

# Interculturalidad en licenciaturas indígenas brasileñas\*

[Artículos de investigación]

Beatriz Osorio Stumpf<sup>\*\*</sup>

Recibido: 05 de octubre de 2020

Aceptado: 27 de febrero de 2021

Citar como:

Osorio Stumpf, B. (2021). Interculturalidad en licenciaturas indígenas brasileñas. *Campos en Ciencias sociales*, 9(1). <https://doi.org/10.15332/25006681.6921>



## Resumen

Este artículo trae reflexiones sobre interculturalidad en las licenciaturas indígenas en Brasil, a partir de los resultados de un proceso de investigación de doctorado en el tema de las licenciaturas indígenas latinoamericanas, cuyo objetivo es identificar los desafíos y potencialidades de estas experiencias. Para este trabajo, se analizan seis programas de diferentes regiones brasileñas. La investigación sigue un enfoque metodológico cualitativo de carácter etnográfico, abarcando un conjunto de estrategias como observación participante, diálogos no estructurados, entrevistas semiestructuradas y investigación documental. Los resultados muestran la presencia de aspectos interculturales en forma de desafíos y potencialidades. Los desafíos de la interculturalidad están relacionados con una diversidad de factores, como la estructura colonial

---

\* Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES), código de financiamento 001.

\*\* Doctoranda del Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) de la Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Brasil. Correo electrónico: [beatrizoso@mx2.unisc.br](mailto:beatrizoso@mx2.unisc.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8510-5511>

del pensamiento, aún prevaleciente en las universidades y en la sociedad brasileña; las dificultades de las relaciones entre culturas muy diferentes; la complejidad de las demandas indígenas, especialmente ante un contexto político nacional que no favorece estos temas, y las diferencias entre etnias. Las potencialidades revelan la creación de estrategias pedagógicas interculturales que contribuyen a la interdisciplinariedad, las etnociencias, la integración entre teoría y práctica, el uso de diferentes lenguajes artísticos y la construcción de otros métodos de investigación, produciendo nuevos conocimientos y materiales pedagógicos, que implican un fortalecimiento lingüístico, político y cultural.

**Palabras clave:** cultura ameríndia, descolonialidad, educación, interculturalidad.

## **Interculturality in Brazilian Indigenous Undergraduate Programs**

### **Abstract**

This article presents reflections on interculturality in indigenous undergraduate programs in Brazil, based on the results of a PhD research on Latin American indigenous undergraduate programs, whose objective is to identify the challenges and potentialities of these experiences. For this work, six programs from different Brazilian regions are analyzed. The research follows a qualitative methodological approach of ethnographic nature, covering a set of strategies, such as participant observation, unstructured dialogues, semistructured interviews, and documentary research. The results show the presence of intercultural aspects in the form of challenges and potentialities. The challenges of interculturality are related to a variety of factors, such as the colonial structure of thought, still prevalent in universities and in Brazilian society; the difficulties of relations between different cultures; the complexity of indigenous demands, especially in a national political context that does not favor these topics; and the differences between ethnic groups. The potentialities reveal the creation of intercultural pedagogical strategies that contribute to

interdisciplinarity, ethnosciences, integration between theory and practice, the use of different artistic languages, and the creation of different research methods, generating new knowledge and pedagogical materials, which implies a linguistic, political, and cultural strengthening.

**Keywords:** Amerindian culture, decoloniality, education, interculturality.

## **Introducción**

Este trabajo presenta resultados y discusiones sobre aspectos interculturales en licenciaturas indígenas en Brasil, pertenecientes a una investigación más amplia que se está desarrollando a través de un doctorado en el Programa de pós-Graduação em Educação (PPGEdu) de la Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Brasil, sobre la interculturalidad en las licenciaturas indígenas en América Latina. El objetivo de la investigación es entender cómo estos programas educativos están trabajando con la educación indígena intercultural, cuáles son las potencialidades de las estrategias que se están utilizando y cuáles son los desafíos que enfrentan estos procesos. El extracto presentado aquí aborda los desafíos y potencialidades de la interculturalidad en seis programas de diferentes regiones brasileñas.

La interculturalidad es uno de los mayores desafíos de la escolarización indígena, en el sentido de desarrollar un diálogo de saberes valorados simétricamente, a partir de una visión de complementariedad entre estos saberes. En vista del doble objetivo de esta modalidad educativa, esta apuesta por la valorización de la identidad amerindia y la calificación de esta para establecerse con la sociedad occidental. La formación de maestros indígenas tiene un papel valioso en el propósito de contribuir a enfrentar la complejidad de esta relación, ya que constituye la base para la preparación de estos educadores y, a su vez, es un campo en construcción en el que la interculturalidad manifiesta sus dificultades.

Uno de los temas que contribuyen a estas adversidades lo señala Mato (2009) como la existencia de diferentes formas de interpretar la noción de interculturalidad en las instituciones de educación superior, algunas de las cuales aún perciben la educación intercultural desde una visión etnocéntrica, como instrumento de inclusión.

El término interculturalidad presenta conceptos, enfoques y formas de uso variados, según contextos e intereses. Candau y Ruso (2010) explican que el surgimiento del enfoque intercultural latinoamericano se dio en un contexto de movimientos y luchas por el reconocimiento de la diversidad cultural y por la igualdad de oportunidades. Un movimiento sumamente necesario, por la homogeneización de las sociedades latinoamericanas, para lo cual hubo una influencia fundamental de la institución escolar, a través de la difusión de una cultura eurocéntrica común que produjo silenciamiento y ocultamiento de una inmensa diversidad de saberes y experiencias.

La noción de colonialidad es utilizada por Quijano (2005) para indicar que la independencia de los países de América Latina no supuso el fin de las desigualdades sociales y las relaciones de dominación. Este investigador cuestiona la naturalización de las relaciones históricas de colonización, manifestadas a través de la clasificación de la población con la idea de raza, así como el dominio de las personas desde el control del trabajo, los recursos, la cultura, la subjetividad y la producción del conocimiento, que implica la continuidad de una forma persistente de colonialidad.

Esta colonialidad sigue presente en la forma en que se produce el conocimiento científico y se organizan las informaciones que se transmiten en las universidades y escuelas. Las instituciones de educación superior en Brasil y otros países de América Latina se implementaron con esta visión, y, en general, aún revelan sus herencias de división y jerarquía de conocimientos. En estos sistemas predomina el pensamiento de origen

europeo, tratado como si fuera superior a otras formas de entendimiento, contribuyendo a la depreciación de muchos conocimientos tradicionales. Buscando salir de este patrón, el movimiento indígena latinoamericano ha creado una multiplicidad de estrategias para la educación superior indígena, construyendo diferentes modalidades, estructuras, arreglos institucionales, métodos y tipos de relaciones interculturales.

