentos que la comprueban, como los seres convertidos en piedra, lugares con características especiales o marcas en la naturaleza.

Pienso que esto puede ser pensado como una teoría de la historia, que se refleja en elementos de la estructura social, moral e ideológica.

Tenemos así estos dos aspectos: 1) una “metodológica” que busca resaltar intereses locales y de pueblo indígena, redimensionando los intereses universalistas. 2) una teoría de la historia con un padrón diferente de veracidad y continuidad. Estos aspectos participan del proceso pedagógico indígena y se pueden utilizar incluso como herramientas metodológicas en la búsqueda de un diálogo intercultural y participativo.

5) Conclusiones

Sin lugar a dudas, estas propuestas necesitan ser mejor definidas por el propio movimiento indígena. Es posible que estas experiencias puedan dialogar con otras del continente, o que puedan ofrecer posibilidades de comparación.

Tampoco quiero dejar de presentar críticas o problemas que los temas abordados deben

enfrentar, tanto desde el punto de vista organizacional como teóricos y metodológicos.

Como me referí en el texto, esta experiencia se refiere a educación escolar indígena en comunidades rurales. Esto a la luz de las grandes reivindicaciones territoriales indígenas que todavía no han sido atendidas.

Pero qué pasa con los indígenas que viven en las ciudades, fuera de las comunidades ?

En Roraima hay aproximadamente 12 mil, o más, indígenas viviendo en la capital del estado, Boa Vista. Debido a la articulación de los movimientos indígenas en defensa del reconocimiento oficial de los territorios tradicionales, su fuerza organizacional se orientó hasta hoy en día, principalmente hacia las comunidades. Y aunque las sedes de las organizaciones se encuentran localizadas en las ciudades y a que se están realizando esfuerzos para aglomerar a los indígenas urbanos, el tema indígena urbano ha sido poco trabajado políticamente y culturalmente.

Pienso que el tema “indígenas urbanos” se ha evitado para no desperfilar las reivindicaciones por demarcación de territorios en el interior del estado de Roraima. Este es uno de los principales y mas violentos conflictos que han debido enfrentar en las últimas décadas y motivo de gran parte de la migración.

Para profundizar las discusiones sobre educación indígena en Roraima, se debe ampliar una discusión sobre cómo esta población quiere vivir. Esto requiere superar muchos prejuicios y deslegitimaciones a veces internalizadas como un especie de enemigo interior y subconsciente. Son los propios indígenas que tienen que decir como quieren vivir.

La propia legislación indigenista definió al indígena como un “silvícola”, aquel que vivía en “tierras indígenas” y con una “cultura indígena”, con carácter de menor de edad relativo, lo que justifico la tutela ejercida por el estado.

Por esto, como muestra Baines (1991) ocurrieron casos en que agentes indigenistas les enseñaban a los *Waimiri-Atroari* a ser y vivir como verdaderos “indios”, con “casa de indio”, “cultura de indio”, etc. Todo esto en medio de un violento proceso de pacificación en las décadas de 1960, 1970 y 1980.

En este sentido es importante reconocer el dinamismo propio de las sociedades y culturas, las que se reconstruyen permanentemente.

Para fortalecer la situación urbana debe haber un reconocimiento oficial de esta realidad, desenmascarando los estereotipos de integración. Este reconocimiento puede ayudar a orientar acciones específicas para este campo. Así mismo, el movimiento indígena debe fortalecer este campo de acción que en los últimos años ha ganado notoria visibilidad e importancia en toda

América Latina.

El Profesor Roberto Cardoso de Oliveira (2000), como ya me referí antes, discute sobre las posibilidades de crear una acción indigenista más democrática, que podría servir para pensar el proceso pedagógico en esta sociedad multiétnica y pluricultural. Los elementos discutidos por Cardoso son los principios del etnodesarrollo, la constitución de un campo político indígena como presupuesto para la institucionalización de una ética en la acción indigenista y las condiciones de viabilidad de un dialogo intercultural e interétnico.

De esta manera, Cardoso defiende que la “practica indigenista pueda ser simultaneamente crítica y autocrítica, desde que se fundamenta en el reconocimiento de la importancia de las comunidades de comunicación y argumentación de perfil interétnico (Cardoso,2000:228).

