

Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas en Roraima, Brasil

MAXIM REPETTO Y FABIOLA CARVALHO

Traducción: Marcelo Reyes Aravena

Analizamos las experiencias de investigación educativa intercultural de la licenciatura intercultural del Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima, Brasil. Desde 2010 orientamos a maestros indígenas en la aplicación del método inductivo intercultural y la teoría de la actividad en escuelas de comunidades indígenas macuxi, wapichana, wai wai e ingarikó, para fortalecer el debate sobre educación intercultural y la construcción de propuestas adecuadas a la realidad de los estudiantes indígenas en sus comunidades. Estudiamos experiencias concretas como detonantes de una propuesta metodológica para que los profesores indígenas desarrollen un trabajo innovador al reflexionar sobre el conocimiento indígena y su articulación con el conocimiento acumulado por la humanidad.

PALABRAS CLAVE: método inductivo intercultural, calendarios culturales, formación de maestros indígenas, investigación educativa intercultural, pueblos indígenas de la Amazonia brasileña

Intercultural Educational Research Experience in the Training of Indigenous Teachers in Roraima, Brazil

We analyze some experiences of research in intercultural education focused on indigenous teacher's training performed at the intercultural bachelor's degree, at the Insikiran Institute of Higher Indigenous Education, in the Federal University of Roraima, Brazil. Since 2010 we develop action in the implementation of the intercultural inductive method and the activity theory at schools localized in indigenous lands and communities such as macuxi, wapi-chana, wai wai and ingariko. This experience seeks to strength the discussion about the construction of proposals for the school formation of indigenous students. We analyzed some experiences addressed to elaborate an initial work proposal to contribute with the indigenous teacher's reflection about the challenges of the transdisciplinary and intercultural reflection.

KEYWORDS: intercultural inductive method, cultural calendar, indigenous teachers training, intercultural educational research, indigenous peoples from the Brazilian Amazon

MAXIM REPETTO

Instituto Insikiran de Formación Superior
Indígena, Universidad Federal de Roraima,
Roraima, Brasil
maxim.repetto@yahoo.com.br

FABIOLA CARVALHO

Instituto Insikiran de Formación Superior
Indígena, Universidad Federal de Roraima,
Roraima, Brasil
facarvalho@yahoo.com

Presentación

El presente trabajo¹ reúne algunas experiencias de investigación educativa que tuvieron lugar en el estado de Roraima, en el extremo norte de la cuenca del río Amazonas, Brasil. En 2010 comenzamos el proceso de estudio de la propuesta del método inductivo intercultural (MIII) y los diálogos con la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin), creada en México. La realización de investigación educativa ha sido un desafío en el proceso de formación de maestros indígenas. Pasamos por varios momentos, en los que el equipo de investigadores y formadores también aprendió y se apropió del método utilizado, a partir de una experiencia de colaboración y aprendizaje mutuos.

El Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima (UFRR), que imparte la licenciatura intercultural, se localiza en el extremo norte de Brasil, en la frontera con Venezuela y la República Cooperativa de Guyana, y está dedicado a formar maestros indígenas de comunidades de los pueblos macuxi, wapichana, taurepang, ingarikó, wai wai, yekuana y yanomami. Según el Censo del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística de 2010, estos pueblos suman en Roraima una población de 55 922 indígenas, de los cuales 46 505 viven en tierras indígenas. Todos tienen su propia historia de contacto y de conflictos con la sociedad nacional, en particular por las dificultades que

1 Agradecemos las orientaciones de Jorge Gasché y María Bertely y todo su equipo de trabajo en Perú y México. En Roraima, estas actividades se desarrollan gracias a la cercana colaboración de los siguientes profesores del Instituto Insikiran/UFRR: Jovina Mafra dos Santos, Maria Barbara de Magalhães Berthônico, Fábio Almeida de Carvalho, Isabel Maria Fonseca. Damos las gracias a las colaboradoras externas de la Universidad Federal de Minas Gerais: Ana Gomes y en especial a Lucilene Julia da Silva, porque nos ha guiado en el estudio de la teoría de la actividad. Agradecemos también a nuestro amigo Marcelo Reyes Aravena la traducción al español de este texto, escrito originalmente en portugués.

han enfrentado en el reconocimiento de sus derechos territoriales. Desde hace unas tres décadas el sistema escolar ha ampliando su actuación en estas comunidades y hoy cuenta con aproximadamente 280 escuelas indígenas, de las cuales casi 60 ofrecen bachillerato completo, con un total aproximado de 1 000 profesores indígenas y unos 13 000 estudiantes en todos los niveles de educación básica, media y bachillerato. Éste es el contexto de la experiencia que revisaremos a continuación.

La teoría de la actividad y el método inductivo intercultural

Esta propuesta se encuentra anclada en la teoría de la actividad de la escuela de la psicología educativa histórico-cultural, para analizar posibilidades concretas de aplicación a la investigación educativa crítica y experimental en el campo de la educación intercultural, como hemos propuesto en el contexto del Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena. La teoría de la actividad nos orienta a comprender que el desarrollo humano se expresa en las acciones de transformación de la naturaleza. Podemos pensar en las “actividades humanas” como categorías de análisis para comprender este complejo proceso de apropiación del mundo, pues por medio de ellas se transforma la naturaleza y la cultura se manifiesta. Así, las actividades sociales se transforman en unidades de análisis y reflexión (Asbahr, 2005; Liberali, Mateus y Damianovic, 2012; Núñez, 2009; Vygotski, 2007; 2009; 2010).

En este sentido se entiende que el proceso educativo es eminentemente social, que el aprendizaje es una actividad social y colectiva que no puede comprenderse como una realización individual: “acontece en un medio social en activa interacción con otras personas, por medio de la colaboración y de la comunicación” (Núñez, 2009: 27). Por eso considera los aspectos históricos y culturales de la

realidad de los estudiantes. Un concepto importante es tomar conciencia, o sea, comprender en su cabalidad las complejas relaciones humanas y los diferentes significados y alcances para la vida del grupo y del individuo. Por lo tanto, el estudio de las actividades humanas propuesto por los autores de la teoría de la actividad nos permite comprender aspectos profundos de la vida humana: los estructurales, que organizan los objetivos y motivan las acciones humanas específicas; los de mediación entre la sociedad y la naturaleza, tanto en sus dimensiones simbólicas como técnicas y procedimientos, y por último, la secuencia lógica de acciones y operaciones que forman y estructuran una actividad de acuerdo con lógicas históricas y culturales de cada sociedad. Así, las actividades se transforman en unidades de reflexión y análisis.