La lucha educativa en Brasil, de manera integrada con otros temas, se intensificó en importantes debates en la década de los ochenta, llegando a la inclusión del derecho a la educación diferenciada en la Constitución de 1988, junto con otras demandas territoriales, culturales y lingüísticas. Este enfrentamiento busca lograr un sistema de educación amerindio propio, que pueda respetar las características étnicas y específicas de cada comunidad, incluyendo docentes, gestión, currículo, métodos, materiales, ambientes de aprendizaje, calendarios y formas de evaluación.

En esta dirección, se estableció un movimiento para exigir procesos de formación específicos para maestros indígenas, consolidándose en cursos de enseñanza indígena, a partir del año 2000. Con el avance de los estudios y el aumento del número de estudiantes capacitados e interesados en ingresar al bachillerato, la solicitud de formación docente de nivel superior comenzó a fortalecerse.

En este escenario, se estableció el Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), el cual consiste en un programa de apoyo a la formación de docentes indígenas de nivel superior, a través de licenciaturas indígenas interculturais (LII), haciendo posible que cursen educación secundaria y los últimos años de educación primaria. La primera convocatoria de propuestas para Prolind se lanzó en 2005; posteriormente se emitieron tres convocatorias más. En general, estas convocatorias están dirigidas a cursos específicos de licenciatura para estudiantes indígenas, elaborados y evaluados con las comunidades, integrando docencia,

investigación y extensión; valorando la temática amerindia y cubriendo la formación política como agentes interculturales en la promoción de proyectos comunitarios. Hasta el momento, el Prolind ya ha ofrecido 16 cursos de licenciatura y pedagogía intercultural en catorce instituciones federales de educación superior, pertenecientes a trece estados.

Mato (2017) ofrece algunos ejemplos de aprendizajes que las instituciones de educación superior (IES) convencionales pueden obtener a partir de experiencias de titulaciones indígenas: formas de investigación, métodos, técnicas de enseñanza, configuraciones curriculares, modos de organización y construcción colectiva.

En el caso de Brasil, estos programas están desarrollando diferentes perspectivas educativas en varios aspectos, que van desde sus procesos de construcción, pasando por grupos de trabajo interinstitucionales, hasta aspectos interculturales e interdisciplinarios. La configuración del currículo generalmente se orienta hacia temas contextuales o disciplinas y temas transversales, contribuyendo a la interdisciplinariedad y transversalidad del conocimiento. Se utilizan métodos diversificados y diferenciados, incluida la docencia a través de la investigación. Los sistemas educativos integran actividades en áreas indígenas y en otras localidades, además del uso de múltiples espacios universitarios. La evaluación, por su parte, se desarrolla de forma continua, dinámica e investigativa.

Sin embargo, desde 2017 ha habido una reducción continua en los recursos de Prolind y algunas instituciones comenzaron a buscar fondos de otras fuentes para seguir desarrollando sus carreras de LII. Las incertidumbres e irregularidades, en términos de plazos y montos de financiamiento de estas licenciaturas, son desafíos para todos los involucrados. En 2019, representantes indígenas y coordinadores de Prolind de todas las regiones de Brasil se reunieron y redactaron un documento, expresando la

importancia de la continuidad y fortalecimiento de este programa y de su transformación en política pública permanente.

Son muchos los problemas enfrentados y abarcan varias dimensiones, como la económica, la política, la institucional, la pedagógica, la lingüística y la intercultural, adicionalmente, se requieren mucho trabajo y mucha lucha para mantener y continuar estas experiencias. En cuanto a los aspectos interculturales, a pesar de valorar las diferentes perspectivas de estas propuestas y su potencial, Mato (2016) recuerda que este tipo de colaboración no está libre de diferencias, intereses, conflictos y asimetrías, requiriendo evaluaciones y negociaciones continuas.

Considerando la complejidad de estos temas, se manifiesta la importancia de las investigaciones dedicadas a la identificación de las potencialidades y los desafíos que implican estos programas en el desarrollo de una educación intercultural. La educación superior indígena es referida por Mato (2018) como un campo de investigación en expansión, integral y pluriverso, que contempla varias demandas para ser investigadas, discutidas y profundizadas, a pesar de la existencia de algunas redes de investigación ya consolidadas.

Esta investigación ha permitido visualizar una serie de potencialidades de estas experiencias, pero también muchos retos, que es necesario superar continuamente, abarcando varios aspectos. El enfoque seleccionado para este artículo está dedicado a presentar y discutir los desafíos y potenciales relacionados con los temas de la interculturalidad.

## **Metodología**

Para este trabajo se analizan seis experiencias de diferentes regiones de Brasil: Licenciatura Intercultural Indígena de la Universidade do Estado do Pará (UEPA), Curso de Licenciatura em Educação Intercultural de la

Universidade Federal de Goiás (UFG), Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de la Universidade Estadual do Alagoas (Uneal), Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Licenciatura em Educação Escolar Indígena de la Universidade Federal do Amapá (Unifap) y Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável de la Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

La investigación utiliza un enfoque metodológico cualitativo de carácter etnográfico. La etnografía, según Spradley (1979), responde a un método investigativo de descripción cultural, que implica detallar un sistema de significados de un determinado grupo y buscar su comprensión, desde el punto de vista de los miembros de la cultura en estudio. En el contexto de la investigación con licenciaturas indígenas, esta perspectiva se utiliza en la búsqueda de la comprensión del diálogo entre las diferentes culturas involucradas, a partir de la forma en que los participantes ven sus propias experiencias de relación intercultural en contextos de construcciones y producciones colectivas. En ese sentido, se investigaron estrategias interculturales en los distintos aspectos involucrados en los cursos, abarcando sus formas de preparación, propuestas pedagógicas, métodos, diseños curriculares, actividades, materiales y sistemas de evaluación.

Con este enfoque, se utilizó un conjunto de estrategias que incluyeron la observación participante, los diálogos no estructurados, las entrevistas semiestructuradas y la investigación documental. Todo el recorrido estuvo acompañado por el uso de diarios de campo, con un registro detallado de observaciones, diálogos, impresiones y reflexiones.