Esto ofrece posibilidades interesantes llevadas al plano pedagógico, que es fundamental para definir estas comunidades de entendimiento intercultural.

En esto se hace fundamental, profundizar las discusiones y participación a nivel de base. Las personas en las comunidades necesitan involucrarse en este proceso. Esto implica transformaciones en el sistema, profundizando los ideales y prácticas de la participación social. Este es un desafío importante. ¿Cómo el movimiento indígena puede actualizarse para discutir de igual a igual con los administradores estatales de la educación escolar? Implica participación en los niveles de decisiones que orientan y definen tanto las orientaciones pedagógicas como los recursos. Falta trabajar mucho sobre este punto.

Desde otra perspectiva, la propia realidad de las comunidades indígenas viven, deja visible diversos problemas y dificultades en la definición y construcción de este proceso pedagógico. Entre los mismos profesores , alumnos, líderes comunitarios, apoderados y comunidad en general, no hay un consenso sobre los alcances de este proyecto. Especialmente en la hora de definir los limites de una autodeterminación. Permanentemente se autocritican incongruencias, errores, problemas de alcoholismo. A veces desinterés, falta de “compromiso” con la causa, e incluso orientaciones que pueden ser vistas como anti-indígenas.

Las comunidades sufren fuertes presiones desde la sociedad envolvente. Las escuelas están en el medio de ellos, expuestas a todo tipo de prácticas que pueden entorpecer este trabajo.

La escuela, en cuanto estructura del proceso pedagógico, ha contribuido en la transformación de la sociedad, generando nuevas instituciones e autoridades. Como la figura del profesor, el director de escuela, cocineros y cuidadores, quienes al entrar en el sistema asalariado interfieren en las estructuras internas de poder. Hay experiencias interesantes donde los líderes y sus comunidades mantienen una buena relación e incluso un control sobre estas nuevas instituciones. Pero en otras

partes, esto ha contribuido a la desarticulación de las comunidades y a la fragmentación de las estructuras internas de poder.

La escuela termina siendo un gran motivador de la migración a las ciudades, sin ofrecer condiciones para comprender todos los códigos que se juegan en la actual situación de relaciones interétnicas.

Por este motivo, los orientadores de este movimiento han insistido en que la construcción de un proyecto pedagógico indígena pasa por la movilización, una moralización contra capitalista e anti-individualista, una discusión y búsqueda de alternativas. Por eso este proyecto pedagógico es al mismo tiempo político y cultural. Es una forma de construir y definir diferencias y movimiento organizado.

Las discusiones generadas en este proceso buscan contenidos para las ideas de “educación diferenciada”, de “educación intercultural” o de “educación indígena”. Me parece interesante que pudiéramos generar una discusión de esta profundidad sobre la educación nacional para toda la población.

São Paulo, 01 de marzo de 2001

Bibliografía

Albert, Bruce 2000 Associações e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia Brasileira. (mimeografo – Instituto Socio Ambiental / Brasil)

Amodio, Emmanuele & Pira, Vicenzo 1986 “Povos Indígenas do Nordeste de RR”. En: Boletim No.11. Arquivo Indigenista Diocese de Roraima, Brasil. **1988** “Escuela y cambio cultural entre los Makuxi de Brasil”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Tomo II. Compilador: Emmanuele Amodio. ABYA YALA.(125-152)

Amodio, Emmanuele 1986 “Introducción”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Tomo I. Compilador: Emmanuele Amodio. ABYA YALA. Ecuador. (5-23).

Azevedo, Marta Maria 1997 “Autonomia da escola indígena e projeto de sociedade”. En: Leitura e Escrita em Escola Indígenas. ALB / Mercado Letras. Brasil. (148-155).

Baines, Stephen 1991 É A FUNAI que Sabe. A frente de atração Waimiri-Atroari. Museu Paranaense Emílio Goeldi. Belém. Brasil.