A partir del estudio de la experiencia de la teoría de la actividad aplicada al proceso de educación de los pueblos indígenas, desarrollado por Jorge Gasché y un equipo de investigadores, surgió el MII.² Esto permitió repensar el trabajo escolar y colocar en el centro del proceso formativo la vida de la comunidad, en especial los conocimientos indígenas. Así, la idea de investigar calendarios culturales³ surge de una concepción de cultura que abarca la relación indisoluble entre sociedad y naturaleza. Es decir, la cultura debe ser entendida desde la interacción entre el quehacer humano y la transformación de la naturaleza. En este sentido, Gasché sugiere la utilización del concepto de “sociotureza” para referirse a la relación indisoluble entre sociedad y naturaleza,

2 Véanse al respecto las experiencias analizadas sobre Perú, México y Brasil: Bertely (2008a; 2008b; 2011), Bertely *et al.* (2009), Bertely y UNEM (2009), Gasché (2008; 2013), Repetto y Gelover (2010), Repetto (2011; 2012) y Da Silva (2012).

3 También llamado calendario sacionatural, pues cultura se refiere a la relación indisoluble entre sociedad y naturaleza. Hemos decidido mantener el nombre de calendario cultural, mientras se consolida como un campo de estudio en Roraima.



JERÓNIMO PALOMARES GALVÁN ▶ Cástulo Potam, maestro rural mayo-yoreme, Camoa, Sonora.

pues el desarrollo humano, como podemos comprobar entre los pueblos de la Amazonia (Gasché y Vela, 2011), puede entenderse como el esfuerzo por buscar en la naturaleza la satisfacción de las necesidades porque siempre hay una finalidad de por medio. La sociedad se relaciona con la naturaleza mediante diversas herramientas de transformación, mientras que la cultura es el resultado de esta mediación.

La cultura no es estática y encuentra su máxima expresión en la realización concreta de las actividades sociales. Por esto, en oposición a una visión “paratáctica” de la cultura —en la que los conocimientos indígenas son insertados en el currículum de la escuela indígena de la misma manera en que los conocimientos disciplinares occidentales

dominantes, estáticos, no integrados y organizados entraron en listas de contenidos no articulados—, Gasché (2008) propone una visión “sintáctica” en la que se entiende la cultura como parte y producto de la relación con la naturaleza. La sociedad no puede entenderse sin analizar esta relación. La naturaleza y la cultura por sí mismas no pueden aislarse de la comprensión que han construido los hombres de ellas. El estudio de la naturaleza no puede llevarse a cabo separado de la acción humana, pues los pueblos indígenas en el Amazonas, donde las formas productivas capitalistas todavía no han acabado con los sistemas propios, también han construido relaciones adaptadas y sistemas simbólicos complejos que nos hablan de diferentes naturalezas y humanidades. En este marco conceptual de educación, los autores que trabajan con el MII traen luces para la implementación de una propuesta educativa intercultural en Roraima y plantean una visión para pensar en el currículum escolar en un sentido amplio, que va desde las comunidades hasta la cristalización de propuestas en el aula en una perspectiva de ejercicio de ciudadanía y de derechos.

Cuando usamos el término *interculturalidad* no nos referimos sólo a la idea de diálogo entre culturas, sino al conjunto de relaciones sociales históricas que rodean las condiciones materiales del diálogo (Gasché, 2008; Bertely *et al.*, 2009). Queremos decir que no se puede pensar en la interculturalidad como si fuera un diálogo armonioso y “angelical”, pues abarca relaciones históricas marcadas por el conflicto de la invasión colonial y por la construcción de Estados nacionales, donde las minorías sociales, económicas, raciales y culturales fueron subordinadas a los proyectos hegemónicos, un proceso no exento de contradicciones, ambivalencias y conflictos (Gasché, 2013).

Este trabajo comenzó con la investigación del calendario cultural de las comunidades, con la identificación de sus actividades principales, sean sociales o productivas. A partir del estudio de estas

actividades y de su relación con la naturaleza se determinaron los conocimientos sobre animales y vegetales, sistemas astronómicos y climáticos. Estos elementos extraen la visión sintáctica de cultura y se transforman en indicadores de investigación para comprender la relación entre la sociedad y la naturaleza. Los indicadores analíticos del calendario cultural son: las actividades de los miembros de la comunidad, las actividades de los niños o educandos, el conocimiento astronómico y climático, y sobre plantas y animales.

Para realizar estas actividades, integramos diversos proyectos de enseñanza, investigación y extensión, lo que nos permitió formar un equipo de trabajo que ha sustentado la propuesta: a) el Programa de Educación Tutorial (PET Intercultural); b) el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), subproyecto PIBID de licenciatura intercultural; c) el Programa PIBID Diversidad; d) el proyecto Proext 2013, y e) el Proyecto Observatorio de la Educación Escolar Indígena (Obeduc) en red con la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y la Universidad Federal de Río de Janeiro (Unirio).

El proceso de interaprendizaje entre formadores y estudiantes en el Insikiran

La investigación del calendario cultural busca construir propuestas educativas interculturales alternativas para las escuelas indígenas. En Roraima se inició en dos frentes de acción y orientación: un primer momento, durante las etapas presenciales en el segundo semestre de 2010 y el primero de 2011 en la licenciatura intercultural, destinada a la formación de profesores indígenas (Carvalho, Fernandes y Repetto, 2008), ocasiones en que estudiábamos y formábamos el equipo de estudiantes y profesores; y un segundo momento con estudiantes de la licenciatura intercultural, seleccionados como becarios de los programas PIBID de licenciatura intercultural

y PET Intercultural, desde julio de 2010 hasta la fecha. La mayoría de estos estudiantes pertenece a los pueblos macuxi y wapichana, pero también participaron profesores ingarikó y taurepang. Reunimos en varias ocasiones ambas experiencias y realizamos actividades de formación del equipo, reflexionamos y debatimos sobre el marco teórico y conceptual y las posibilidades de aplicación práctica del método en Roraima, así como de experiencias similares de otras partes de la región amazónica (Bertely y UNEM, 2009; Cabalzar, 2010; Carneiro da Cunha y Almeida, 2002).