El trabajo de campo estuvo orientado principalmente al seguimiento de las actividades presenciales, de acuerdo con las dinámicas que se estaban desarrollando en cada una de estas licenciaturas, incluyendo clases teóricas y prácticas, reuniones, seminarios y eventos, brindando además

conversaciones informales colectivas e individuales. Posteriormente, se asistió a algunas actividades en la modalidad de enseñanza a distancia. También se realizaron lecturas y análisis de los proyectos pedagógicos de los programas, de algunos materiales disponibles en internet y de trabajos de conclusión del curso producidos por los estudiantes.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron con coordinadores, docentes, líderes indígenas y estudiantes de licenciaturas interculturales, en forma de conversaciones informales, con preguntas orientadoras que sirvieron de base para el diálogo, pero dejando a los entrevistados a gusto para discutir otros aspectos. Se utilizó un término de consentimiento libre e informado, proporcionando contactos y explicaciones sobre los objetivos y procedimientos de la investigación. Los discursos fueron grabados y posteriormente digitalizados. Las conversaciones no se limitaron a entrevistas, pues algunos canales quedaron abiertos para otras búsquedas y contactos posteriores, a través de los cuales se enviaron noticias, complementos de información y respuestas a preguntas.

## **Resultados y discusión**

A partir de las observaciones, entrevistas, diálogos y lecturas, se identificó la presencia de la interculturalidad en forma de diferentes tipos de desafíos y potencialidades, con respecto a varios aspectos de las experiencias.

Con el fin de facilitar la visualización de estos elementos, el texto referente a los resultados se dividió en dos temas: “La interculturalidad como desafío” y “La interculturalidad como potencial”.

### **La interculturalidad como desafío**

La interculturalidad como desafío apareció con fuerza en los testimonios de docentes no indígenas, vinculados principalmente a la cuestión de cómo afrontar los choques de valores en la formación de docentes indígenas y a la

necesidad de atención frente a las influencias y superposiciones del pensamiento occidental.

La profesora de pedagogía de Unifap, por ejemplo, se refirió al “desafío de tomar decisiones sobre qué conocimiento es relevante. Si el conocimiento elegido tiene sentido, si es a favor de los pueblos indígenas y no en interés de los grupos económicos”. Dentro de este enfoque, una profesora de UEPA también expresó sus dudas iniciales sobre la mejor forma de expresar y desarrollar las actividades sin permitir la interferencia de la racionalidad occidental.

Este tipo de preocupación puede ser considerada como un ejercicio de descolonialidad, una observación cuidadosa y continua de las colonialidades mantenidas durante muchos siglos. Con tanto tiempo de dominación, la colonialidad se interioriza en la vida cotidiana de las personas y las instituciones, incluido nuestro sistema educativo. Por tanto, una verdadera interculturalidad necesita integrarse con un proceso de descolonialidad, requiriendo un ejercicio constante, individual y colectivo de observación, superación y transformación, con el cuestionamiento continuo de los roles de las instituciones y sus representantes, para que se produzca una ruptura real con el ciclo histórico de dependencia y autoritarismo.

El término descolonialidad es considerado por Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) como la necesidad de una segunda descolonización, lo que implica un proceso a largo plazo de deconstrucción de las relaciones jerárquicas entre etnias, razas, sexo y género, con la construcción de sistemas complejos formados por diferentes tipos de conocimiento y con influencias mutuas, sin la superioridad de un conocimiento sobre otro.

Durante un encuentro de docentes de Uneal, este tema se reflejó en la forma de un dilema ético, siendo presentado por un docente que iniciaba la trayectoria de trabajo con pueblos indígenas y que siempre había

cuestionado la presencia de docentes no indígenas en las aldeas. Este educador informó que sintió una especie de angustia inicial que aprendió a superar con la ayuda de los propios estudiantes indígenas, luego de expresar este sentimiento y conversar con ellos sobre el tipo de educación que les gustaría aprender.

Sin embargo, el ejercicio intercultural descolonial no tiene que impedir que los docentes no indígenas expresen sus opiniones e informaciones sobre temas importantes, en una visión de complementariedad de culturas en el sentido de construir un mundo de más respeto por todos los seres. Fornet-Betancourt (2007) reflexiona sobre la interculturalidad en una concepción que no implica la abdicación de valores universales y principios éticos. El autor destaca que la relación intercultural no necesita entrar en un relativismo que considere buenos todos y cada uno de los valores tradicionales, sino permitir el redimensionamiento cultural a lo largo de la convivencia, para que las culturas puedan romper sus límites a través del contacto con otras perspectivas, incluso con cambios de comportamiento y hábitos. En esta dirección, se cuida de no confundir cultura con una norma que hay que seguir infinitamente, algo listo y completo, sino de habilitar la perspectiva de incompletitud cultural, que tiende a promover la mejora mutua a través de la conversación intercultural.

Este pensamiento se puede ejemplificar a través de un diálogo establecido durante una actividad de la UFG, en la que, a lo largo de una dinámica de identificación de los temas abordados en las pasantías, los estudiantes incluyeron el tema de las materias primas utilizadas en una artesanía. Respondiendo a una pregunta sobre si mataban animales solo para quitarles los dientes y las plumas para hacer manualidades, dijeron que algunos matan solo para este uso. En este caso, mediante discurso respetuoso y de apreciación a la mirada ecológica amerindia, la docente aprovechó la oportunidad para fomentar una discusión sobre el papel del educador para

provocar reflexiones sobre cambios en los hábitos tradicionales que no son ecológicos y esenciales para la supervivencia.

Otro desafío se refiere al distanciamiento entre culturas tan diversas, con diferentes visiones del mundo, pensamientos, conocimientos, prácticas y ritmos. Esta relación puede llevar a impases que se dan no solo en el inicio del trabajo con la educación indígena, sino a lo largo de todo el camino, siendo un ejercicio constante y continuo. La profesora de historia de Unifap contó un poco sobre las dificultades que enfrentó al inicio de su trabajo en Amapá, aunque ya tenía experiencia trabajando con pueblos indígenas en el sur del país:

Aquí hay otra realidad que afecta la formación de maestros indígenas. El tiempo es diferente. Tenía que comprender sus peculiaridades. La primera vez que no me hablaron, hubo algo extraño. ¿Están entendiendo? Entonces comencé a darme cuenta de que necesitaba darles más espacio para hablar, que la cantidad no era calidad. Cuando hubo más tiempo, probaron más los textos, debatieron, escucharon a su colega, eso fue notable. (Diario de campo, Carina Santos de Almeida, febrero de 2020)

Como se observó en algunas situaciones, el desafío de la interculturalidad se manifiesta en muchas cuestiones cotidianas, en las decisiones que se deben tomar, desde la logística hasta los ítems metodológicos y curriculares. La resolución de estos asuntos requiere mucho diálogo, exposición de diferentes puntos de vista y negociación, que necesita tiempo, pero también se manifiesta como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento para todos los involucrados. En este sentido, Canclini (2007) reflexiona sobre el tema de la interculturalidad como un proceso dinámico que engloba entrelazamientos, negociación, intercambios y conflictos y que requiere un aprendizaje continuo en la relación.

