

El Método Inductivo Intercultural en Roraima, Brasil, y los interaprendizajes junto a María Bertely Busquets

The Intercultural Inductive Method in Roraima, Brazil, and interlearning with María Bertely Busquets

Maxim Repetto Carreño

Universidad Federal de Roraima

maxim.repetto@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-2898-9079>

 **Foundation**

DOI: [10.24901/rehs.v45i179.1065](https://doi.org/10.24901/rehs.v45i179.1065)

[El Método Inductivo Intercultural en Roraima, Brasil, y los interaprendizajes junto a María Bertely Busquets](#) by [Maxim Repetto Carreño](#) is licensed under [CC BY-NC 4.0](#) 

Fecha de recepción: 1 de agosto de 2023

Fecha de aprobación: 4 de marzo 2024

RESUMEN:

En este texto se revisan las experiencias de diálogo y colaboración con María Bertely Busquets, con quien pude compartir y trabajar en conjunto. Se explica cómo el Método Inductivo Intercultural (MII) influyó nuestro trabajo de formación de maestros indígenas en Brasil, en el Curso de Licenciatura Intercultural del Instituto Insikiran de Educación Superior Indígena en la Universidad Federal de Roraima, mostrando diferentes momentos de rupturas epistemológicas y de aprendizajes múltiples.

La aplicación del Método Inductivo Intercultural en Brasil ha sido interesante y ha traído inspiraciones diversas en la formación de maestros indígenas de los pueblos Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Patamona, Taurepang y Wai Wai, en Roraima, además de otras comunidades en diferentes regiones y Estados. No ha sido una aplicación mecánica, sino una revisión y actualización crítica, sobre lo cual María reconocía el potencial del Método para hacer, e incluso promover, innovaciones educativas.

Palabras clave: Método Inductivo Intercultural, Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, Universidad Federal de Roraima

ABSTRACT:

This text reviews the experiences of dialogue and collaboration with María Bertely Busquets, with whom I was able to share and work together. It explains how the Intercultural Inductive Method (IIM) influenced our work training indigenous teachers in Brazil, in the Intercultural Bachelor's Course of the Insikiran Institute of Indigenous Higher Education at the Federal University of Roraima, showing different moments of epistemological ruptures and multiple learnings.

The application of the Intercultural Inductive Method in Brazil has been interesting and brought diverse inspirations in the training of indigenous teachers from the Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Patamona, Taurepang, and Wai Wai peoples in Roraima, as well as others in different regions and States. It has not been a mechanical application but a critical review and update, about which María recognized the Method's potential to make and even promote educational innovations.

Keywords: Intercultural Inductive Method, Insikiran Institute of Indigenous Higher Education, Federal University of Roraima

Introducción

El texto que aquí se presenta fue preparado para un dossier de homenaje, que lleva por título: *María Bertely Busquets y la Antropología de la Educación Mexicana y Latinoamericana*, de la Revista *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*. En estas líneas, repasaré una experiencia de diálogo y colaboración con la obra de María Bertely, para lo cual dividiré el texto en tres partes y, podemos decir, en tres momentos de interaprendizajes.

En la primera parte abordaré el primer encuentro, en el marco del proyecto “Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza”. Desarrollado por la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) y realizado con apoyo de la Fundación Ford, entre los años 2005 y 2008, aproximadamente. Para la segunda, me centraré en una experiencia de investigación como estudiante de una pasantía posdoctoral, entre 2009 y 2010, en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en la Ciudad de México, ocasión en que María Bertely fue mi asesora. Durante este periodo, pude seguir el trabajo que ella coordinó con la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) en los estados de Puebla, Chiapas y Oaxaca, así como acciones de capacitación realizadas en el mismo CIESAS.

Finalmente, me referiré con más detalle a la implementación de la propuesta del Método Inductivo Intercultural (MII), realizada en el contexto del curso de Licenciatura Intercultural,

en el Instituto Insikiran de Educación Superior Indígena, de la Universidad Federal de Roraima, Brasil, donde me desempeñé como docente a nivel de pregrado y posgrado.

Expondré mis impresiones sobre los aportes de los debates coordinados por María Bertely que involucraron a otros investigadores, como Jorge Gasché, y docentes indígenas y no indígenas de Perú y México. De esta manera busco mostrar sus influencias en las prácticas educativas implementadas en la formación de maestros indígenas en la Amazonía brasileña.

Proyecto de Educación Ciudadana Intercultural para Pueblos Indígenas de América Latina

Conocí personalmente a María Bertely en el marco del proyecto *Educación Ciudadana Intercultural para pueblos indígenas de América Latina en Contextos de Pobreza*, coordinado por investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Lima (PUC-Lima/Perú), en el que participaron seis universidades latinoamericanas: la Universidad Mayor San Simón, de Bolivia; la Universidad Politécnica Salesiana, de Ecuador; la Universidad Autónoma de la Costa Atlántica, de Nicaragua; el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, de México; y nuestro Instituto Insikiran de Educación Superior Indígena, de la Universidad Federal de Roraima (UFRR), Brasil.

Llegué a este proyecto a partir del apoyo que, en esa época, la Fundación Ford daba al Instituto Insikiran/UFRR para la implementación de un Pathway, un programa de apoyo a la formación de estudiantes indígenas de nivel superior. De hecho, el Instituto Insikiran/UFRR fue la primera iniciativa de educación superior indígena en una universidad federal brasileña ([Fernandes, Carvalho y Repetto, 2009](#)).

El Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena se creó formalmente en 2001. Fue la segunda experiencia de este tipo en Brasil, pues ya había una previa para el 3º Grado¹ Indígena en la Universidad del Estado de Matogrosso (UNEMAT). Y fue precisamente el diálogo con esta iniciativa lo que nos permitió modelar una propuesta innovadora, que buscara establecer un espacio institucional que albergara cursos de educación superior indígena en la UFRR. Después surgieron otras experiencias similares en las Universidades Federales de Minas Gerais (UFMG), Universidad Federal de Amazonas (UFAM), Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), Universidad Federal de Goiás (UFG), etc., en las cuales se crearon cursos de formación de profesores indígenas y espacios específicos para atender las demandas de los estudiantes indígenas ([Luciano y Amaral, 2021](#)). En la actualidad existen 25 cursos de formación específicas para profesores indígenas en Brasil, con diferentes propuestas y modelos formativos.

A partir de estas experiencias se amplió la discusión sobre la presencia de la población indígena y negra en las universidades brasileñas, misma que fue retomada en los nuevos debates sobre acciones afirmativas y la promulgación de la Ley de Cuotas núm. 12.711/2012. Dicha legislación promovió cuotas destinadas a estudiantes de escuelas públicas, indígenas y negros en las instituciones federales de enseñanza superior ([Paladino y Almeida, 2012](#); [Feres Júnior, et al., 2018](#); [Souza, 2021](#)).

La innovación estuvo en la idea de crear un Instituto, que tendría su propio cuerpo permanente de profesores y no sería solo un proyecto temporal. De esta forma, la UFRR buscó atender la demanda de la educación superior indígena que, desde la década de 1970, planteaba la necesidad de crear políticas públicas para la enseñanza y la formación de estudiantes indígenas. A su vez que relacionarlas con la defensa de sus territorios, así como con el atendimento de la salud y de la educación escolar, para que los niños y jóvenes pudieran canalizar las nuevas demandas de sus comunidades.