En nuestra primera experiencia de orientación de la investigación, entre 2010 y 2011, sugerimos a los profesores indígenas que centraran sus estudios en indicadores que nos parecían importantes: animales y vegetales. Investigamos también qué alimentos son consumidos en las comunidades a lo largo del año y durante los periodos de lluvia y sequía. La finalidad de este trabajo era elaborar posibilidades de organización y planificación de propuestas de investigación en cada comunidad-escuela. Además, destacamos la necesidad de estudiar las clasificaciones culturales propias, que tienen sus lógicas sociales y culturales. Hecho este ejercicio teórico y práctico, cada profesor indígena volvió a su comunidad con el objetivo de hacer la investigación adaptada a su realidad. Sin embargo, no tuvimos los resultados esperados. Aparecieron muchas listas de datos que, a pesar de presentarse como inventarios interesantes de la biodiversidad animal y vegetal de las comunidades indígenas, así como de las especies más utilizadas y conocidas, no nos permitían explicar los conocimientos culturales de las poblaciones indígenas locales.

Entramos en una segunda fase de investigación, en 2012, en la cual participaron profesores wapichana, becarios del programa PIBID de licenciatura intercultural, que actuaban en escuelas de las comunidades Barata —región de Taiano—, Malacacheta, Canauanim, y posteriormente, Manoá —región Sierra da la Luna—; y becarios del PET Intercultural.

En esta fase pudimos comprender mejor el método y las posibilidades de trabajo concretas que teníamos, hicimos los ajustes conceptuales y realizamos trabajos concretos, a partir de lo cual revisamos nuestras propuestas y prácticas. Los resultados de esta experiencia se plasmaron en los trabajos de conclusión de curso de los estudiantes. En 2008, antes de conocer el MII, realizamos una investigación semejante, que generó el trabajo de conclusión de curso de la estudiante Marileia Teixeira (2008), sobre el calendario del pueblo ingarikó bajo el supuesto de que las actividades sociales podrían ser la base para pensar en el trabajo de la escuela. En 2012 se presentaron las primeras defensas de trabajos académicos sobre la investigación del método en Roraima. La primera fue del profesor ingarikó Larangerá Maurício Sales Ingaricó (2012) de la comunidad de Manalai, en las proximidades de la frontera entre Brasil, Venezuela y Guyana, y la segunda, de la profesora María de Fátima Pereira (2012), de Barata, quien promovió una experiencia de alfabetización con niños de enseñanza básica a partir del estudio del indicador vegetal.

En 2013 destacamos la disertación de maestría de la profesora Leia Ramos, quien estudió los conocimientos de las mujeres indígenas sobre la producción de *caxiri* —bebida alcohólica indígena, chicha de yuca— y de harina de mandioca. En 2014 se realizaron diversos trabajos de conclusión de curso de graduación. Del área de ciencias sociales sobresalen las investigaciones de Delaide Douglas, “Producción de harina de mandioca”; Valeria Souza da Silva, “Hacer falda de paja de la palmera ‘buriti’”; Neir da Silva, “Hacer té para dolencias intestinales”; Valdirene da Silva Lima, “Hacer jarabe para dolencias respiratorias”; Josiane Pereira, “Hacer harina y las actividades de los niños en la educación infantil”. Del área de ciencias de la naturaleza resaltamos los trabajos de Gilmar Brasil da Silva, “Hacer sembradío o roza”; Gracilene Silva, “Cazar y pescar”; Leilandia Cadete, “Bailar parixara” —baile indígena—; Rejane Castro, “Hacer

remedio wapichana”. Del área de comunicación y artes resalta Soraia Cruz, “Hacer caxiri”.

La reorganización del trabajo investigativo: el estado actual de la investigación del calendario cultural en Roraima

Después de evaluar el transcurso, los errores y los aciertos, consideramos las (im)posibilidades de implementación del método en las escuelas indígenas de Roraima. Inicialmente tuvimos conciencia de que es un trabajo lento, de formación gradual, que exige lectura, investigación, reflexión, y sobre todo, voluntad del profesor para repensar el modelo escolar presente en las comunidades y para superar las ambivalencias comentadas. El método exige que el profesor desarrolle la investigación de manera organizada, dialogada con los estudiantes y la comunidad para permitir que las familias comprendan la propuesta. A continuación mostramos nuestros principales aprendizajes organizados como propuestas para los profesores indígenas.

Para ejecutar iniciativas de aprendizaje basadas en este método es necesario prepararse. Creemos que *formar grupos de estudio e investigación* en la comunidad puede ser una estrategia interesante que involucra a estudiantes, profesores, padres de estudiantes y miembros de las comunidades. La lectura conjunta de la bibliografía básica, debatida en seminarios de estudio, es esencial y sirve de orientación para estudiar y comprender el método. Hemos puesto a disposición esta bibliografía y fomentado que las escuelas realicen encuentros destinados al estudio y debate del método, con la posibilidad de certificar esta carga horaria.

La realización de *talleres y seminarios educativos* con la escuela y la comunidad ha sido una herramienta pedagógica importante y útil, así los profesores pueden divulgar los temas de interés y promover discusiones con todos los involucrados, así como

contar con la colaboración de profesores de la UFRJ. Los estudiantes de la licenciatura intercultural han organizado talleres y seminarios para la reflexión colectiva sobre los temas y puntos en cuestión.

Después de comenzado el trabajo, proponemos que los grupos de estudio se transformen y actúen como grupos de investigación capaces de realizar diagnósticos preparatorios de la investigación del calendario cultural. Así, para empezar el trabajo, se discuten dos aspectos muy importantes pocas veces considerados: la elaboración de un *levantamiento o diagnóstico para comprender cómo la comunidad ve a la escuela y cómo los estudiantes ven a la comunidad*.⁴ Además de que cada equipo define sus objetivos de acuerdo con su realidad, esto permite preparar cuestionarios

y realizar entrevistas e investigaciones. Cada equipo produjo textos y documentó la experiencia por medio de informes, relatos, dibujos, gráficas, mapas, fotografías, material audiovisual, etcétera.