También existe la complejidad de los múltiples temas indígenas que deben ser tratados a lo largo de la formación, ya que para estos pueblos todos sus

problemas están integrados y se manifiestan en la educación; estos aspectos necesitan ser discutidos de forma integrada con las ideas y formas de organización de la sociedad occidental y de la estructura científica. Este importante desafío de la interculturalidad fue abordado por una profesora suplente de UFSC:

Parece que por ser intercultural abordará tácitamente todos los temas, pero no es suficiente, porque la composición con la cultura occidental y con variedades de pueblos convierte la interculturalidad en un desafío. No es tan sencillo. En la práctica, tiene que haber acuerdos entre diferentes etnias y la cultura occidental. Es complicado. Situación de gran compromiso y comprensión tanto de la academia como de los indígenas. (Diario de campo, Aline Ramos Francisco, enero de 2020)

El desafío intercultural también es grande para los estudiantes indígenas en sus estudios y en su trabajo como docentes, en el sentido de integrar culturas tan diferentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, reviviendo su tradición y ampliando el conocimiento occidental de las diversas áreas. Estas dificultades fueron reportadas por un líder de la aldea Wassu Cocal, de Joaquim Gomes, Alagoas:

Reto de los docentes, para ingresar a una universidad donde el enfoque es mantener viva la cultura de su gente, insertando en las asignaturas, en portugués, matemáticas, ciencias [o] educación física, [la cultura misma]. Tomar la esencia de su gente y transformarla en la base para insertar las disciplinas, este es el mayor desafío. (Diario de campo, Igor Herbert do Vale Freitas, febrero de 2020).

Este es un tema importante de la educación escolar indígena, que necesita una construcción intercultural continua, que se está ejerciendo en las licenciaturas, a pesar de las dificultades, para coser relaciones entre culturas de una manera que tenga sentido para sus comunidades. Dentro de esta educación intercultural, un problema a menudo abordado en las entrevistas

es a la cuestión lingüística, que incluye la comprensión de otra lógica epistemológica y otra cosmovisión. Lo que aparece no es solo una cuestión de dificultades de comunicación y comprensión, sino el hecho de que las culturas indígena y occidental priorizan diferentes formas de expresión: oral y escrita, respectivamente. Este tema fue abordado en forma de desafío en la entrevista con un profesor indígena de la UFSC: “Es difícil pensar en portugués en un contexto bilingüe y de escritura, ya que el indígena tiene fuerte oralidad, no escritura, lo cual es nuevo. Tiene que ser comprensible para ellos y para la academia”.

Wakamuwia Assurini, un estudiante de UEPA, reportó desafíos de la interculturalidad y el tema lingüístico, trayendo como principales adversidades las relacionadas con las grandes diferencias culturales y los contratiempos inherentes a que los profesores de la licenciatura no son indígenas, no hablan las lenguas amerindias y desconocen las especificidades de cada grupo étnico. Un docente no indígena de este programa también abordó las distancias provocadas por el desconocimiento de idiomas, además de las dificultades para trabajar con artículos científicos, que requieren una cuidadosa selección y adaptación.

Sin embargo, el tema de la interculturalidad va más allá de las dificultades de las relaciones entre la cultura occidental y amerindia, abarcando también el trabajo con un gran número de etnias y comunidades diferentes, con sus especificidades. La profesora de geografía de Unifap aportó unas palabras sobre este necesario enfrentamiento:

Tiene una gran diversidad, con diferentes comunidades y pueblos. Cuidar esta diversidad es el gran desafío. No dialogar con lo indígena como ser genérico. No se trata solo del intercambio de conocimientos entre indígenas y no indígenas, sino entre cada pueblo. Pienso en este tema de la diversidad. Siempre traigo trabajos que ellos construyen y veo el

intercambio entre ellos como un camino. (Diario de campo, Solange Rodrigues da Silva, enero de 2020)

La profesora de historia de la misma universidad complementó este tema de la diversidad étnica, que abarca no solo diversas raíces culturales, sino variadas historias y diferentes momentos de lucha y contacto con la cultura y la escolarización occidental:

La interculturalidad es difícil porque cada pueblo requiere repensar la estrategia metodológica. Hay nueve etnias en el curso, de una gran región. Hay procesos históricos que los unen, pero también muchas especificidades. Hay grupos étnicos en los que la relación con la escuela es más reciente y otros con más contacto con experiencias escolares de los misioneros. Los diferentes momentos de la experiencia escolar implican diferentes formas de pensar sobre la escuela y la comunidad. Aquí hay otro contexto regional y de pueblos, otro proceso de itinerarios escolares en relación al indigenismo, hay muchas diferencias en cuanto a la educación básica. (Diario de campo, Carina Santos de Almeida, febrero de 2020)

Hay conflictos históricos en la relación entre grupos étnicos que necesitan ser enfrentados de otra manera o transformados en el transcurso de la convivencia y el trabajo en común. Este problema se planteó en diferentes entrevistas de más de una universidad. En el caso de UFSC, la situación es bastante evidente, ya que hay momentos en los que las diferentes etnias están juntas y otros que se dirigen a cada etnia por separado. Las palabras de algunas profesoras demuestran la diferencia entre estos dos tipos de actividad: “El tema de la colaboración entre las etnias fue difícil al principio, luego empezaron a crear vínculos”, “la dinámica de las clases es muy diferente si las etnias están juntas o separadas” o “este programa reúne a tres pueblos y tiene que adaptarse a aprendizajes, culturas, prejuicios”.

Con respecto a la licenciatura de Uneal, trabajando con la cultura amerindia en el contexto y la historia de la región nororiental brasileña, el coordinador

del programa alude a este tema de diversidad de pueblos y tipos de relaciones interétnicas, abordado por él desde los vínculos de conexión: “Tienes que lidiar con la singularidad de cada pueblo, tener cuidado en tu discurso. Hay doce etnias diferentes, con identidades marcadas. Llamo la atención sobre algo que los une, la lucha por una educación de calidad”.

### **La interculturalidad como potencial**

Muchas potencialidades de la interculturalidad, identificadas en las licenciaturas investigadas, se refieren a aspectos relacionados con el enfoque de los programas, que se dirige a la realidad indígena y sus demandas, contribuyendo a la valorización de los conocimientos y prácticas tradicionales. Esta concepción de la formación del profesorado contribuye en gran medida a la descolonialidad, ya que no aporta una supremacía del pensamiento europeo ni impone conocimientos. La información de la cultura occidental se utiliza para resolver cuestiones y documentar los conocimientos tradicionales, favoreciendo al movimiento indígena y sus comunidades.