Es así como la Licenciatura Intercultural desarrolló una iniciativa educativa alejada de la carrera disciplinaria, enfocada en trabajar con una propuesta de formación a través de la investigación. Además, no se implementarían disciplinas o asignaturas, sino temáticas contextuales que discutirían las problemáticas de las comunidades indígenas. Entonces, cuando llegó la propuesta del proyecto de Educación Ciudadana Intercultural para los pueblos indígenas de América Latina, estuvimos dispuestos a participar en el debate sobre la ciudadanía desde la perspectiva indígena.

La puesta en marcha de este proyecto significó para nosotros una ruptura epistemológica. Si bien trabajábamos en el campo de la educación y discutíamos temas relacionados con la ciudadanía y la formación intercultural, la posibilidad de articular estas tres palabras en un solo concepto clave, “educación ciudadana intercultural”, abrió un nuevo campo de reflexión. Se amplió el concepto de ciudadanía y se plantearon nuevos retos para la participación indígena en la sociedad contemporánea.

Fue en este contexto que María Bertely presentó el trabajo “Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, en la región Norte y en la Selva Lacandona de Chiapas” (Bertely, 2007). El trabajo de María sobre pueblos indígenas resultó importante para nosotros por la perspectiva política crítica con la que abordó los desafíos de la educación.

En ese momento también descubrí el libro “Los hombres y mujeres del maíz: Democracia y derechos indígenas para el mundo” (Bertely, 2008), un texto en el que se promueve la reflexión sobre la gestión, alfabetización y literacidad territorial, la participación política y el movimiento indígena. También destaca la perspectiva de debate sobre el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, así como el diálogo y la colaboración que construyó con sus compañeros de trabajo y maestros indígenas chiapanecos. Fue importante constatar los desafíos que afrontaron las comunidades indígenas, sus procesos de participación y organización, y las contradicciones y dificultades que enfrentaron en relación con el Estado Nacional, especialmente en los años posteriores al levantamiento zapatista, en pleno declive de los Acuerdos de San Andrés de 1996.

En lo personal, creo que a partir del debate desarrollado en este proyecto, y del intercambio de experiencias con compañeros de otras universidades del continente, pudimos repensar nuestros debates internos y procesos de formación en la educación escolar indígena. Ganamos una perspectiva centrada en el ejercicio de la ciudadanía, reflexión que implicó la ampliación de

este concepto, que no podía limitarse a las perspectivas homogeneizadoras oficialistas del Estado.

Del diálogo con los compañeros, especialmente de la experiencia chiapaneca presentada por María Bertely y Raúl Gutiérrez, aprendimos la necesidad de pensar en una ciudadanía ampliada, que considerara la perspectiva y expectativas de las comunidades sobre la convivencia en sociedad. Esto implicó el reconocimiento de derechos colectivos, una revisión del concepto mismo de cultura y de la relación e integridad con la naturaleza y el mundo, temas que no siempre tienen espacio en las discusiones sobre ciudadanía, especialmente cuando el ejercicio de los derechos se reduce a la participación formal en momentos electorales o a meros derechos de consumidor ([Santos, 1996](#)).

El trabajo coordinado por María tenía una perspectiva muy interesante. Articulaba una mirada desde diferentes visiones, como la antropológica, la educativa y la propia indígena, con las que estaba abierta a contribuir y colaborar activamente. Destaco la perspectiva filosófica y política con la que ella analizó sus experiencias de vida e investigación. Fue crítica al asumir una perspectiva materialista histórica y vygostskyana y generosa al explicar la relación entre los elementos teóricos y metodológicos, además de estar abierta a recibir investigadores colaboradores.

En los talleres que acompañé verifiqué una sólida formación teórica y metodológica, tanto en actividades formativas, como en el diseño de materiales educativos. María siempre mostró una preocupación por la calidad de la participación democrática, llamando la atención sobre las experiencias de democracia viva, activa y solidaria. Entabló un diálogo muy importante con Jorge Gasché, a quien conoció por casualidad y con el que estableció una importante colaboración teórico-metodológica y una relación de amistad, alianza que resultó muy importante para el trabajo realizado en México y Brasil.

María involucró a Jorge Gasché en el proceso de formación e investigación educativa crítica en México. Él tenía una larga experiencia en la Amazonia peruana, en donde vivió e investigó por más de 40 años y llevó estas experiencias al contexto mexicano, inicialmente en Chiapas, pero que después extendió a Oaxaca, Michoacán, Puebla y otros estados. De esta forma, la articulación de María Bertely fortaleció el debate propuesto por Jorge Gasché sobre el Método Inductivo Intercultural. El cual, al entrar en diálogo con los maestros indígenas chiapanecos, sufrió una especie de reformulación, se amalgamó con las experiencias de debate zapatista y no zapatistas que buscaban la autonomía del Estado, incluso contemplando a los que buscaban la autonomía dentro de la autonomía, contrastando experiencias y promoviendo una reflexión crítica ([Bertely, Gasché y Podestá, 2008](#)).

A partir de esas experiencias, pudimos realizar una reflexión y autocrítica sobre el debate de la educación intercultural a los trabajos que desarrollamos en Brasil, buscando comprender el conflicto intercultural e intersocietario. Este fue nuestro primer acercamiento al Método Inductivo Intercultural.

La Orientación Postdoctoral

La experiencia pedagógica que desarrollamos en el Curso de Licenciatura Intercultural, que, como dije, fue innovador en Brasil en esa época, nos llevó a crear un curso de formación de maestros indígenas con tres áreas de habilitación: Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Comunicación y Artes. Hoy vemos que en esta experiencia vivenciamos tres momentos de rupturas epistemológicas importantes para el equipo de docentes y formadores. En primer lugar, al proponer el concepto de “Temas Contextuales”; en segundo, al participar del “Proyecto Educación Ciudadana Intercultural para Pueblos Indígenas en América Latina”; y, por último, en el estudio y uso del “Método Inductivo Intercultural”.

Tal vez sea importante decir que esto no significa que nuestro curso de Licenciatura Intercultural tenga una visión homogénea, ya que entre profesores y estudiantes hay diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas en debate. En ese sentido, aquí me refiero a mi particular comprensión sobre este proceso formativo, tanto de estudiantes, como de formadores.

Nuestra propuesta en la Licenciatura Intercultural se basó en la formación de la investigación interdisciplinar e intercultural, es decir, en lugar de impartir materias o asignaturas, se planteó estudiar “problemas contextuales”. De esa manera, al no repetir las estructuras curriculares de cursos anteriores, sino buscar en las metodologías activas y en la elaboración de proyectos pedagógicos subsidios para una innovación educacional, se creó una primera ruptura epistemológica. Buscamos transformar los momentos de estudio en momentos de diagnóstico y comprensión reflexiva de los problemas contextualizados vividos en las comunidades. Para ello estudiamos la calidad de vida y salud de las personas, los conflictos medioambientales, así como la historia y la geografía desde la perspectiva de los pueblos indígenas, distanciándonos de temas ajenos a la vivencia de los pueblos participantes.