Durante la década de 1980, el Estado brasileño promovió un debate nacional llamado “Día D” de la educación con el objetivo de elaborar directivas nacionales sobre educación escolar de manera general. Este debate fue importante en Roraima para las escuelas indígenas y las preguntas centrales del “Día D” —¿qué escuela tenemos y qué escuela queremos?— continuaban en el aire. Aunque algunas cosas han cambiado —por ejemplo, que los profesores no indígenas han sido reemplazados por indígenas de las propias comunidades—, casi 20 años después otros aspectos permanecen: la escuela sigue centrando su tarea educacional sólo en contenidos distantes de las realidades de las comunidades, por lo tanto, se hace necesario buscar nuevas preguntas para la reflexión, no promover una reflexión conjunta.

De este modo, nuestra propuesta de diagnóstico es diferente de los documentos comúnmente confeccionados por el sistema educativo. Es un diagnóstico que sirve para que la propia comunidad piense y reflexione sobre la relación entre la escuela, la educación y la vida en la comunidad. Para hacer este trabajo en las escuelas, decidimos hacer entrevistas con grupos de interés. La segunda parte del diagnóstico mostró aspectos interesantes y posicionamientos críticos de los jóvenes sobre la escuela y la vida en la comunidad.

Con esta experiencia comenzamos el estudio del calendario cultural. Esta investigación debe ser



JERÓNIMO PALOMARES GALVÁN ▶ Lázaro Murrieta, maestro mayo-yoreme, Camoa, Sonora, 2014.

4 La idea de este diagnóstico surgió de una investigación coordinada por María Bertely en México, que contó con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés). El objetivo era comprender la visión de niños indígenas mexicanos en situación de vulnerabilidad sobre los derechos para la infancia y la juventud reconocidos por la UNICEF.

gradual, para profundizar en los temas poco a poco. Un aspecto importante es que, en la medida de lo posible, la investigación se realice en lengua indígena. Aprendimos de experiencias anteriores que las actividades sociales significativas son el eje central de este levantamiento, por lo que evitamos actividades genéricas. Cada mes del año, según las clasificaciones y categorías culturales, pueden identificarse actividades sociales relevantes en momentos específicos o en la vida cotidiana que, debido a su importancia social, merecen ser analizadas. Para investigar el calendario cultural, estudiamos los siguientes indicadores definidos por el MII:

- 1) *Actividades de la comunidad*: identificamos la división social del trabajo por sexo o grupos de edad, si son realizadas por hombres o mujeres, por jóvenes, adultos o ancianos.
- 2) *Actividades de los niños*: si son realizadas por niñas o niños, clasificadas en rangos de edad. Buscamos entender cómo en la cultura y la lengua de cada pueblo se comprende y se explica el proceso de formación y socialización de las personas.
- 3) *Indicadores astronómicos*: se refieren a los conocimientos sobre los cuerpos celestes y los fenómenos relacionados con ellos.
- 4) *Indicadores climáticos*: fenómenos climáticos y estaciones del año.
- 5) *Indicadores animales*: tanto para animales silvestres como domésticos.
- 6) *Indicadores vegetales*: permiten recolectar información sobre plantas silvestres y cultivadas y comprender cómo se relacionan con las actividades humanas.
- 7) *Problemas socioambientales y de salud*: para identificar problemas sociales relacionados con el medio ambiente y la salud.

Estos problemas no siempre son fáciles de clasificar. Por ejemplo, el fuego en los periodos de sequía

podría incluirse en las actividades de los miembros de la comunidad, pero debido a que es un problema mayor, que comprende las condiciones climáticas por falta de lluvias y sequía generalizada, consideramos que merecía ser destacado. Los efectos de la sequía, un indicador climático, son registrados aquí, en especial los efectos sobre plantas, animales y la vida de las personas. Otras situaciones, como el aumento de enfermedades en algunas épocas del año, algunas dolencias tropicales asociadas al aumento de mosquitos durante el periodo de lluvias o las de transmisión hídrica debido a la mala calidad del agua en el periodo de sequía serían también registrados en el séptimo indicador.

Este levantamiento de las actividades y su relación con los indicadores naturales nos permitió tener una visión panorámica de la comunidad, hizo las funciones de un diagnóstico socioambiental, lo cual nos condujo a la comprensión de la estrecha relación entre la sociedad y la naturaleza. En el debate con los estudiantes que realizaron la investigación vimos que podía resultar interesante tener diferentes calendarios, por ejemplo, un *calendario general de la comunidad* para identificar las principales actividades y recursos naturales disponibles y utilizados. También podrían crearse calendarios centrados en ciertas actividades específicas y significativas, como la agricultura o la crianza de animales, para completar varios calendarios específicos que podríamos denominar *calendarios temáticos*, destinados a analizar actividades específicas. Pueden elaborarse calendarios históricos para identificar cómo eran las actividades y la situación socioambiental en periodos determinados, por ejemplo, 20 o 40 años atrás. Estos instrumentos permiten comparar la situación actual con el proceso vivido por la comunidad y por el pueblo en una perspectiva histórica, lo que ayuda mucho a la comprensión de los desafíos y dificultades que las comunidades enfrentan hoy.

Para finalizar la investigación de los calendarios, creemos necesario realizar un trabajo de mapeo

del territorio, al que denominamos *etnomapeo*, con el objetivo de destacar las categorías culturales para clasificar el medio ambiente y los recursos disponibles. Los mapas nos permiten, en palabras de María Bertely (2008b), fomentar una alfabetización territorial, toda vez que no siempre la escuela ha tenido la preocupación de comprender directamente estos fenómenos. Puede ser una herramienta de aproximación a los aspectos territoriales y culturales —comprendidos no sólo por los aspectos geográficos sino, sobre todo, por el concepto sintáctico de cultura, en el sentido de comprender la relación entre sociedad y naturaleza— para los cuales utilizamos diferentes referencias con base cartográfica, imágenes de satélite, mapas mentales y otras producciones que nos ayudan a dimensionar espacialmente toda la información colectada en la investigación del calendario cultural.

Este trabajo nos acerca a la reflexión sobre la visión que jóvenes, estudiantes y comunidad tienen del medio ambiente, de los recursos naturales y de la utilización del espacio por parte de las comunidades. Varios elementos pueden ser trabajados en el etnomapeo: actividades de los miembros de la comunidad, suelos, relieve, hidrografía, ecosistemas, indicadores vegetales, indicadores animales, áreas de uso de las comunidades, áreas degradadas, áreas sagradas y no utilizadas deliberadamente, etc. Tuvimos especial interés en mostrar espacialmente las actividades de la comunidad —hombres y mujeres, niños y niñas—, analizamos las categorías propias de cada pueblo y comunidad para pensar en el uso de los recursos y la utilización del espacio.