Bandeira, Maria de Lourdes 1997 “Formação de professores índios: limites e possibilidades”. En: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. CEEI – MT. Cuiaba, Brasil. (35-48)3

Biord, Horacio 1988 “La educación intercultural bilingüe en Venezuela: el caso Kari’ña”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Tomo II. Compilador: Emmanuele Amodio. ABYA YALA. Ecuador. (63-83)

Brandão, Carlos Rodrigues 1981 “Educação Popular: contribuição ao debate da Educação

- Indígena. En: A Questão Indígena. Comissão Pro-Índio / SP. Brasiliense. São Paulo, Brasil. (152-161)
- Cardoso de Oliveira, Roberto 2000** “Ação Indigenista, eticidade e o diálogo interétnico”. Revista Estudos Avancados 14 (40). Brasil.
- Cussianovich, Alejandro 1988** “La Educación Popular Indígena y el llamado “Proyecto Educativo Nacional”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Emanuele Amodio (org.) MLAL – ABYA-YALA Ecuador. (27-41)
- D’Angelis, Wilmar R 1997** “Limites e possibilidades da autonomia de escola indígena”. En: Leitura e Escrita em Escola Indígenas. ALB / Mercado Letras. Brasil. (155-165)
- D’Emilio, Lúcia 1988** “Problemas y Contradicciones del maestro indígena de la Amazonia Peruana”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Emanuele Amodio (org.) MLAL – ABYA-YALA. Ecuador. (15-25)
- Farage, Nádia 1991** As Muralhas dos Sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização. Paz e Terra/ANPOCS. Rio de Janeiro, Brasil. **1997** As Flores da Fala: práticas retóricas entre os Wapishana. Tese de Doutorado. Depto. De Letras Clássicas e Vernáculas, FFLCH – USP. São Paulo, Brasil.
- Fernandes, Florestan 1989** “O Desafio Educacional”. Cortez Ed. – Ed. Autores Associados. São Paulo.
- Freire, Paulo 1977** A mensagem de Paulo Freire. Teoria e prática da libertação. Nova Crítica. Porto. **1983** Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil. **1986** “Un diálogo con Paulo Freire sobre Educación Indígena”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Tomo I. Compilador: Emmanuele Amodio. ABYA YALA. Ecuador. (115-151) **1999** Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática educativa. Paz e Terra. RJ, Brasil.
- Grizzi, Dalva Carmelina Samapio & Silva, Aracy Lopez da 1986** “La filosofía y la pedagogía de la educación indígena: un resumen de los debates”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Tomo I. Compilador: Emmanuele Amodio. ABYA YALA. Ecuador. (101-113)
- Grupioni, Luis Donisete Benzi 1995** “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”. En: A Temática Indígena na Escola. MEC-MARI-UNESCO. Brasil. (481-525). **1997** “De alternativo a oficial: sobre a (im) possibilidade da educação escolar indígena no Brasil”. En: Leitura e Escrita em Escola Indígenas. ALB / Mercado Letras. Brasil.
- Herzfeld, Michael 1997** Cultural Intimacy. Social Poetics in the Nation State. Routledge. U.S.
- ISA. 1996** Povos Indígenas do Brasil 1991-1995. Brasil
- Justino, Orlando Oliveira 1997** “Autonomia das escolas indígenas, a posição dos professores índios”. En: Leitura e Escrita em Escola Indígenas. ALB / Mercado Letras. Brasil. (203-208)
- Ladeira, Maria Elisa 1981** “Sobre a língua da alfabetização”. En: A Questão Indígena. Comissão Pro-Índio / SP. Brasiliense. São Paulo, Brasil. (170-175)
- Lima, A. C. De Souza 1995a** “Um Olhar Sobre A Presença Das populações Nativas Na Invenção Do Brasil”. En A temática Indígena na Escola: Novos Subsidios para Professores de 1 y 2 Graus. MEC – MARI – UNESCO. Brasil. (407-423) **1995b** Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Vozes. Rio de Janeiro, Brasil..
- Levi-Strauss, Claude 1989** O Pensamento Selvagem. Papirus. Campinas, Brasil.