La segunda ruptura epistemológica la vivimos con el proyecto Educación Ciudadana Intercultural. Fue el resultado de la ampliación del debate sobre ciudadanía y educación intercultural y que conocimos las experiencias de otros países de América Latina, lo que nos trajo nuevos aires e ideas para nuestros proyectos de formación académica. La tercera ruptura, sin lugar a duda, ocurrió al implementar el estudio del Método Inductivo Intercultural. Esto nos ayudó a ampliar los horizontes teóricos y metodológicos en la formación de estudiantes indígenas, tanto de la Licenciatura Intercultural, como de otros cursos que participaron de nuestros grupos de estudio y orientación. Sobre esto trataremos a continuación.

Fue a partir de ese primer encuentro en el proyecto educación ciudadana intercultural que busqué a María Bertely para realizar una pasantía posdoctoral en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en la Ciudad de México, al que estuve vinculado entre 2009 y 2010. Acordamos que mi investigación personal acompañaría el proyecto coordinado por ella y que le aportaría una mirada externa, de esta manera aprenderíamos juntos en el proceso. Durante mi estancia atendí talleres y capacitaciones en la capital del país y en los estados de Puebla, Chiapas y Oaxaca y asistí a diversas charlas y congresos. Esto fue importante,

pues México siempre ha sido una referencia para los estudios indigenistas en el continente y veíamos muchos debates interesantes en el sur del continente desde Chile y Brasil.

Sin embargo, verificamos que algunos de esos debates eran meros espejismos. Si bien se discutía la interculturalidad, que era lo que queríamos comprender, a veces se hacía desde perspectivas idealizadas -o como Jorge Gasché denominaba perspectivas angelicales- que, idealizando o incluso manipulando el debate de la interculturalidad, creaban espejismos, en cierto sentido, alienantes ([Gasché, 2010](#) y [2014](#)). Al mismo tiempo fue muy bueno constatar que había experiencias importantes que necesitaban ser estudiadas.

En estas andanzas conocí a los equipos regionales que participaron en el proyecto coordinado por María Bertely. Se trataba de personas de diferentes agrupaciones, indígenas y no indígenas, miembros de comunidades y profesores autónomos, docentes e investigadores de instituciones de educación superior con los que María articuló alianzas diversas. Vale la pena destacar la participación de la Unión de Maestros por una Nueva Educación para México (UNEM), formada por docentes indígenas de Chiapas, así como la colaboración de investigadores como Rosana Podestá de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Elizabeth Buenabad de la Benemérita Universidad de Puebla, Erica González Apodaca del CIESAS Oaxaca y Stefano Sartorello de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

En esta perspectiva, el Método Inductivo Intercultural presentado por [Gasché y Vela Mendoza \(2012\)](#) en la obra *Sociedades Bosquesinas* da cuenta de un importante debate sobre cómo entender el concepto de cultura en las escuelas indígenas y propone una visión integrada que envuelve la indisociabilidad sociedad-naturaleza, misma que lleva a pensar el concepto sintáctico de cultura como “Socionaturaleza”. A partir de lo anterior, propone examinar las actividades sociales, motor de la integridad sociedad naturaleza. Después, para analizar esta integridad plantea estudiar el calendario socionatural, que muestra la integridad entre las actividades humanas y los indicadores de la naturaleza, para luego hacer un ejercicio de explicitación del conocimiento indígena, lo que puede llevar a pensar un nuevo modelo de organización curricular para las escuelas indígenas.

Mi primera impresión al acercarme a la aplicación que se realizó en México del Método Inductivo Intercultural fue pensar que, en Brasil, realizábamos acciones similares en el trabajo que hacíamos en el Instituto Insikiran de Educación Superior Indígena con los temas contextuales. Sin embargo, me di cuenta de que teníamos mucho que aprender y que, aunque nuestras acciones se parecían, también eran diferentes. De esta manera, estudiamos y dialogamos con María Bertely, con Jorge Gaché y con los demás investigadores y miembros de las comunidades que participaron de este debate ([Gasché, 2008](#); [Bertely, 2011](#)).

Entre los aprendizajes pudimos ver que nosotros, en el Instituto Insikiran, teníamos una visión inocente y “angelical” sobre la *interculturalidad* y también superficial sobre la *cultura*. Surgiendo la posibilidad de una perspectiva crítica e innovadora para mí y para el grupo de investigadores con quienes dialogábamos.

Cuando aplicamos la propuesta del Método Inductivo Intercultural dimos un paso adelante en relación con nuestra propuesta de temas contextuales, pues el enfoque en el estudio de las actividades sociales ponía un pie más firme en el terreno de la investigación educativa. Poco a poco nos dimos cuenta de que la propuesta de temas contextuales seguía en el aire. La generalidad de la idea de “temas” seguía estancada, como criticó Jorge Gasché en diálogo personal, ya fueran temas transversales o contextuales.

Aprendí de Jorge Gasché que eso sucedía porque los *temas* proponían preguntas y respuestas genéricas, esto los dejaba distantes de la realidad social. Las preguntas estimulaban respuestas genéricas mientras que el ejercicio de explicitación del MII, en diálogo con los autores de la Escuela Histórico Cultural y de la Teoría de la Actividad, permitía un debate más potente para comprender los saberes indígenas y los desafíos de la escuela en las comunidades indígenas.

Pude apreciar que había diferencias entre las realidades mexicana y brasileña y que estas contribuyeron a la implementación diferenciada del Método Inductivo Intercultural. Por tratarse de contextos diferentes, el campo de aplicación no era el mismo y, por tanto, los resultados tampoco eran idénticos. Una de las diferencias que pude identificar en el seguimiento y estudio de las acciones formativas desarrolladas en el contexto mexicano fue que las escuelas con educación propiamente indígena trabajaban mayoritariamente en los primeros años de educación escolar. Había pocas experiencias de educación secundaria o en bachillerato, lo que evidenciaba una falta de escolarización indígena en los años intermedios y superiores de la educación básica. Así, muchos estudiantes indígenas hacían la primaria en escuelas de las comunidades y después se veían obligados a salir a estudiar a las cabeceras municipales, que no siempre tenían escuelas indígenas.

Después, en esos años surgieron experiencias de Universidades Interculturales, también dirigidas a estudiantes indígenas, dependiendo de la densidad poblacional en regiones diferentes, por lo que vimos un salto y una discontinuidad en la escolarización. Así, las experiencias de MII en México se enfocaron en actividades de aprendizaje dirigidas a estudiantes de los primeros años, en escuelas multigrado, donde los docentes muchas veces tenían que trabajar con niños de diferentes niveles y edades, abordando todas las materias.

En Roraima, las escuelas indígenas han seguido una trayectoria ligeramente diferente. Hubo un profundo proceso de escolarización forzada a lo largo del siglo XX, especialmente en la segunda mitad, e intensamente después de la Constitución Federal de 1988. Entre 2002 y 2006 participé como consultor del Ministerio de Educación en la realización de un diagnóstico sobre la oferta y demanda educativa en nivel preparatoria o bachillerato para los Pueblos Indígenas en Roraima. En ese periodo, había cerca de 1,500 estudiantes indígenas en las escuelas comunitarias cursando los últimos años de la educación básica escolar (preparatoria o bachillerato), lo que representaba la presencia de cerca del 50% en los últimos niveles de escolarización. De ahí que la realidad de las escuelas indígenas sea compleja.