En la perspectiva de la descolonialidad, el término giro de-colonial es referido por Maldonado Torres (2008) como un movimiento de resistencia y cambio que parte del reconocimiento de la importancia de los conocimientos y experiencias de los pueblos afectados por el dominio de la modernidad y colonialidad, en la construcción de alternativas viables para transformaciones en los modos de acción y conocimientos estandarizados.

Esta perspectiva teórica se está materializando a lo largo de estos procesos educativos, trabajando principalmente con la valorización y revitalización de la cultura indígena y la construcción de alternativas para mejorar la situación de los pueblos. La relevancia de elegir este tipo de enfoque se ilustra en la siguiente declaración de una estudiante de UEPA:

Aquí la universidad no superpone sus conocimientos sobre los conocimientos tradicionales. Entonces el curso contribuirá mucho. Todo lo que estoy aprendiendo aquí no lo había visto en la primaria ni en el bachillerato, nunca lo vi con esta visión de la realidad, este rescate de la cultura. (Diario de campo, Imuinawa Assurini, enero de 2019)

Wakamuwia Assurini, otro estudiante de esta licenciatura, de la etnia assurini, agregó que “el curso está siendo muy importante para la escuela, porque trae una perspectiva más enfocada en el fortalecimiento de la cultura indígena, pero siempre trabajando textos académicos, con lectura y redacción de obras que aborden ambas culturas”. Estas palabras muestran que, en este ejercicio de producción de conocimiento intercultural, no se trata de abdicar de la epistemología académica. Lo que cambia es el enfoque utilizado en las reflexiones de los textos, la forma de utilizar estos materiales y las actividades generadas con estos instrumentos, en vista de los objetivos de contribuir a las demandas de la comunidad.

En este sentido, Fornet-Betancourt (2004) destaca la importancia de crear espacios interculturales, en los que las culturas se revitalizan a través de la interacción con los demás, aprendiendo a pensar de otras formas y construyendo ideas y conocimientos. La sugerencia de este autor es reformular el significado de la educación, considerarla una esfera intercultural de culturas que se traducen mutuamente, en el cultivo diario de relaciones comprometidas y reflexivas, redimensionándose continuamente a través del acceso a otras perspectivas culturales.

Los métodos utilizados en las LII han habilitado este tipo de espacios interculturales para la traducción mutua y, también, se reconocen en forma de aspectos positivos de la interculturalidad en estas formaciones, como lo demuestra un estudiante de Uneal:

Son muy buenos métodos. Logran hacer posible que nos identifiquemos con la universidad de forma pacífica, para que nos sintamos como en casa. [Incluyen] investigación de nuestra historia [y] metodologías dinámicas, para que podamos interactuar muy bien con el conocimiento. Clases de campo, investigación, visitas a museos, momentos culturales. Lo bueno del curso es la diferencia, ya que es intercultural. Obras de conocimiento científico enfocadas a la realidad indígena. Además del conocimiento cultural tradicional, existe el conocimiento intercultural. Nos estamos formando como ciudadanos para afrontar el mundo de hoy. (Diario de campo, Leandro Antônio dos Santos, febrero de 2020)

Otro ejemplo es el testimonio de una graduada de la primera clase de la Uneal, quien describe algunas perspectivas integradas en el entorno en el que viven y reflexiona sobre la expansión de la forma de ver las cosas a través del intercambio de conocimientos, con el regreso a la comunidad:

Curso totalmente enfocado en temas indígenas. Teníamos que hablar de nosotros mismos, de nuestra gente, ponerlo en papel. Parecía tan simple. ¿Cómo es la educación indígena en el país? Nos dimos cuenta de que nuestros ojos estaban muy centrados en nuestro pueblo. La mirada se expandió a un todo. Otras etnias juntas. Muy buen intercambio de conocimientos. Vemos problemas y fortalezas comunes. Llevamos los comentarios a la comunidad. El profesor del programa trae este acercamiento interno, acerca de los ríos aquí, visitando, entendiendo las inundaciones, viendo cómo están tratando los indígenas, cómo están plantando en las riberas. Una mirada más centrada en la realidad del alumno, aportando incluso conocimientos externos. Contamos con el apoyo de la universidad en este sentido. Trabajan para despertar nuestro deseo de conocernos aún más. (Diario de campo, Simone Maria dos Santos, febrero de 2020)

La esencia investigativa de estos trabajos de formación, basada en la revitalización, documentación y valorización de la cultura indígena, fue abordada como potencial por profesores y estudiantes de varias

licenciaturas brasileñas, con sus efectos positivos para las escuelas, comunidades y pueblos. Son investigaciones se transforman en otras formas de impartir conocimientos, construyendo instrumentos para la visualización, con sus habilidades artísticas, y utilizando tecnologías occidentales, con mucha creatividad. La producción de materiales didácticos a partir de la investigación sobre la cultura fue mencionada como potencial por Wakamuwia Assurini:

Los veintidós académicos de la licenciatura están construyendo varias obras que se están utilizando en la escuela y contribuyendo a una enseñanza más intercultural. Este enfoque en el trabajo sobre la cultura indígena ofrece una oportunidad para que el propio maestro indígena transmita conocimientos culturales a los estudiantes y los diversos materiales didácticos producidos están contribuyendo a este proceso. (Diario de campo, Wakamuwia Assurini, enero de 2019)

El seguimiento de una etapa de LII de UEPA permitió conocer algunas de estas prácticas investigativas. En la disciplina Estudios de Conocimiento y Biología Indígena, se llevó a cabo un trabajo de investigación que incluyó la redacción de guiones, realización de entrevistas en la comunidad, sistematización de resultados y producción de material didáctico para la escuela. Los temas incluyeron varios elementos del territorio y la tradición assurini, como agricultura, artesanías, plantas medicinales, pescado y frutas nativas. La disciplina Cultura Corporal y Pueblos Indígenas brindó el desarrollo de actividades investigativas y culturales sobre los significados de las manifestaciones corporales de esa etnia, a través de entrevistas y promoción de eventos escolares y comunitarios, buscando identificar cambios en la cultura corporal e interferencias de la cultura occidental.

En la LII de UFSC, se empiezan a cultivar propuestas de investigación desde el inicio del curso. A lo largo de la capacitación, las actividades en comunidades posibilitan la integración de disciplinas a través de temas

transversales, de manera articulada con la construcción y ejecución de acciones e investigaciones orientadas a temas relevantes para el colectivo comunitario. Esos temas son desarrollados por estudiantes, con el apoyo de profesores, laboratorios y centros de investigación de la universidad, generalmente culminando en los trabajos de conclusión del curso (TCC). Según Josué Carvalho, profesor indígena de la etnia Kaingang, “la base de las licenciaturas indígenas de la UFSC está en el desarrollo de proyectos aplicables también como agentes comunitarios, con trabajos que tengan significado para las comunidades”.