Como en los calendarios, podemos producir *mapas temáticos* con detalles sobre aspectos de interés específico. Imaginamos una secuencia en la producción de mapas que permitiera analizar los siguientes aspectos: 1) comunidad; 2) área de uso y actividades de la comunidad; 3) región, y 4) tierra indígena. Podemos preparar un mapa general y mapas temáticos asociados a los diferentes indicadores del

calendario cultural, por ejemplo: a) un mapa general con un conjunto de informaciones con base en las actividades de los miembros de la comunidad en el relieve y la hidrografía; b) un mapa con énfasis en los indicadores vegetales: mapeo de áreas y zonas ecológicas —plantas, “igarapés” o ríos menores, “buritizales” o áreas húmedas donde abunda la palmera buriti, sembradíos o milpas, lagos, sierras— o de los frutales de las quintas de las casas, con las especies frutales y los árboles plantados, etc., y c) un mapa con énfasis en los indicadores animales, en el cual podemos mostrar tanto animales silvestres como las diferentes crianzas, sean comunitarias o familiares. Pensamos incluso en crear *mapas históricos*, acompañados de calendarios históricos, para ilustrar cómo los habitantes de la comunidad piensan en ella en diferentes periodos. De este modo, los mapas funcionan como un complemento de los calendarios y deben mostrar informaciones con leyendas precisas y claras que revelen la relación de la sociedad con la naturaleza; el fin social de las actividades es el hilo articulador entre calendarios y mapas.

Aparte de este proceso, estimulamos la realización de talleres de producción textual en diferentes lenguas, produjimos textos, ya sea como dibujos, gráficos o simple revisión de los calendarios y mapas. Todo este material podrá ser utilizado después en la producción de materiales educativos. La colaboración entre los profesores de la escuela y los estudiantes indígenas es muy importante pues permite integrar los aprendizajes. El intercambio de estas experiencias en *blogs* escolares puede ser un instrumento interesante para otras escuelas que tengan acceso a internet.

La explicitación de conocimientos indígenas

Una vez hechos los diagnósticos, comenzamos la fase de explicitación de conocimientos indígenas, que consideramos crucial en el trabajo de construcción de nuevas propuestas pedagógicas. El

procedimiento consiste en identificar actividades sociales significativas para analizarlas en seguida conforme nos enseñaron los estudios de la teoría de la actividad (Asbahr, 2005; Liberali, Mateus y Damianovic, 2012; Núñez, 2009; Vygotski, 2007; 2009; 2010).

En primer lugar, para analizar las *actividades sociales* debemos identificar y explicar sus *elementos estructurales*: las *necesidades* que propician la actividad, los *motivos* puntuales de una determinada comunidad para realizarla y el *objetivo* que la actividad busca concretar, para esclarecer sus *significados* y *sentidos*. Posteriormente, debemos analizar las *partes internas de la actividad*. Para esto sugerimos seguir el modelo de Engerstrom (Passoni, 2012), porque permite identificar las dimensiones que rodean la actividad social. Entendemos que las actividades deben ser comprendidas como un “sistema”, o sea, reconocemos que forman parte de procesos más amplios y que no pueden comprenderse de manera aislada e independiente. Las actividades deben evaluarse para no caer en la trampa de analizar algunas demasiado amplias o demasiado pequeñas. Los autores de la teoría de la actividad identifican la diferencia en sus *niveles de comprensión*, los cuales pueden subdividirse en: *actividades*, *acciones* y *operaciones*. La actividad está determinada por el objeto y por el motivo en un sentido más amplio y se refiere al fin social que la comporta. El nivel de las acciones, que en su sentido y secuencia lógica forman una actividad social, se orienta hacia el objetivo específico que persigue un individuo o un grupo. Las operaciones son acotadas por las condiciones y llevadas a cabo por medio de rutinas humanas o mecánicas, se relacionan con la manera específica de realizar un acto y con las técnicas y modos de realización de tales operaciones (Cedro y Moura, 2012).

La identificación de todos estos aspectos implícitos en la actividad es lo que denominamos análisis de la actividad, y en el caso de los pueblos indígenas, nos abren la puerta para comprender sus

conocimientos, pues las explicaciones propias de cada elemento nos traen datos valiosos sobre la vida y la comprensión de la visión del mundo de cada pueblo y comunidad. De esta manera, el *análisis de una actividad social* exige distinguir los siguientes aspectos implícitos y relacionados con su finalidad social: a) elementos estructurales: *necesidades*, *motivos* y *objetivo*; b) elementos diferentes en la mediación entre los sujetos que realizan una actividad en su relación con la naturaleza: *sujetos*, *instrumentos*, *comunidad*, *reglas*, *división del trabajo* y *resultados esperados*. Estos aspectos se sintetizan en el esquema de Engerstrom, analizado por Cedro y Moura (2012) y Passoni (2012), en el que cada uno de los vértices de esta triangulación se relaciona con los otros y no forman un triángulo fijo, sino dinámico y con diferentes puntos de intersección y articulación. De este modo, la relación primaria entre sujeto y objeto, mediada por los instrumentos, se completa con los elementos de la comunidad, las reglas y la división del trabajo y todos, juntos y articulados, buscan concretar ciertos resultados.

A partir de esta aproximación a la actividad podemos, en un segundo momento, avanzar en la explicación de acciones y operaciones específicas, lo que nos lleva a la *explicitación de los conocimientos indígenas*. Aquí analizamos el procedimiento para realizar una acción, dejamos clara la secuencia lógica de pasos involucrados en cada actividad y reflexionamos sobre los conocimientos indígenas implícitos en cada momento. Como Jorge Gasché nos enseñó en sus visitas a Boa Vista, este trabajo afina el análisis y entra cada vez en detalles mayores, lo que exige investigar, pensar y un compromiso del profesor investigador indígena con su autoconcientización sobre los conocimientos implícitos en las actividades, incluso con el debido cuidado sobre lo que debe y puede, o no, ser explicitado.