En Roraima, los maestros indígenas trabajaban en todos los niveles de la educación escolar, desde el jardín de infantes, pasando por la primaria I y II, hasta la secundaria (bachillerato), aún

en diferentes modalidades, como la Educación Escolar Indígena, Educación Regular, Educación Especial, Educación de Jóvenes y Adultos. Esta complejidad nos planteó algunas dudas sobre el Método Inductivo Intercultural, ya que las propuestas pedagógicas necesitarían desarrollar acciones para adolescentes y jóvenes, a diferencia de los debates centrales del MII en México, en ese momento, enfocados en los primeros años de escolaridad.

Otra diferencia que tenían las experiencias mexicana y brasileña era que el movimiento de maestros indígenas en Roraima y en la Amazonía era muy fuerte. Los docentes habían participado en todo el proceso desarrollado desde la Constitución de 1988 en la lucha por la recuperación de sus territorios y reclamando políticas públicas que respondieran a las demandas por salud y educación indígena. De esta forma, los maestros indígenas en Roraima son contratados por el sistema escolar, incluso como gestores del departamento de educación escolar indígena.

En Roraima, y en Brasil en general, no hubo un conflicto entre docentes autónomos y oficiales, pues el propio movimiento exigía la contratación de profesores indígenas, logrando incluso reemplazar a los no indígenas y planteando una lucha por la apropiación de la institución escolar. De la misma forma, no vemos en Brasil el peso del Sindicato Nacional de Profesores, ni los problemas generados por las prácticas políticas de este sobre el sistema educativo.

La apropiación de espacio escolar promovida por las comunidades no está exenta de conflictos. Esto se observa en la crítica a la falta de autonomía de la escuela indígena en Brasil ([D'Angelis, 2012](#)), donde más que autonomía vemos el abandono del sistema escolar hacia los planteles y profesores, o en la poderosa autocritica de Gersem Jose dos Santos Luciano, un maestro indígena del pueblo Baniwa en la Amazonia. Él cuestiona las ambigüedades de la escolarización, que, por un lado, es criticada por alienar las culturas y lenguas indígenas; pero, por el otro, al mismo tiempo es un reclamo y una demanda de las propias comunidades.

Gersem también cuestiona otra contradicción: el papel de la escuela. Esto responde a que se trata de una institución que originalmente llegó para acabar con las culturas indígenas y hoy es defendida como el espacio en el que se puede “rescatar” la cultura, es decir, recuperar los procesos de pérdida culturales frente a los de imposición nacional. Gersem, en este sentido, problematiza la escuela ideal y la real ([Luciano, 2013](#)), así como los encantos y desencantos del propio el sistema escolar ([Luciano, 2019](#)).

Otro aspecto importante por destacar en este proceso de interaprendizajes múltiples es la dificultad que encontramos al trabajar con la Matriz Curricular de Educación Intercultural Bilingüe de la UNEM. Sobre eso conversamos con María Bertely en una de sus visitas a Roraima; nos costaba entender la forma de organizar y planear los contenidos escolares y explicitar los conocimientos de los pueblos indígenas a partir de esa matriz, ya que nuestra planificación pedagógica requería una mirada integrada a una escala más amplia, involucrando todos los años de escolaridad.

Por supuesto, la perspectiva del Concepto Sintáctico de Cultura es interesante para nuestro debate, dado que pone el énfasis en la integración sociedad y naturaleza. Esta premisa es fundamental para las sociedades amazónicas, como se observa en lo defendido por [Gasché y Vela Mendoza \(2012\)](#), de la cual se desprenden los ejes temáticos: a) Territorio/Naturaleza; b) Recursos Naturales/Producto; c) Trabajo/Técnica; d) Fin social ([Bertely, 2009](#)).

Sin embargo, fuimos cuestionados por docentes indígenas y no indígenas sobre la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad-Naturaleza. Sucedió en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), mientras dábamos a conocer esta propuesta pedagógica. Después de haber deconstruido el modelo pedagógico dominante impuesto por el sistema escolar brasileño y haber desplazado el foco del debate hacia la integridad de la sociedad y la naturaleza, apareció un marco con una matriz curricular similar a los listados de contenidos del sistema escolar convencional. Si bien esta lista es algo genérica y aún necesita ser contextualizada en las actividades sociales concretas estudiadas en cada comunidad, resultó extraña, ya que pareció reproducir un currículo con base en listas de contenidos escolares, lo que el Método Inductivo Intercultural critica desde el inicio.

Aun así, la necesidad de atender las demandas formativas de las escuelas que trabajaban en todos los niveles educativos requería un enfoque metodológico más integrado y amplio, que respondiera a las necesidades de todo el proceso escolar. De esa forma, apenas relacionar un elemento por eje temático [a) Territorio/Naturaleza; b) Recursos Naturales/Producto; c) Trabajo/Técnica; d) Fin social] no parecía suficiente para responder a las necesidades formativas de explicitación de los conocimientos indígenas de los estudiantes en todos los niveles de escolaridad. Pues, por un lado, en Brasil existe una Base Nacional Curricular Común impuesta a las comunidades indígenas, que debería ser seguida hasta en un 75% en esa época, que amplía espacios para contenidos regionales y que hoy tolera un 40% de contenidos escolares regionales. Además, al trabajar en todos los niveles educativos y no apenas en escuelas unidocentes, era necesario hacer un planeamiento más complejo para atender la distribución de contenidos a lo largo de un año escolar y del conjunto de doce años escolares.

Las escuelas indígenas de Brasil, tanto en Minas Gerais como en Roraima y en otros estados, buscan construir sus propias propuestas curriculares; sin embargo, es difícil y conflictivo salir del modelo de organización curricular convencional. Hay muchas críticas al sistema y experiencias concretas que buscan alternativas. En este sentido, el Método Inductivo Intercultural es interesante, ya que propone una visión integrada del trabajo educativo. Pero, al mismo tiempo, la Matriz Curricular de alguna manera asustó y creó incertidumbre, porque no sería aplicada solo por un docente en un contexto multiserie en los primeros años del proceso escolar. Tendría que atender a escuelas que funcionaban en todos los niveles y modalidades escolares, a veces con hasta 30 maestros trabajando, lo que requería un debate aún más inclusivo y amplio frente a las demandas del sistema escolar. Quizás entre las dificultades para nuestra asimilación hubo problemas de traducción o de comprensión.

Los maestros indígenas con los que trabajamos traían consigo una experiencia de servicio público, sin convertirse por ello en “funcionarios burocráticos” y defensores del sistema oficial.

Buscaban alternativas, con dificultades y contradicciones, y estaban abiertos a nuevas experiencias y propuestas innovadoras. Así fue como el Método Inductivo Intercultural encontró en Roraima un campo fértil para que crecieran las semillas de Jorge Gasché y María Bertely. Aunque los maestros indígenas brasileños no reclamaron la autonomía educativa que defendían los Zapatistas o la UNEM en México, buscaban un diálogo con el sistema escolar en el que, manteniendo sus posturas críticas, pudieran apropiarse del derecho a la educación y los derechos indígenas consagrados en la Constitución Federal de 1988, después del período de la dictadura militar. En este sentido hay una clara conciencia de que el Estado y el sistema escolar deben dialogar y escuchar a las comunidades indígenas. En la práctica esto no siempre sucede, por lo que el debate por una educación escolar indígena propia es una lucha constante.