A través de estos procesos de investigación, sistematización y registro del conocimiento tradicional, con la producción de materiales, se verificó que la interculturalidad se da de manera integrada con la interdisciplinariedad y las etnociencias, desarrollándose a partir de las demandas y temáticas que son planteadas por los pueblos amerindios a lo largo de las actividades y rastreando relaciones con el conocimiento occidental de diferentes áreas.

En este sentido, una de las fortalezas de los cursos de pregrado se refiere al enfoque de la etnomatemática, que tiene como una de sus inspiraciones el trabajo del profesor Ubiratan D'Ambrosio. En D'Ambrosio y Rosa (2008), este profesor, al ser entrevistado, se refiere a la etnomatemática como un enfoque naturalmente transdisciplinario y transcultural, una forma de respetar otros modos de pensamiento que son sumamente importantes y coherentes, pero que fueron reprimidos por la intervención y la influencia externa colonizadora. Esto ocurre al dirigir la mirada a cómo culturas específicas a lo largo de la historia desarrollaron sus técnicas e ideas para trabajar con medidas, cálculos, inferencias, comparaciones, clasificaciones y modelos, en entornos naturales y sociales específicos, para explicar ciertos fenómenos y resolver cuestiones prácticas. Al valorar los diferentes orígenes culturales, esta perspectiva contribuye a la restauración de la dignidad

cultural, dando a las personas la fuerza para ser intelectualmente libres y creativas.

La etnomatemática se ha trabajado en la Unifap, no solo de forma integrada con el conocimiento cultural de las diferentes etnias participantes, sino asociada a otras áreas del conocimiento. Durante un seminario, por ejemplo, la presentación del trabajo “Conocimientos matemáticos presentes en la producción de harina del pueblo Galibi Marworno” mostró, a través de entrevistas, observaciones y prácticas, la presencia de las matemáticas desde la apertura de la finca hasta la preparación de la harina, con medios de cálculo que se esconden en los actos y procesos de determinación de los espacios de siembra, los pesos al cargar y las cantidades a procesar en cada jornada. La narrativa también reveló el uso de medidas que se utilizan y sus propias denominaciones en el idioma de ese grupo étnico. A lo largo de la presentación del texto y sus imágenes, aparecieron conocimientos biológicos, geográficos y lingüísticos. La profesora de matemática y supervisora de este trabajo realizó un comentario que planteó la cuestión de la visión de la ciencia colonizadora que prioriza y presupone la validación de un solo tipo de conocimiento matemático, que se materializa en libros y en los contenidos formateados en los currículos escolares obligatorios.

En la disciplina La Matemática Financiera de las Comunidades Indígenas de Amapá y Norte de Pará, también de Unifap, los estudiantes trabajaron en la construcción de un folleto de matemática financiera, vinculado a prácticas sostenibles para cada etnia participante (galibi marworno, caripuna, wajapi y kali'nã), con sus formas de intercambiar y tratar el dinero, incluida la forma en que determinan los precios de sus artesanos y otros productos. Aquí, el ejercicio de las matemáticas en relación con otras áreas del conocimiento es visible, concretamente, con la cultura y su concepción ecológica de la vida como centro. También, realizaron una encuesta de precios de diversos productos en mercados y tiendas del municipio, para

posteriormente analizarlos estadísticamente y verificar las diferencias en los costos por pago en efectivo y con crédito. Además de aprender las nociones de estadística y matemática financiera, esta actividad brindó reflexiones sobre el funcionamiento del sistema capitalista, generando instrumentalización e información para atender las necesidades urbanas y fomentando una mirada crítica. De esta manera, la misma disciplina trabajó con los saberes tradicionales y occidentales, manteniendo el énfasis en la valoración de la cultura indígena y las formas de vida de los diferentes grupos étnicos.

Las actividades desarrolladas en las comunidades facilitan una perspectiva en que la interculturalidad e la interdisciplinariedad se manifiestan preferentemente en la relación entre investigación, teoría y práctica, en una educación basada en la realidad comunitaria cotidiana y en sus proyectos de futuro. Adicionalmente, incluso en las actividades que se desarrollan en la universidad, en aulas y laboratorios, utilizando pizarrones, equipos tecnológicos, libros de biblioteca, microscopios, lupas y otros instrumentos de laboratorio, las clases siguen formatos que priorizan los temas y conocimientos de los estudiantes, en diálogo con el contenido occidental.

Las actividades observadas en Unifap muestran esta relación de cada tema con las realidades de los participantes o con ejemplos de sus territorios y comunidades. En las clases de biología, por ejemplo, estudiando diferentes insectos, con sus características, ciclos y etapas de desarrollo, todo estuvo relacionado con el conocimiento indígena y sus observaciones territoriales, llevando ejemplos de los pueblos. Surgieron informaciones e indagaciones a partir de sus observaciones y vivencias con la naturaleza, con intercambios entre personas de distintos lugares, ecosistemas y situaciones, en relación al estado de conservación o degradación natural.

El docente de geografía de Unifap reportó algunos ejemplos de los procesos desarrollados en esta área, mostrando el trabajo producido.

Ya he enseñado etn-cartografía, gestión ambiental, geografía regional y geografía de poblaciones. A partir de la realidad de los pueblos, se realiza la conexión con lo propuesto en el currículo, como cartografía, territorio, nociones de orientación y ubicación. Se construyen conceptos de geografía a partir de sus referencias. Por ejemplo, cada uno acudió a un sector del municipio para encuestar las diferentes etnias que viven en la ciudad. Hicieron entrevistas con familiares, algunos en su propio idioma. Luego tabularon los datos y los presentaron. Es una forma de acercar otras geografías a dialogar con la occidental, que se plantea como la única posible, tensionando esa geografía. Yo uso las referencias de la descolonialidad, cuestionando las relaciones asimétricas del conocimiento [y] valorando el conocimiento históricamente negado. Pensamos eso para la escuela, también discutiendo desde textos. (Diario de campo, Solange Rodrigues da Silva, febrero de 2020)

Esta propuesta es de gran relevancia como forma de contribución a los procesos de descolonialidad de los sistemas educativos académicos, históricamente conducidos e impregnados por una cultura eurocéntrica y colonizadora. Esta perspectiva metodológica puede ser considerada como una pedagogía descolonial, según la concepción de Walsh (2013), un conjunto de metodologías, teorías y reflexiones construidas en los contextos de lucha, resistencia y reexistencia, que ha venido produciendo rupturas en la modernidad/colonialidad, aportando otras formas y modos de existencia, pensamiento, sentimiento y convivencia.