La tarea ahora será *identificar los conocimientos indígenas implícitos en el proceso de la actividad*. Como Vygotski (2007) nos enseñó, estudiar un proceso

implica recorrer de nuevo el camino por el cual se construyó el proceso, lo que podemos denominar el estudio del *paso a paso* o la *secuencia lógica de operaciones de una acción*. Identificar quién hace qué, qué instrumentos utiliza, los lugares donde trabaja, los gestos técnicos que producen objetos, la exploración y profundización de los conocimientos implícitos en cada acción, cada gesto, cada objeto.

La explicitación comprende incluso hacer una reflexión sobre los conocimientos indígenas asociados a los indicadores del calendario cultural, explicados anteriormente. En este ejercicio de explicitación deben analizarse los conocimientos considerados importantes por la comunidad: historias, lenguas, conceptos propios, mitos, relatos, experiencias de vida, explicaciones sobre la realidad, valores, etc. Así, este ejercicio de explicitación, esta investigación y reflexión, pueden transformarse en una guía para evaluar los alcances de la educación intercultural a partir de los conocimientos propios, para alcanzar también los conocimientos acumulados por la humanidad.

La planificación pedagógica y el potencial de uso de este modelo en el contexto de la licenciatura intercultural del Instituto Insikiran de la UFRR

Con la intención de superar la idea de una educación bancaria (Freire, 1987) que ve a los educandos como objetos en los que se depositan los conocimientos, utilizamos el MII y preparamos una planificación pedagógica basada en actividades sociales importantes, de manera que el estudiante pueda construir sentido de mundo al reflexionar sobre su realidad y no alienarse de ella. Así, el profesor ofrecerá al estudiante la oportunidad de realizar una actividad, para que en su ejecución reflexione sobre los conocimientos asociados a ella. La construcción de propuestas de intervención, a las que podemos llamar *actividades de aprendizaje*, exige preparar una

acción y planear sus aspectos, como el lugar donde se realizará, los medios de trabajo necesarios, las actividades cotidianas actuales o las acciones de rescate de técnicas o conocimientos sobre los productos que ya han dejado de producirse. Implica definir estrategias de valoración del conocimiento propio.

En cierto sentido, la planificación de *actividades de aprendizaje*, según el MII, puede parecer a primera vista similar a otras formas de organización de propuestas pedagógicas, por ejemplo, la metodología de proyectos. No obstante, hay una diferencia radical en la formulación inicial de la propuesta. No se trata sólo de definir objetivos o actividades, estas últimas deben surgir desde dentro de la relación entre sociedad y naturaleza y su mediación plasmada en la cultura, o sea, deben estar definidas por su importancia y finalidad. El estudio de una *actividad de aprendizaje* debe permitir la toma de conciencia sobre el significado de la actividad social.

Hacemos hincapié en que el objetivo de la educación intercultural es valorar y explicitar lo propio, dialogar con el conocimiento acumulado por la humanidad, incluidas todas las contradicciones y los desafíos. Explicitar el conocimiento propio es importante, mas es primordial esclarecer el contexto conflictivo de las relaciones a las que estos pueblos indígenas y la sociedad de modo más amplio fueron sometidos, sin idealizar la educación intercultural y utilizándola como instrumento de lectura del mundo, como Freire (1987) imaginaba, una pedagogía libertaria y antialienante.

Según la propuesta de trabajo de Bertely y UNEM (2009), identificamos algunos pasos a seguir para construir las *actividades de aprendizaje*:

- 1) Escoger una actividad de aprendizaje basada en el calendario cultural de actividades socioecológicas, o sea, identificar una actividad social presente en el calendario cultural, y a partir de una abstracción, pensar y proponer una actividad educativa para realizar en el aula. De este modo,

- la actividad de aprendizaje tiene una base social y cultural empírica y de interés para el educando.
- 2) Definir la secuencia lógica de variables de la matriz curricular de la UNEM que —en un intento de sintetizar el modelo de Gasché—, resume en la siguiente oración el modelo sintáctico de cultura: acudimos a la naturaleza para pedir cosas que transformaremos para satisfacer una necesidad o un fin social. Esta frase engloba la relación entre cuatro ejes articulados entre sociedad y naturaleza: a) objeto/recurso natural; b) naturaleza; c) transformación, y d) fin social. Así, pensar en los elementos básicos que componen una actividad implica partir de la relación entre objeto o recurso natural, su lugar en la naturaleza, el proceso de mediación entre el sujeto y el objeto que se producirá, o sea, el proceso de transformación de la naturaleza, y por último, en su finalidad social.
 - 3) Definir las acciones y el lugar donde será realizada la *actividad de aprendizaje*.
 - 4) Determinar los materiales, recursos y participantes en la *actividad de aprendizaje*.
 - 5) Identificar los significados y contenidos propios de la cultura de cada pueblo o comunidad asociados a la actividad socioecológica —ejercicio de explicitación realizado anteriormente—. Identificar los temas y contenidos para trabajar con las lenguas indígenas, de forma tanto oral como escrita.
 - 6) Identificar los contenidos escolares universales asociados a la actividad socioecológica a partir del área de habilitación o formación de cada estudiante. Este ejercicio exige una visión transdisciplinaria. Se regula qué conocimientos científicos occidentales vamos a utilizar y cómo. Es necesario pensar y planificar la articulación de los conocimientos propios y los acumulados por la humanidad, o sea, cómo asociaremos los contenidos culturales con el conocimiento científico.

- 7) Dosificar los contenidos en función de los grados escolares.
- 8) Definir criterios e instrumentos para la evaluación de la unidad didáctica, así como de los participantes.

Como podemos ver, el proceso es complejo y exige estudio y preparación. Jorge Gasché nos llama la atención para no hablar de diálogo intercultural y sí de articulación, porque muchas veces el diálogo es pensado en un plano abstracto e idealizado, que si no considera las condiciones del diálogo, se torna lejano e incomprensible. La *articulación y el contraste intercultural de conocimientos* buscan expresar de forma clara lo que se espera del método. Por un lado, la explicitación nos permite hacer conscientes estos conocimientos, pues muchas veces los profesores indígenas tienen dominio de los conocimientos propios y de los conocimientos escolares, pero no consiguen articular ambos en un sistema que permita *crear conciencia* y hacer lectura del mundo. No se trata de sólo sistematizar el conocimiento propio. Una vez que éste tiene un orden y expresa procesos organizados, pues la cultura y las acciones humanas son sistemáticas, entonces podemos comprender que toda lengua y toda cultura tienen una gramática, una organización propia que hace falta explicitar.