De esta forma, el Método Inductivo Intercultural brindó una revisión crítica de nuestras acciones y potenció el desarrollo de nuevas propuestas educativas interculturales.

La tercera fase: trabajo de formación de docentes indígenas en Roraima y nuevas experiencias en las comunidades

Después de regresar a Brasil iniciamos un proceso de implementación de propuestas pedagógicas y proyectos de formación de profesores indígenas basados en el Método Inductivo Intercultural. Durante este proceso retornamos varias veces a México mientras comenzábamos la difusión de la propuesta en nuestro país, tanto en Roraima como en otros estados en los que participamos en debates y contamos con varios colaboradores.

Con el tiempo encontramos personas en Brasil interesadas en la propuesta de Jorge Gasché y María Bertely. Un equipo de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), liderado en ese momento por Marcia Spyer, entró en contacto directo con Gasché; mientras que otro grupo, procedente de la Universidad Federal de Goiás (UFG), encabezado por María do Socorro Pimental da Silva, se reunió con los investigadores en México. Por invitación nuestra, María do Socorro acompañó un taller pedagógico promovido por María Bertely en el estado de Puebla, México, y a partir de allí se establecieron vínculos de colaboración que involucraron a otros investigadores de la UFG. Jorge Gasché incluso visitó la Universidad Estatal de Bahía, iniciando un proceso de diálogo al que hemos tratado de dar continuidad.

En Roraima iniciamos un lento y fructífero proceso de formación de docentes indígenas que elaboraban sus trabajos de conclusión (tesis) en cursos de pregrado, utilizando el Método Inductivo Intercultural. Consecuentemente, contamos con aproximadamente 40 tesis de licenciatura defendidas, casi 10 de maestría e incluso 2 de doctorado (no directamente por alumnos nuestros, sino también por colaboradores) y con otras 3 tesis de doctorado en curso. Destaco en ese contexto el trabajo de Lucilene Julia da Silva ([Silva, 2016](#)), que estudió doctorado en educación en la UFMG y realizó una estancia de investigación junto a María Bertely, en México, así como una estancia posdoctoral con la profesora María Barbara Betonico del Instituto Insikiran / UFRR junto con María en el CIESAS México.

Estos trabajos que estamos desarrollando en Roraima incluyen procesos investigativos colaborativos y de formación crítica junto a maestros y niños indígenas de los pueblos Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Patamona, Taurepang, Yekuana y Wai Wai. En los últimos años también se han efectuado trabajos con niños indígenas venezolanos de los pueblos Warao y E'ñepa, que se encuentran en situación de migración forzada en Brasil, en los que también hemos utilizado el MII, aunque con finalidades diferentes.

En 2018, una delegación de doce compañeros de México, en su mayoría docentes indígenas de la REDIIN, participó en Roraima en el “II Encuentro Internacional Laboratorios Socionaturales Vivos y de Milpas Educativas”, que se llevó a cabo en la comunidad indígena de Malacacheta, en el marco del “IV Seminario Internacional Sociedad y Fronteras” y promovido por la Maestría en Sociedad y Fronteras de la UFRR. Lamentablemente María Bertely no pudo participar porque su salud ya se encontraba debilitada. Tuvimos invitados de diferentes países, incluso de otras universidades brasileñas, quienes estaban interesados por conocer las experiencias del Método Inductivo Intercultural.² Fue importante la presencia de los maestros indígenas mexicanos, que divulgaron sus experiencias y pudieron acompañar la presentación de los trabajos realizados en Roraima. Vale la pena señalar que la implementación de la propuesta del MII en Brasil estuvo apoyada por varios proyectos de enseñanza, investigación y extensión universitaria.³

En 2023 iniciamos una nueva etapa con apoyo de la Fundación Itaú Social, que ha colaborado con la realización de actividades y talleres en escuelas indígenas, para consolidar y ampliar las experiencias anteriores. Estos proyectos han tenido como base la participación de estudiantes que son maestros indígenas del curso Licenciatura Intercultural y el acompañamiento de estudiantes ya titulados, que habían trabajado con el Método Inductivo Intercultural en sus tesis de graduación, es decir, ya tenían experiencia previa. En estas comunidades buscamos ampliar los debates y promover una revisión integral de la propuesta pedagógica. Al implementar las propuestas en las escuelas indígenas, como ya habíamos anunciado, nos resultó difícil utilizar la Matriz Curricular de la UNEM y promovimos algunas innovaciones en la implementación del MII.

En una de las reuniones en la UFMG encontramos a Jorge Gasché y, mientras visitábamos la librería de la universidad, nos mostró autores de la Escuela Histórica Cultural y de la Teoría de la Actividad y nos explicó que estos investigadores habían sido importantes en la construcción del Método Inductivo Intercultural. Así comenzamos un estudio detallado de Vygotsky, Leontiev y los demás autores de esta línea de pensamiento, lo que nos ayudó a remodelar la implementación de las propuestas, especialmente a la hora de desarrollar el ejercicio de explicitar los saberes indígenas.

En la elaboración del calendario Socionatural incluimos un séptimo indicador, además de los seis originales ya presentados en la propuesta: 1) Actividades de los comuneros; 2) Actividad de niños o estudiantes; 3) Conocimiento sobre las Plantas; 4) Conocimiento sobre los animales; 5) Conocimientos sobre Astronomía; 6) Conocimiento sobre el Clima ([Bertely, 2011](#)); 7) Problemas Socioambientales y de Salud.

Este indicador estaba en línea con la propuesta de trabajar temas o problemas contextualizados, como propone el curso de Licenciatura Intercultural, y serviría para incluir acciones humanas que nos resultaban difíciles de identificar, como el fuego y los incendios forestales o los períodos en los que aparecen muchas enfermedades, como la malaria y el dengue en invierno o afecciones intestinales por la escasez de agua en verano. Estas problemáticas podrían tener su origen en actividades humanas, como incendiar los campos, pero otros se referían a la búsqueda de respuestas a problemas de salud. Entonces, decidimos crear un séptimo indicador para resaltar estas actividades, lo que nos ayudaría a pensar críticamente sobre los problemas que queríamos destacar en los procesos de formación en las escuelas.

Otra innovación se refiere al procedimiento para analizar actividades o explicitar el conocimiento indígena. A partir de las lecturas que realizamos encontramos en los autores de la Teoría de la Actividad (TA), y en quienes la estudiaron, una perspectiva interesante para entender las actividades humanas. Así, desde los trabajos de Leontiev, nos acercamos directamente al análisis de los elementos estructurantes y de mediación de una actividad. Estos están presentes en el Método Inductivo Intercultural y son enunciados por [Jorge Gasché y Vela Mendoza \(2012\)](#), pero pensamos que sería interesante una aproximación directa con los autores de la Teoría de la Actividad.