Con esta concepción, se puede observar la importancia política de este tipo de trabajo etnogeográfico, en el que diferentes formas de lenguaje y pensamiento se integran en la relación con cada realidad, fortaleciendo culturas e identidades y funcionando como un instrumento de fortalecimiento territorial y cuestionamiento de la jerarquía del conocimiento y la estandarización de modelos de ser y expresarse.

Esta mirada también apareció en otras áreas de las licenciaturas investigadas, como lo demuestra la profesora de historia de Unifap:

En la historia indígena, las narrativas se cruzan con otros conocimientos. La historia convencional estaría vacía para reproducir aquí, no tendría mucho sentido. Pensamos en el lugar, el cuerpo, los conocimientos tradicionales, las relaciones de parentesco [o] los estudios de antropología, de una manera que tenga sentido para los pueblos indígenas. La mayoría de los estudiantes indígenas saben muy bien lo que quieren y lo que hacen aquí, son conscientes de su papel en la aldea. Necesitan salir con autonomía para pensar en la educación escolar indígena, para construir las ciencias humanas en la escuela indígena, como maestros, investigadores y líderes. (Diario de campo, Carina Santos de Almeida, febrero de 2020)

En un seminario realizado en Unifap, un comentario del profesor de historia trajo la importancia del trabajo para reactivar en la memoria la búsqueda de elementos históricos y sus contextos, con el rescate de documentos, grabaciones, expedientes, actas de reuniones, cartas, fotografías e informes. La etnohistoria también está presente en el proyecto pedagógico de la licenciatura de UFSC, como una de las formas utilizadas para romper la brecha entre la educación tradicional indígena y la escolarización, además de contribuir a la autodeterminación y autonomía de los pueblos amerindios.

En las áreas de física, química y biología, el profesor Agerdânio Andrade, de Unifap, demostró cómo trabaja de manera intercultural: a través de reportajes sobre las actividades que desarrolla y mostrando fotografías y trabajos de los estudiantes. Este discurso mostró el cuidado en el trabajo de brindar un diálogo entre diferentes pensamientos, proporcionando el entrelazamiento de las epistemologías occidentales e indígenas y abriendo un lugar destacado para la presencia de elementos simbólicos y míticos:

No nos centramos en los libros de texto de la biblioteca. Cogemos el libro, analizamos el contenido y lo llevamos a cada realidad. Buscamos contextualizarlo y llevarlo a un lenguaje más accesible. Los estudiantes hacen conexiones con los contextos, idiomas y conocimientos de los expertos de sus aldeas. Las constelaciones se ven con los nombres de la propia cultura y asociadas a nuestro conocimiento. Muy imaginario[ y] simbólico, ¿cómo tomarlo?, ¿cómo trabajar la etnobotánica? Tienen un gran conocimiento de las plantas medicinales. Pasamos técnicas de herbario. Construyeron un invernadero y una prensa. Están llevando un huerto y formas de secar y catalogar su flora. Hicieron toda su identificación en su lengua materna. (Diario de campo, Agerdânio Andrade de Souza, febrero de 2020)

Estos y otros ejemplos muestran la importancia de la interculturalidad crítica, en el sentido que le atribuye Walsh (2010), como un proceso continuo de negociación construido y como un proyecto político, ético, social y epistémico que trabaja hacia la transformación de las estructuras del poder y las relaciones que alimentan la dominación, la desigualdad y la discriminación. En el caso de las licenciaturas, se observa el desarrollo de procesos pedagógicos que traen cambios epistemológicos, sociales y políticos a la universidad, con potencial para contribuir a cambios en el pensamiento sobre el funcionamiento de la sociedad.

La interculturalidad es también la base de muchas discusiones y construcciones sobre educación escolar indígena, desarrolladas a lo largo de las LII en Brasil. El profesor Josué Carvalho, de la Licenciatura de la UFSC, mostró un ejemplo de este proceso, durante las disciplinas relacionadas con las pasantías curriculares, que parte de la cultura indígena y luego traza las relaciones con la cultura occidental:

El objetivo del curso fue pensar en cómo desarrollar un currículo diferenciado. En la primera etapa, cómo trabajar con los conocimientos tradicionales y científicos en la escuela. La solicitud de las comunidades

fue trabajar más la cultura en la escuela. ¿Cómo trabajar los planes de estudio de territorialidad y cultura? ¿Y qué cultura? Hicieron encuestas en las comunidades y empezaron a entender más sobre qué es esta escuela, quiénes son los estudiantes. El interés del estudiante no es el mismo que el de la escuela. Vieron lo que era posible llevar a la escuela. Allí armamos planes. En la segunda disciplina, la pregunta era la contraria: ¿cómo trabajar la cultura no indígena en la escuela? ¿Cómo trabajar de forma didáctica? Surgieron planes de lecciones innovadores. (Diario de campo, Josué Carvalho, enero de 2020)

También, fue posible observar la fuerte relación entre la interculturalidad y el arte en las actividades, los informes de pasantías y los trabajos de conclusión del curso. La presencia artística en las licenciaturas se manifiesta en perspectivas interculturales y descoloniales, constituyendo obras de revitalización y valorización cultural, fortalecimiento de identidades, expresión y contestación política y potenciando las conexiones pedagógicas entre áreas de conocimiento, con contribución a elaboraciones reflexivas, construcción de materiales y presentaciones de obras.

El siguiente discurso de la profesora de geografía de Unifap mostró la importancia de integrar diferentes tipos de lenguajes en la educación intercultural, en la construcción de posibilidades de instrumentación para descolonizar acciones educativas, incluyendo dibujos y mapas que tienen otras miradas cartográficas:

Trabajo mucho con la ilustración, viendo el dibujo como poder y no como representación. El dibujo habla mucho. Realizamos dibujos, textos, mapas y otros tipos de trabajos. Los estudiantes indígenas traen artesanías. A través de la etnocartografía, se busca descolonizar la mirada a la cartografía occidental, creando otras posibilidades cartográficas, con elementos de ubicación y orientación basados en referencias indígenas. El mapa es un modo de relación de poder sobre el territorio, pero puede ser utilizado como herramienta política de lucha [y] de gestión territorial y

ambiental. (Diario de campo, Solange Rodrigues da Silva, febrero de 2020).

En la lógica del pensamiento positivista, en la ciencia occidental y en la escolarización convencional, existe el privilegio del lenguaje manifestado en forma escrita, en el idioma del país colonizador y bajo patrones textuales específicos, de modo que importantes expresiones como la oralidad, la danza, la música, el teatro y la artesanía quedan relegadas a un segundo plano, habitualmente confinadas a disciplinas artísticas o actividades conmemorativas. Sin embargo, la educación intercultural, tal como se ha desarrollado en las LII, colabora con el surgimiento de una gran diversidad de iniciativas que se dirigen hacia trabajos que integran conjuntos de lenguajes y en los que el texto escrito no es el predominante y no aparece solo en forma académica estandarizada.