- Monte, Nietta L. 1996** Escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente letrado. Multiletra. RJ, Brasil. **1997** “Problemas de un currículo para a educação intercultural e bilingüe”. En: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. CEEI – MT. Cuiaba. Brasil. (129-1360)
- Mosonyi, Esteban & Rengifo, Francisco 1986** “Fundamentos teóricos y pragmáticos de la educación intercultural bilingüe”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Tomo I. Compilador: Emmanuele Amodio. ABYA YALA. Ecuador. (153-176)
- Oliveira, Idelvânia Rodrigues de 2000** Organização dos Professores Indígenas de Roraima: lutas e conquistas através da educação indígena. Monografia pos-graduação especialização em Psicopedagogia. Universidade do Amazonas. Boa Vista, Roraima - Brasil.
- Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR** (boletim informativo)
2000a Fala Comigo Anikê No 0, setembro. Roraima, Brasil.
2000b Fala Comigo Anikê No 1, novembro. Roraima, Brasil.
- Paredes, José Bolívar Burbano 1997** “Aproximações teórico metodológicas para elaboração de um currículo indígena próprio: a experiência da educação escolar na área Krikati. En: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. CEEI – MT. Cuiaba. Brasil. (167-202)
- Peggion, Edmundo Antônio 1997** “Notas sobre o papel do professor na educação escolar indígena. En: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. CEEI – MT. Cuiaba. Brasil. (149-158)
- Presotti, Thereza Martha Borges 1997** “A educação escolar indígena e a etnohistória: uma experiência em construção junto aos Xavante do Rio das Mortes. Aldeias Pimentel Barbosa (Eteniritipa), Caçula e Tanguro. En: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. CEEI – MT. Cuiaba. Brasil. (203-214)
- Ramos, Alcida Rita 1998** Indigenism. Ethnic politics in Brazil. University of Wisconsin Press. USA.
- Repetto, Maxim 1998** Educação Intercultural na América Latina. Paper apresentado em “I Seminário de Educação Indígena de Roraima”. Organización de los Profesores Indígenas de Roraima (OPIR). 5 a 7 de noviembre. Boa Vista, Brasil.
- Santos, Miltos 1996** O Espaço do Cidadão. Nobel. São Paulo. Brasil.
- Silva, Rosa Helena Dias da 1997a** “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. ALB / Mercado Letras. Brasil. (169-183)
1997b “Povos indígenas, estado nacional e relações de autonomia – O que a escola tem com isso”. En: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. CEEI – MT. Cuiaba. Brasil. (49-70)
- Unesco/Orealc 1988** “Taller regional sobre elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de/y en la lengua materna”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Emanuele Amodio (org.) MLAL – ABYA-YALA Ecuador. (93-106)
- Volochinov (Bakhtin, M.) 1997** Marxismo e Filosofia da Linguagem. HUCITEC. Brasil.

Agradezco los comentarios, ajuda y colaboración de Maria Auxiliadora de Souza Melo y Stephen Grant Baines. Agradezco también a los misionarios católicos de la Misión de Surumu, a los líderes indígenas del Consejo Indígena de Roraima (CIR) y de la Organización de los Profesores Indígenas de Roraima (OPIR), por permitirme revisar sus archivos y documentos.

[1] Texto preparado para divulgación en la Revista de la Universidad Academia Humanismo Cristiano - Chile. En grafica / 2001.

[2] Datos obtenidos en investigación realizada como candidato a doctor asociado al proyecto de investigación: “Organizaciones Indígenas y Desarrollo Local en la región amazónica”, coordinado por el profesor Bruce Albert, del I.R.D. (Instituto Francés de Investigación sobre el Desarrollo - ex ORSTOM) en convenio con el Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CNPq) - Brasil.

[3] Algunos autores interesantes para la discusión sobre interculturalidad son: Grizzi & Silva (1986), Mosonyi & Rengifo (1986), Biord (1988), Cussianovich (1988), D’Emilio (1988).

[4] Amodio (1986), Azevedo (1997), Bandeira (1997), Brandão (1981), D’Angelis (1997), Grupioni (1997), Justino (1997), Monte (1997), Peggion (1997), Unesco/Oreal (1988), Paredes (1997).

[5] Algunas de estas ideas surgieron en discusiones y comparaciones entre nuestros trabajos de campo con el antropólogo Luis Campos, quien realizó trabajos y estudios en México junto a Mixtecos.