Así, reemplazamos la explicitación de los conocimientos indígenas implícitos en la actividad social, que inicialmente se realizaría en la aplicación de la Matriz Curricular de la UNEM, por una explicación de la actividad a partir de su estructura, enunciada por los autores de la TA ([Vygostsky, Luria, Leontiev, 1988](#); [Vygostsky, 2007](#); [Santos y Asbahr, 2021](#)).

A partir de la idea de “mapas vivos” y “fotovoces” ([Red de Educación Inductiva Intercultural \[REDIIN\], 2020](#)), como de lo planteado por los compañeros mexicanos, desarrollamos una propuesta para la elaboración de “etnomapas”. Produjimos mapas, tanto de base mental como cartográfica, que contuvieran la perspectiva de las comunidades indígenas y fueran un espejo de los calendarios socio-naturales. Los llamamos etnomapas porque ya teníamos una experiencia previa con una propuesta metodológica en la que, a partir de bases cartográficas satelitales, las comunidades pintaban y dibujaban sus actividades en el territorio ([Repetto y Bethonico, 2019](#)).

La formación de docentes indígenas se dio en el contexto del curso de Licenciatura Intercultural en la Universidad Federal de Roraima y el momento de formación estuvo relacionado con la Práctica Curricular Supervisada (Práctica Pedagógica) desarrollada entre el 5º y 8º semestre del proceso de formación en el Curso, así como en el trabajo de fin de grado, al que denominamos Trabajo de Conclusión de Curso (TCC). Esta experiencia nos permitió trabajar con docentes indígenas por un período de al menos cinco semestres, durante los cuales realizamos investigaciones y experimentamos propuestas en las comunidades.

Fomentamos, por tanto, que los docentes indígenas presentes en el curso desarrollaran sus estudios siguiendo las cuatro fases de la Práctica Curricular Supervisada que se llevan a cabo semestralmente. En la primera, realizaron un diagnóstico, incluyendo el estudio del Calendario Socionatural; y en la segunda, construyeron una propuesta pedagógica en la que seleccionaron

una actividad social para transformarla en una Actividad de Aprendizaje, analizándola, identificando los elementos estructurantes, los de mediación y la secuencia lógica o paso a paso y explicitando el conocimiento indígena; en la tercera, elaboraron un material educativo de apoyo a la Actividad de Aprendizaje.

Durante la visita que realizó María Bertely en 2012 a Roraima le presentamos nuestros primeros escritos sobre la experiencia de implementar el Método Inductivo Intercultural ([Carvalho, Repetto y Santos, 2018](#)), cuando tratábamos de elaborar una guía metodológica para orientar a nuestros alumnos. En esa ocasión, María nos advirtió que lo que estábamos haciendo no era exactamente lo propuesto por el MII, ya que no estábamos usando la Matriz Curricular de la UNEM. Nos comentó que, aunque nos enfocáramos en la actividad social, no debíamos perder de vista la necesaria integridad sociedad/naturaleza. Al mismo tiempo llamó nuestra atención sobre el potencial del MII, ya que brindaba la oportunidad de desarrollar otras experiencias que, a pesar de tener diferencias con el eje central de trabajo de México, nos permitió experimentar con otras posibilidades, lo que mostró su versatilidad y potencial creativo.

Este aspecto fue muy interesante, ya que María visualizó que el Método Inductivo Intercultural podía transformarse y generar formas alternativas de trabajo. Lo que ella pensó en ese momento no fue una desviación del MII, sino una aplicación diferenciada y con potencial para realizar otras aristas, un potencial para expandir el método.

Estas diferencias en la forma de aplicar el método, como ya hemos explicado, se deben en parte a que la demanda de formación en las escuelas indígenas de Roraima abarca todos los niveles escolares y modalidades de enseñanza. En ese sentido, requería un procedimiento de planificación pedagógica integrado con secuencias claras para todo el proceso escolar. Entonces, al intentar aplicar la matriz de la UNEM nos enfrentamos con un problema, ya que, si bien en los primeros años escolares el docente podría elegir aleatoriamente entre los ejes temáticos [a) territorio/naturaleza; b) Recursos Naturales/producto; c) Trabajo/Técnica; d) finalidad social ([Bertely, 2009](#))], desde la perspectiva de pensar en una planificación sistemática para todos los niveles escolares, sentimos una falta de orientación y organización integradora. Necesitábamos categorías y debates que no encajaban en la matriz curricular inicial.

Poco a poco hemos profundizado este debate y buscamos consolidar propuestas integrales para las escuelas indígenas. Así, en 2022, la escuela de la Comunidad de Piedra Preta, en la Tierra Indígena Raposa Sierra del Sol, extremo norte de Brasil, frontera con Venezuela y Guiana, fue la primera en obtener la aprobación formal de su Proyecto Pedagógico basado en el Método Inductivo Intercultural por parte del Consejo Estatal de Educación. En este punto habíamos enfrentado muchas resistencias y necesitábamos mostrar los argumentos teóricos y metodológicos, por lo que en el debate era importante recurrir a autores de la Escuela Histórica Cultural (EHC) y de la Teoría de la Actividad (TA), ya que eran conocidos, respaldaban lo presentado por el MII y de cierta forma blindaban la experiencia, fortaleciendo la explicación y aprobación en instancias oficiales.

Cuando la delegación de docentes indígenas e investigadores mexicanos acudió a Roraima en 2018, establecimos un interesante diálogo sobre la aplicación de la Matriz Curricular de la UNEM y notaron las diferencias en la implementación de la propuesta que estábamos ejecutando en Brasil. No sé si se sintieron decepcionados por eso.

Sin embargo, el núcleo del Método Inductivo Intercultural está presente en nuestros debates, mismos que seguimos desarrollando y profundizando. Poco a poco hemos recuperado las actividades interrumpidas por la pandemia de Covid-19. Logramos retomar el trabajo, orientando tesis de grado y posgrado realizadas por profesores indígenas, quienes, a pesar de ser contratados formalmente por el sistema educativo estatal, buscan construir alternativas para sus escuelas, sus comunidades y para la formación de nuevas generaciones de estudiantes indígenas.

Para dar continuidad de las actividades desarrolladas, tenemos como desafíos actuales la creación de un repositorio para estas tesis y la ampliación del debate para las escuelas indígenas, así las discusiones no se quedarán únicamente en los ejercicios individuales que realizan los docentes indígenas en su Trabajo de Finalización de Curso. En ese sentido, buscamos impactar a las escuelas en una perspectiva integral, lo que requiere de la apropiación y defensa por parte de los propios docentes, tarea compleja en el contexto político contrario a los pueblos indígenas en Roraima.

Este trabajo no es fácil, pues, como hemos visto, existen varias contradicciones y conflictos que atraviesan escuelas y comunidades, que en ocasiones presentan resistencias ante nuevas propuestas. En este sentido, el trabajo se ha dirigido a convencer y concienciar a alumnos, padres y, especialmente, a profesores.

Cuando presentamos esta propuesta en las comunidades, los primeros en entender y abrazar el trabajo han sido los padres de familia, los comuneros que en reiteradas ocasiones han expresado que esto era lo que esperaban de la escuela. Los docentes, modelados por el funcionamiento burocrático y convencional del sistema escolar, han enfrentado dificultades para salir de los modelos curriculares oficiales, manifestando resistencias para acoger y comprender la propuesta del Método Inductivo Intercultural.