En una actividad de la LII de UFG, por ejemplo, alumnos y profesores hablaron sobre formas de romper con el estándar de la escritura académica, para, así, construir una forma de escritura intercultural e integrada. Hablaron, también, de la importancia de los procesos colectivos de elaboración textual basados en la oralidad, en los que se realizan debates y rondas de conversaciones, que luego se transcriben y reformulan para pasar al lenguaje textual. Compararon el acto de escribir con el de tejer, construir una artesanía, transformar, hacer y rehacer.

El trabajo intercultural de formación de investigadores indígenas de sus propias lenguas mostró logros importantes, en el sentido de descolonialidad, empoderamiento político, revitalización cultural, fortalecimiento de identidades y profundización de temas espirituales. Es un proceso que se está desarrollando fuertemente a través del área de la lingüística, pero que vas más allá, ya que abarca varios campos del

conocimiento, fortaleciéndose a través de los métodos utilizados, la producción de materiales y la preparación y presentación de trabajos.

Con todas estas construcciones interculturales, las LII se han constituido como procesos formativos que contribuyen de manera muy poderosa a la autonomía de los pueblos amerindios, a través de la investigación y registro de su propia cultura, la producción de materiales y la adquisición de conocimientos occidentales importantes para el movimiento indígena. Según Luciano (2011), la búsqueda de educación escolar y formación de docentes indígenas se relaciona con la demanda de un mayor empoderamiento sociopolítico amerindio, pues la escuela indígena es vista como una oportunidad para construir autonomía y fortalecer y formar nuevos líderes.

Otro elemento de gran importancia dentro de la interculturalidad tiene que ver con la interetnicidad, el cual fue recordado por docentes, estudiantes y coordinadores, como se muestra en el siguiente ejemplo, a través de las palabras del profesor del área de pedagogía de la Unifap:

En las presentaciones, aprenden unos de otros sobre las peculiaridades de cada pueblo, cómo se organizan. Presentan el trabajo en grupo. En estos momentos se da la interculturalidad. Hay similitudes, pero también muchas diferencias. Cada comunidad tiene un contexto diferente, incluso si está en la misma cultura. (Diario de campo, Mary Gonçalves Fonseca, febrero de 2020)

Esta y otras declaraciones revelaron los aprendizajes y enriquecimientos producidos a través de intercambios culturales, conocimientos, pensamientos y experiencias entre diferentes etnias.

## Conclusiones

A través de esta investigación, se verificó la fuerte presencia de la interculturalidad en las licenciaturas indígenas brasileñas, en forma de desafíos y potencialidades. Se abarcaron diferentes aspectos y concepciones, predominantemente, desde una mirada intercultural descolonial y crítica.

Los desafíos de la propuesta intercultural están relacionados con una variedad de factores, como la estructura colonial del pensamiento, aún prevalecientes en las universidades y en la sociedad brasileña; las dificultades de las relaciones entre culturas muy diferentes, con sus conocimientos, lenguajes, ritmos, prácticas y costumbres; la complejidad de las demandas indígenas, especialmente ante un contexto político nacional que no favorece estos temas, y las diferencias entre etnias.

Como potencial, se puede destacar el enfoque de las licenciaturas, en general dirigido a la realidad y necesidades de cada pueblo y de cada comunidad, apuntando a la revitalización y el fortalecimiento de culturas e idiomas. De esta manera, la interculturalidad contribuye a una serie de elementos importantes para la educación indígena, como la descolonialidad, la interdisciplinariedad, la etnociencia y la conexión entre teoría, práctica e investigación, con la construcción de conocimientos y materiales didácticos.

Se desarrollan otros métodos de investigación y referencias teóricas, amplificando temas y resultados y aportando información de los mayores, considerados como sabios indígenas. Con la perspectiva de las etnociencias, los diferentes temas y áreas del conocimiento se integran a través de diversas narrativas y enfoques, conformando composiciones que tienen sentido para las escuelas y comunidades, en procesos de apropiación de contenidos y tecnologías occidentales y de revitalización y profundización del conocimiento amerindio, es decir, dirigidas a sus demandas.

El aprendizaje se genera principalmente desde los territorios y trayectorias de vida individual y comunitaria, a través de espacios de construcción y experimentación colectiva, creación de métodos y producción de materiales didácticos, con el uso de diferentes lenguajes artísticos y tecnologías, estimulando la autoría indígena.

La posibilidad de articulación entre saberes tradicionales y occidentales, dentro de un enfoque de contribución para el mejoramiento de las condiciones de los pueblos indígenas, ha proporcionado la instrumentalización y el incentivo para la elaboración y concretización de acciones y eventos a favor de los objetivos de estos estudiantes y sus comunidades.

Esta construcción pedagógica intercultural cubre diversos temas y demandas de las comunidades y del movimiento indígena, como salud, educación, medio ambiente, economía y política, a través de la formación de docentes con visión y cualidades de liderazgo, contribuyendo a la autonomía y al fortalecimiento político. Además, esta construcción pedagógica contribuye, con trabajos de gran riqueza, a robustecer los corpus en educación escolar indígena.

## **Referencias**

Canclini, N. G. (2007). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de interculturalidad*. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Candau, V. M. F. y Ruso, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151-169.

- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel (Comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más que el capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar. <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- D'Ambrosio, U. y Rosa, M. (2008). Um diálogo com Ubiratan D'Ambrosio: uma conversa brasileira sobre etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 1(2), 88-110. <http://www.etnomatematica.org/v1-n2-julio2008/DAmbrosio-Rosa.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Editorial Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). *Reflexiones de Raul Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Luciano, G. J. S. (2011). Educación para la gestión del mundo: entre la escuela ideal y la escuela real. *Los dilemas de la educación escolar indígena en el Alto Río Negro*. [tesis de doctorado]. Universidad de Brasilia.
- Maldonado Torres, N. (2008). Descolonización y giro decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 61-72. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1502>
- Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y retos. En D. Mato (Coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).
- Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: del “diálogo del conocimiento” a la construcción de “modalidades sostenibles de colaboración intercultural”. *Revista del Cisen Tramas*, 4(2), 71-94.

- Mato, D. (2017). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: democratización, interculturalización y descolonización. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 19-40). Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Mato, D. (2018). *Educación superior e indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del conocimiento: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 117-142). Clacso.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Y Tapia y C. Walsh (Comp.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional para la Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Editorial Abya-Yala.