En este proceso de planificación educativa es importante *graduar* los conocimientos, organizarlos para su uso en los diferentes niveles de escolarización y *dosificar* los contenidos a lo largo de cada periodo escolar anual. Además, se hace necesario *articular* y *contrastar* los conocimientos culturales propios con los conocimientos acumulados por la humanidad y con las diferentes áreas de estudio, a partir de una visión transdisciplinaria que nos permita tener una propuesta educativa integrada, una visión sintáctica de la cultura.

Finalmente, rescatamos el trabajo desarrollado en México por el equipo de investigadores, indígenas y no indígenas (Bertely y UNEM, 2009), el cual



JERÓNIMO PALOMARES GALVÁN ▶ Niño mayo-yoreme en Camoa, Sonora, 2014.

contribuye con la construcción de materiales educativos. Este equipo elaboró tarjetas o fichas que resumen las actividades de aprendizaje presentadas a los estudiantes. Estas tarjetas, ideadas en un inicio para el trabajo del profesor en escuelas multiseriadas,⁵ fueron concebidas como tarjetas de autoaprendizaje, toda vez que el estudiante podría estudiarlas y desarrollar un proceso de aprendizaje a partir de ellas. Con todo, el debate de los indígenas del estado de Chiapas, México, destacó su carácter múltiple y las rebautizó como tarjetas de interaprendizaje, pues fomentaban un aprendizaje variado y en múltiples direcciones, tanto entre estudiantes de escuela como entre estudiantes y profesores.

Las tarjetas de interaprendizaje poseen la siguiente estructura, que puede ayudarnos a pensar en materiales educativos futuros y en la necesidad

de que sean coherentes con la propuesta filosófica y política de la educación intercultural:

- 1) Presentan al estudiante una actividad de aprendizaje —basada en una actividad social—, no un tema abstracto que puede estar descontextualizado de la realidad social.
- 2) Una frase motivadora: una adivinanza, canción, poema, etc., cuya misión es generar una reflexión a partir de la compenetración del educando con la actividad propuesta.
- 3) El fomento del trabajo en equipo, de acuerdo con la visión vygotskiana y el concepto de

5 En las que un docente atiende a estudiantes de diversos grados al mismo tiempo en la misma aula.

“zona próxima”, espacio de interacción donde ocurren los interaprendizajes.

- 4) La exploración de los conocimientos previos sobre la actividad, en la que los educandos piensan y reflexionan sobre la actividad propuesta usando sus propias experiencias.
- 5) La realización de la actividad, pues a diferencia de la educación meramente discursiva, proponemos al estudiante realizar una actividad para reflexionar sobre los conocimientos, indígenas y no indígenas asociados a ella. No significa que el profesor deba enseñar a realizar la actividad, pues los educandos aprenden muchas de ellas en su medio social —por ejemplo, los niños pescan y cazan, y las niñas hacen harina de yuca—, sino, sobre todo, promover una reflexión a partir de estas actividades y estimular de este modo la profundización de la comprensión a partir de la investigación y la invitación para realizar nuevos descubrimientos, para comprender las motivaciones y los objetivos profundos de la actividad y de la sociedad.
- 6) La exploración de conocimientos culturales. Siempre estimulamos la investigación en la comunidad para ampliar y profundizar los conocimientos sobre su propia cultura, así como para valorar a las personas y su forma de vida.
- 7) La exploración de los conocimientos escolares. Estimulamos la investigación y la profundización de los conocimientos acumulados por la humanidad.
- 8) La orientación hacia actividades y desarrollo de investigaciones, producción textual, producción de materiales y uso de lenguas indígenas, etcétera.

Durante el trabajo enfrentamos grandes dificultades, pues los profesores indígenas no trabajan sólo en escuelas multiseriadas, existen escuelas con ofertas de escolaridad de quinto a noveno grados y bachillerato. Esta demanda exige desarrollar estrategias de capacitación y reflexión sobre la ciudadanía,

y profundizar en los procesos de lectura comprensiva y producción de textos. Es necesario considerar que muchas comunidades amazónicas fueron fuertemente impactadas por las políticas de integración nacional y obligadas a cambiar sus formas de vida, y que los pueblos indígenas son diferentes entre sí, con lenguas y tradiciones propias, y que participan de esta formación profesores de los pueblos macuxi, wapichana, taurepang, ingarikó, saporá, y más recientemente, yanomami.

Para que los estudiantes realicen un aprovechamiento más claro y directo de la licenciatura intercultural, los estimulamos para que asocien directamente la práctica profesional —en portugués, Estágio Curricular Supervisionado (ECS)— a la investigación del calendario cultural. Como esta práctica dura dos años y cada fase se desarrolla durante un semestre, los profesores pueden asociar las cuatro fases a la investigación. En la primera fase debe realizarse un diagnóstico, una investigación de las actividades y de los indicadores del calendario cultural, para promover una inmersión profunda en diferentes aspectos de la cultura, no siempre suficientemente analizados, así como el diagnóstico de cómo los estudiantes ven a la comunidad y cómo la comunidad ve a la escuela. En la segunda fase, asociada a la elaboración de una propuesta pedagógica, se puede abarcar todo el proceso de explicitación de los conocimientos indígenas y analizar una actividad social específica y la construcción de actividades de aprendizaje, como señalan la teoría de la actividad y el MII. La tercera parte consiste en la ejecución de la propuesta pedagógica, que puede ser perfectamente la ejecución de la propuesta emanada del análisis de las actividades sociales. En la cuarta fase, la práctica profesional se trata de una reflexión acerca de todo el proceso, se reflexiona sobre el conjunto de actividades y experiencias.

Una vez realizada esta práctica profesional, comienza el trabajo de conclusión de curso (TCC), en el cual el profesor puede revisar y analizar toda la experiencia de investigación, de producción de propuestas

y de ejecución. Esto permite llevar a cabo un trabajo que no cae en ninguna contradicción en relación con las formalidades técnicas del modelo de práctica profesional y de TCC de la UFRR, y que busca al mismo tiempo una estructura y una conceptualización propia.

En suma, las posibles aplicaciones de este trabajo son muy interesantes y abren un sinnúmero de posibilidades que deben estudiarse y analizarse en el sentido de fortalecer la formación del estudiante indígena y de construir propuestas educativas interculturales fructíferas. Por este motivo hemos articulado los diferentes proyectos que forman parte de este trabajo para idear propuestas escolares interculturales que coloquen en el centro del debate problemas enfocados en la gestión del territorio y para la reflexión acerca de los desafíos, dilemas y contradicciones que viven las comunidades indígenas en la actualidad.