A pesar de todo esto, las experiencias han sido interesantes y relevantes. Los propios docentes indígenas han experimentado un proceso de apropiación del Método Inductivo Intercultural en diálogo con la manera en que nosotros lo hemos entendido, pues en cada encuentro lo comprendemos de una forma más clara y novedosa.

En este sentido, no buscamos un purismo metodológico. También hay que tomar en cuenta el hecho de que hemos buscado formas de negociación e interpretación. Consideremos que la violencia de la expansión capitalista sobre los pueblos indígenas de la Amazonia exterminó a muchos de ellos y los que viven y resisten hoy son los que de alguna manera lograron negociar espacios de sobrevivencia frente a la expansión colonial/nacional. La implementación del método ha implicado negociación, pero sin perder el espíritu crítico y constructivo.

Los parámetros políticos en Brasil son diferentes a los que encontramos en los contextos de resistencia y autonomía zapatista en México. En cierto sentido, las escuelas indígenas de Roraima y de la Amazonia brasileña resisten a las imposiciones del sistema apropiándose de él y no rechazándolo por completo, como estrategia de sobrevivencia y resiliencia. Lo que ha resultado interesante es la forma en que docentes, escuelas y comunidades indígenas dialogan y buscan ocupar espacios, como un ejercicio de resistencia y apropiación.

En los últimos años, el grupo de investigación de México ha trabajado la idea de las Milpas Educativas ([REDIIN, 2020](#)), resaltando las actividades agrícolas como base para los procesos de formación. Nosotros, por nuestra parte, hemos preferido mantener por ahora la idea de los Laboratorios Socionaturales Vivos, pues, aunque las actividades agrícolas son importantes en el Amazonas, las comunidades trabajan diferentes espacios y prácticas como foco de procesos pedagógicos, tales como actividades de recolección, pesca, caza y artesanales, lo que ha variado y enriquecido los debates pedagógicos.

Desde otra perspectiva, utilizamos el Método Inductivo Intercultural para actividades de investigación innovadora, de las cuales quiero destacar dos. La primera fue el “Proyecto ECOGEN-CAST. Ecología y genética del castaño (*Bertholletia excelsa* Bonpl.) como subsidio para la conservación y uso sostenible de la especie”, desarrollado por nuestro equipo en asociación con investigadores de la Embrapa. Realizamos un análisis de los tipos de uso de las castañas del Amazonas por parte de poblaciones tradicionales. Participaron indígenas Wai Wai, en la comunidad de Jatapuzinho, en el estado de Roraima; comunidades extractivas en la zona de amortiguamiento de la Floresta Nacional de Tapajós, en el estado de Pará; en la Reserva Extractivista Río Cajarí, en el estado de Amapá; extractivistas y colonos de la reforma agraria en el municipio de Caracará, en Roraima; y en la Reserva de Desarrollo Sostenible Piagaçu-Purus, en el valle del río Purus, en el estado de Amazonas. En este trabajo, utilizamos el MII para estudiar las actividades anuales y comprender cómo las prácticas de extracción de nueces amazónicas y las tipologías de uso se relacionan con los desafíos de la sustentabilidad y del mercado ([Bethonico et al., 2023](#)).

La segunda fue la utilización del Método Inductivo Intercultural con indígenas migrantes venezolanos en el Estado de Roraima, con ejercicios de etnomapeamiento de los territorios de origen y de los procesos de desplazamiento, así como elaborando calendarios socionaturales para comprender la reconstrucción de su territorio de vida. Acompañamos una experiencia muy interesante en la realización de rituales de iniciación de niños y niñas del pueblo Eñepa, quienes, por estar en un proceso de desplazamiento forzado desde hace al menos tres generaciones, han enfrentado dificultades para mantener los procesos culturales. En este contexto, utilizamos el MII para analizar y explicitar sus propios saberes relacionados con las actividades iniciáticas, ya que ellos mismos estaban interesados en registrar y visitar sus propios saberes culturales, dadas las condiciones de desarraigo que están enfrentando ([Briceño Altuve, 2022](#)).

Como podrán observar, desarrollamos varias actividades desde el Método Inductivo Intercultural, mismas que nos permitieron ampliar horizontes y promover importantes rupturas

epistemológicas para la reflexión autocrítica en la formación de estudiantes y docentes indígenas en el estado de Roraima, Brasil.

Conclusiones

Como vimos en este texto, María Bertely, Jorge Gasché y sus colaboradores e interlocutores desarrollaron importantes experiencias educativas en México y Perú. Fueron muy importantes para repensar nuestras trayectorias de formación de maestros indígenas aquí en el estado de Roraima, en la Amazonia brasileña, así como nuestros propios procesos formativos y de interaprendizajes.

Conocimos y estudiamos el Método Inductivo Intercultural junto al grupo de investigadores indígenas y no indígenas coordinado por María Bertely en México. Esto nos permitió conocer diferentes regiones y pueblos, así como diversas apropiaciones y usos del Método en ese país.

Al implementar la propuesta en Roraima hicimos ajustes y adaptaciones para responder a los requerimientos locales, como la existencia de escuelas indígenas en las comunidades que funcionan en todos los niveles de escolaridad y modalidades de enseñanza. A partir de ello, modificamos la manera en que implementamos el Método Inductivo Intercultural, lo que nos permitió desarrollar nuevos trabajos y formar un equipo interdisciplinario que acompaña y colabora con esta iniciativa.

Trabajamos en la elaboración de etnomapas, que, rescatando las ideas de los mapas vivos, buscan mostrar la perspectiva indígena sobre el uso de los territorios comunitarios, que son espejos importantes de calendarios socionaturales vivos. Creamos los calendarios y les agregamos un indicador relacionado con problemas socioambientales y de salud, lo que nos permitió enfatizar temas socioambientales de interés para las comunidades. Hemos estimulado la creación de estos calendarios y de mapas históricos para comparar la realidad de la comunidad de hace 50 años con la actual, para de esta manera discutir los procesos de cambios experimentados.

Realizamos el ejercicio de análisis de las actividades sociales y la explicitación de los conocimientos indígenas a partir de las lecturas y estructura de actividades según los autores de la Teoría de la Actividad, aportando una base teórica complementaria al Método Inductivo Intercultural, como en lo señalado por [Gasché y Vela Mendoza \(2012\)](#). De esta manera, discutimos por qué estudiamos las actividades sociales, así como incentivamos una reflexión sobre los conocimientos indígenas. Todo esto con el fin de construir propuestas pedagógicas para ser implementadas en las escuelas comunitarias, como parte del proceso de formación y apropiación por parte de los maestros y de los estudiantes indígenas, buscando la construcción de nuevas propuestas curriculares que hagan sentido para sus escuelas y comunidades.

Finalmente, agradecemos la semilla que nos entregó María Bertely y Jorge Gasché, esperamos responder al gran desafío que nos han dejado.

Bibliografía

- BERTELY, M. (2007). *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*. Fondo Editorial PUC, CIESAS.
- BERTELY, M. (Coord.). (2008). *Los Hombres y las Mujeres del Maíz: democracia y derecho indígena para el mundo*. SEP, CIESAS.
- BERTELY, M. (Coord.). (2009). *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM*. Alcatraz ediciones.
- BERTELY, M. (Coord.). (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. CIESAS, UPN.
- BERTELY, M., GASCHÉ, J. y PODESTÁ, R. (Coord.). (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala, CIESAS-IIAP.
- BETHONICO, M., COSTA, P., REPETTO, M., EULER, A. M., et al. (2023). Análise situacional de comunidades extrativistas. En L. H. O. Wadt, J. F. Marocco, M. C. Guedes y K. E. Silva (Eds.), *Castanha-da-amazônia: estudos sobre a espécie e sua cadeia de valor: aspectos sociais, econômicos e organizacionais* (pp. 261-284). Embrapa. <https://www.embrapa.br/documents/1354309/0/LIVRO+CASTANHA+VOLUME+1/07ce4865-c670-4241-e31e-d99952ecoe59>
- BRICEÑO ALTUVE, M. (2022). *O Deslocamento Internacional de indígenas venezuelanos E'ñepá e os processos de reconfiguração espacial, territorial e identitária* [Tesis de Maestría]. Universidad Federal de Roraima. <https://antigo.ufr.br/ppgsof/banco-de-dissertacoes/category/65-d2022?download=898:marielys-briceno-altuve>
- CARVALHO, F. A., REPETTO, M. y SANTOS, J. M. (2018). *PIBID Licenciatura Intercultural: Pesquisa do calendário cultural e formação de professores indígenas em Roraima*. Editora da Universidade Federal de Roraima. <https://antigo.ufr.br/editora/index.php/editais?download=417>
- D'ANGELIS, W. R. (2012). *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Editora Curt Nimuendajú.
- FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L. A., DAFLON, V. T. y VENTURINI, A. C. (2018). *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. EdUERJ. <https://books.scielo.org/id/2mvbb>
- FERNANDES, M. L., CARVALHO, F. A. y REPETTO, M. (2009). *Acesso e permanência de indígenas ao ensino superior: o programa E'ma Pia*. Editora da Universidade Federal de Roraima.

- GASCHÉ, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podesta (Coord.), *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Abya-Yala, CIESAS, IIAP.
- GASCHÉ, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Revista Mundo Amazónico*, I, III-134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414>
- GASCHÉ, J. y VELA MENDOZA, N. (2012). *Sociedad Bosquesina. Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo. Tomo I y II*. Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales (CIES), Center for Integrated Area Studies, Kyoto University (CIAS). <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Sociedad%20Bosquesina%20Tomo%20I.pdf>
- GASCHÉ, J. (2014). La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neoliberal y dieta bosquesina. En J. C. Delgado Ramos (Coord.), *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 367-397). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. <https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/3229>
- LUCIANO, G. J. S. (2013). *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Contra Capa, Laced.
- LUCIANO, G. J. S. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Mórula, Laced. <http://laced.etc.br/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi>
- LUCIANO, G. J. S. y AMARAL, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Revista Integración y Conocimiento*, 10(2), 13-37. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34069/3453>
- PALADINO, M. y ALMEIDA, N. P. (2012). *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Contra Capa, LACED, Museu Nacional, UFRJ. <http://laced4.hospedagemdesites.ws/acervo/livros/entre-diversidade/>
- RED DE EDUCACIÓN INDUCTIVA INTERCULTURAL. (2020). *Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra Cosecha*. REDIIN, UNEM, CIESAS, Kellogg Foundation. https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf
- REPETTO, M. y BETHONICO, M. B. (2019). Calendários Socionaturais: construção participativa de propostas educativas e de gestão territorial em comunidades indígenas de

Roraima. *Cadernos de Estudos Culturais*, 1, 87-103. <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9692/7200>

SANTOS, M. (1996). *Os Espaços do Cidadão*. Nobel.

SANTOS, M. y ASBAHR, F. (2021). Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas. *Germinal, Marxismo e educação em debate*, 13(2), 833-857. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191842>

SILVA, L. (2016). *As Contribuições do Método Indutivo Intercultural para a Construção de uma Escola Indígena Diferenciada: buscando diálogos entre Brasil e México* [Tesis de Doctorado]. Universidade Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B4QL3F>

SOUZA, F. A. (Org.). (2021). *Ações Afirmativas No Brasil Contemporâneo: Dinâmicas E Perspectivas*. NED-New edition, SciELO, Editus, Editora da UESC.

VYGOTSKY, L. S. A. (2007). *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fonte.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. y LEONTIEV, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem*. Ícone, Editora da Universidade de São Paulo.

Notas

1 En Brasil 3º grado equivale a formación universitaria; luego las equivalencias escolares en relación con México son las siguientes: Primaria mexicana (1º a 6º) equivale a Fundamental I en Brasil (1º al 5º año); Secundaria mexicana (7º, 8º y 9º) equivale a Fundamental 2 en Brasil (6º al 9º año); Preparatoria mexicana o bachillerato (1ª a 3ª), equivale a Ensino Médio en Brasil (1º a 3º año).

2 La delegación mexicana estuvo compuesta por los colegas: Alfredo López Martínez, Armando López Hernández, Catalina Cano Yañez, Elias Silva Castellon, Georgina Marcelo Hernandez, Gustavo Corral Guillé, Juan Guzman Gutierrez, Maria Nicolasa Sanchez Olivares, Paola Ortelli, Raúl de Jesús Gutierrez Narvaez, Stefano Sartorello, Ulrike Barbara Ingeborg Keyser. Participaron también como invitados colegas de Chile: Francisca De La Maza, Juana Cheuquepan, Luis Campos y Pedro Mege. De Colombia: Elizabeth Castillo Guzmán.

3 Destacan: PET Intercultural (2010-2016), con apoyo del Ministerio de Educación (MEC); PIBID Licenciatura Intercultural (2009-2012), con apoyo del MEC; Proyecto PROEXT 2013. Realidades Indígenas en Roraima: Extensión Universitaria y Construcción Participativa de Propuestas de Gestión Territorial (2013-2014), con apoyo del MEC; OBEDUC. Prácticas de conocimiento y prácticas de convivencia: explorando perspectivas transdisciplinarias sobre la educación diferenciada en escuelas y comunidades indígenas y quilombolas (2013-2016), con

apoyo del MEC; ECOGEN-CAST. Ecología y genética del castaño (*Bertholletia excelsa* Bonpl.) como apoyo a la conservación y uso sostenible de la especie (2016-2023), con financiamiento de la Empresa Brasileña de Pesquisa Agropecuaria (Embrapa); Residencia Pedagógica (2018-2020; 2020-2022; 2022-2024), con apoyo del MEC; Laboratorios Socionaturales Vivos como Instrumento de Mejorías Pedagógicas en los Últimos Años de la Educación Fundamental, en la Educación Escolar Indígena (2019-2021), con Apoyo de la Fundación Carlos Chagas (SP) y de la Fundación Itaú Social; Proyecto Laboratorios Socionaturales Vivos como Instrumento de Mejorías Pedagógicas en la Educación Escolar Indígena (2023-2025), con apoyo de la Fundación Itaú Social; así como varios proyectos de iniciación científica liderados por estudiantes de pregrado, que contaron con financiamiento de la UFRR y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).