Consideraciones finales

Presentamos este texto para discutir la construcción de propuestas educativas basadas en el MII, debate que se extiende incluso hacia las propuestas curriculares de la escuela y la construcción de proyectos políticos pedagógicos basados realmente en las necesidades de la comunidad y menos en las demandas del sistema escolar. Buscamos transmitir nuestra

experiencia de investigación educativa en Roraima, en la Amazonia brasileña, y mostrar los pasos dados, los errores y los aciertos, a partir de los cuales queremos hacer una propuesta de trabajo crítica que pueda instrumentarse en la escuela indígena y en el contexto de la licenciatura intercultural de la UFRR.

Enfrentar este desafío significa buscar nuevas formas de trabajo que nos permitan salir del discurso abstracto de la interculturalidad para idear propuestas de educación intercultural que, desde el estudio de la realidad, ofrezcan a los educandos una visión crítica en su formación como personas, en la que se trabaje la alfabetización territorial y jurídica, de modo que comprendan el mundo en el que viven y los desafíos que sus comunidades enfrentan.

Por último, es importante destacar que este trabajo nos ha llevado a repensar el trabajo de formación de profesores indígenas que desarrollamos en el Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, en el sentido de dar mayor contenido a nuestras asignaturas contextualizadas y utilizar el método inductivo intercultural como una herramienta de concreción y contextualización. Por todo esto, consideramos de gran importancia el intercambio de experiencias y la reflexión autocrítica de nuestra formación en esta práctica de interaprendizaje, colaboración y coautoría, junto a los profesores indígenas estudiantes de la licenciatura intercultural. ■

Bibliografía

- Asbahr, Flávia, 2005, "A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade", en *Revista Brasileira de Educação*, núm. 29, pp. 108-119.
- Bertely, María, 2008a, "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista", en Gunther Dietz, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Sergio Téllez Galván (eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Abya-Yala, Quito, pp. 267-302.
- (coord.), 2008b, *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Secretaría de Educación Pública (Libros del Rincón, Espejo de Urania), México.
- (coord.), 2011, *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Bertely, María et al., 2009, "Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe", en María Bertely (ed.) *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y*

- derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, México.
- Bertely, María y Unión de Maestros por la Nueva Educación para México (UNEM), 2009, *Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe*, Maestros de la Nueva Educación para México/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Caballar, Aloisio (org.), 2010, *Manejo do Mundo. Conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro, noroeste amazônico*, Instituto Socioambiental/Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira.
- Carneiro Da Cunha, Manuela y Mauro Almeida (orgs.), 2002, *Enciclopédia da Floresta. O Alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações*, Companhia das Letras, São Paulo.
- Carvalho, Fábio Almeida, Maria Luiza Fernandes y Maxim Repetto (orgs.), 2008, *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural*, Núcleo Insikiran/Editora da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.
- Cedro, Wallington y Manoel Moura, 2012, "As Relações entre a Organização do Ensino e a Atividade de Aprendizagem", en Fernanda Liberali, Elaine Mateus y Maria Damianovic (orgs.), *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais*, Pontes Editores, Campinas, pp. 43-60.
- Freire, Paulo, 1987, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Gasché, Jorge, 2008, "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya-Yala/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, Quito, pp. 279-365.
- , 2013, "Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el 'Método inductivo intercultural' e implementada en el Perú, México y el Brasil", en *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 13, pp. 17-31.
- Gasché, Jorge y Napoleón Vela, 2011, *Sociedad bosquesina*, vol. I: *Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo*, Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, Iquitos.
- Liberali, Fernanda, Elaine Mateus y Maria Damianovic (orgs.), 2012, *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais*, Pontes Editores, Campinas.
- Núñez, Isauro Beltrán, 2009, *Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*, Liber Livro, Brasília.
- Passoni, Taisa Pinetti, 2012, "Constituição de um Terceiro Espaço em um Programa de Formação de Professores de Inglês: Contribuições do Planejamento Crítico-Colaborativo de Aulas", en Fernanda Liberali, Elaine Mateus y Maria Damianovic (orgs.), *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais*, Pontes Editores, Campinas, pp. 175-198.
- Pereira, María de Fátima, 2012, "Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Escola da Barata: o Calendário Cultural como Mecanismo de Promoção de Letramento", trabajo de conclusión de curso, licenciatura intercultural, Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, Universidad Federal de Roraima, Roraima.
- Ramos, Leila da Silva, 2013, "Processo social de formação da mulher indígena e a construção de propostas curriculares para a escola na comunidade indígena Araçá da Serra/Terra Indígena Raposa Serra do Sol", tesis de maestría en sociedad y cultura en el Amazonas, Universidad Federal del Amazonas, Manaus.
- Repetto, Maxim, 2011, "Indigenous Scholastic Education in Roraima, Brazilian Amazon: Intercultural Conflicts in Constructing Educational Proposals", en *Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia*, vol. 4, núm. 1.
- , 2012, "Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas", en *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 10, pp. 131-155.
- Repetto, Maxim y Zulema Gelover Reyes, 2010, "Nuevas experiencias en educación indígena en Perú, México y Brasil. Modelo inductivo intercultural, de la sintaxis de la cultura a la pedagogía política", en *Revista Guatemalteca de Educación*, año 2, núm. 3, pp. 119-172.
- Sales Ingaricó, Larangerá Maurício, 2012, "Wekuik. O Calendário Cultural do Povo Ingarikó", trabajo de conclusión de curso, licenciatura intercultural, Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, Universidad Federal de Roraima, Roraima.
- Silva, Lucilene Julia da, 2012, "El método inductivo intercultural y el calendario socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahia, Brasil", en *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 10, pp. 79-94.
- Teixeira, Marileia, 2008, "Educação Escolar na Comunidade Serra do Sol", trabajo de conclusión de curso, licenciatura intercultural, Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, Universidad Federal de Roraima, Roraima.
- Vygotski, Lev, 2007, *A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*, Martins Fontes, São Paulo.
- , 2009, *Imaginação e Criação na Infância*, Ática, São Paulo.
- , 2010, *Psicologia Pedagógica*, Editora WMF Martins Fontes, São Paulo.