



Fotografía compartda por Alexandre Herbetta

## *Pur*: pluralidad, creatividad y potencia de una milpa pedagógica

Alexandre Herbetta

Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena, Universidad Federal de Goiás (UFG)  
Centro de Prácticas y Saberes Decoloniales | Brasil  
aherbetta@ufg.br

*Ellos regresaron y vivieron juntos hasta que las mujeres decidieron ir a la huerta a cosechar patatas dulces. La esposa de Tyrkrê dijo que buscaría patatas dulces junto con las otras mujeres del pueblo. Ella fue, pero esta vez su esposo la acompañó, convirtiéndose en un pequeño kôpre.*

Profesora Juliana Terkwjy Krahô  
Narrativas do ritual Pjêcre haahê kãm ihcuhê

### Introducción

En una actividad académica de pasantía docente supervisada, que constituye un componente curricular obligatorio del Curso de Educación Intercultural, realizada en la aldea *Areia Branca*, en el territorio indígena de *Kraolândia*, en octubre de 2022,

el maestro indígena Gregório Huhte Krahô dijo, para explicar la metodología de trabajo propuesta en el núcleo Takinahaky de Educación Superior Indígena, de la Universidad Federal de Goiás (Brasil), que los temas contextuales, base de esta dinámica, son como *Pur*: plurales y transformadores. Fue una

idea excelente para pensar la propuesta metodológica de ese espacio.

El núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI) es un espacio de investigación y formación en el campo de la educación escolar indígena y de la educación intercultural; además, constituye la posibilidad de acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la enseñanza superior. Existe hace ya 16 años y surge como eje de las políticas interculturales brasileñas de los años 2000 para la formación en nivel superior de docentes indígenas que trabajan en sus comunidades. Anteriormente tales docentes eran formados (y muchos de ellos aún lo son) en los niveles de enseñanza media de los Magisterios Indígenas.

Esta política pública de formación superior indígena, demandada por el Movimiento Indígena desde la década de 1980, durante el proceso de redemocratización brasileña, procura resaltar prácticas de autonomía en contraste con las políticas indigenistas anteriores, fundadas en la noción de integración que prevaleció hasta dicha década. Con el fortalecimiento del Movimiento Indígena, la Constitución Federal del año 1988 decretó e implementó avances interesantes en la política indigenista oficial, así como en la educación escolar indígena. El artículo 210, por ejemplo, garantiza el uso de procesos propios de aprendizaje y de las lenguas originarias en las escuelas; el artículo 231 legitima los usos, costumbres y creencias originarias, además del derecho de la población originaria a sus territorios.

En este contexto, el NTFSI pretende establecer un proceso regular de formación de docentes indígenas que posea como base las epistemologías indígenas, las lenguas originarias y el diálogo continuo con el campo de la interculturalidad crítica, como se puede percibir en la propuesta pedagógica *Pur*. Esta perspectiva de enseñanza acontece en sentido contrario a la política educacional anterior, que atacaba e intentaba apagar los conocimientos tradicionales y las lenguas originarias; acciones que reforzaban la política integracionista oficial. Se desea un proceso en el cual sean los docentes indígenas quienes pro-

muevan las transformaciones en las escuelas de sus comunidades. Actualmente, asisten cerca de 300 docentes indígenas pertenecientes a 30 poblaciones originarias distintas, como Krahô, Bororo, Caiapó, Apinajé, Karajá, Guaraní y Canela, entre otras.

En el idioma *Mehi Jarkwa, Pur*, del tronco *Macro-Jê*, es equivalente al término milpa y apunta a algunos significados análogos importantes, aunque también a otros distintos. El pueblo Krahô, que vive en el sureste del estado de Tocantins, en Brasil, comienza la preparación de sus milpas en el conjunto de ecosistemas llamado “cerrado” en el mes de abril, durante la luna llena, para luego iniciar actividades colectivas a principios de mayo. La *coivara*, que es una técnica agrícola tradicional, se desarrolla en el mes de agosto. En septiembre, al comenzar la temporada de lluvias, el grupo social *katámjê*, encargado de organizar y coordinar este periodo, siembra calabaza, sandía, papa y ñame. En octubre siembran plátano, maíz y mandioca. En noviembre se recolecta la cosecha de lo que ya brotó y creció y en el mes de diciembre se inicia la plantación de arroz, maíz, frijol, *croá* (conocido como melón caboclo), caña de azúcar y *junça* (que es un tubérculo con sabor similar a la castaña). *Pur* nunca se detiene, siempre está en movimiento.

*Pur* pauta y marca el calendario y los ritmos de la comunidad, que varía entre los grupos sociales *wak-mejê* (seco) y *katámjêé* (invierno), encargados de coordinar las actividades y rituales diarios. Estos grupos cuidan que la alimentación del pueblo sea sana, ya que ésta es la base del complejo sistema *krahô* de protección de la salud corporal. En la actualidad muchas aldeas han dejado de lado estas prácticas y han modificado su alimentación en favor de los alimentos industrializados, lo cual afecta la organización social del grupo y provoca diversas enfermedades. En la puesta en juego de *Pur* se desenvuelve un vasto conocimiento sobre cantos específicos, y el relato de antiguas historias ancestrales, tal como indica la cita al comienzo de este texto.

Lo que propone el profesor Gregório es crear un tema contextual, que es un aspecto central de

la metodología en la praxis del núcleo NTFSI, con fundamentos en *Pur*, para ser implementado en la Escola Indígena Peño. *Pur*, entonces, es un espacio epistemológico y político que en el mundo contemporáneo apunta hacia la re(existencia) de conocimientos y modalidades indígenas de producción y alimentación en oposición al avance depredador del sistema capitalista neoliberal, basado en el monocultivo y la alimentación mediante productos industrializados que generan enfermedades desconocidas antes por los indígenas *krahô*. Aprender de *Pur* significa recrear y desarrollar los saberes ancestrales que fortalecen vínculos centrales en la vida *Krahô*. *Pur* ¿es pedagogía!

Yo pude percibir que ese tipo de trabajo comunitario integra y reaviva diversos conocimientos relacionados con nuestra realidad; es como si fuese un aula sobre conocimiento raíz. Observo el interés de toda la comunidad, adultos, niños, mujeres y hombres, todos envueltos en una práctica que la comunidad ya no realizaba más. Es un trabajo con intercambio de experiencias, de historias, de conocimientos, risas, mucha diversión y bromas. En la hora de *cuhrê* (de la comida), todos mostraban una gran voluntad de ayudar a los demás. Fue muy bueno el proyecto de milpa: hoy tenemos semillas y legumbres en las huertas; producimos nuestra propia harina y pisamos el arroz. Nuestra alimentación comenzó a ser más orgánica, evitamos cosas del mercado, como arroz y frijoles. Me siento muy feliz cuando en *kricapé* [espacio importante en la aldea que rodea la plaza central] y en las casas, veo comida producida por nosotros con un proyecto que yo imaginé, diseñé y puse en práctica (profesor Indiarrury Can *Krahô*).

## Actividades

La Práctica Pedagógica Supervisada (pasantías) es un requisito obligatorio para la conclusión del Curso de Educación Intercultural. Esta propuesta

busca trascender la escuela colonizadora y para ello camina paso a paso en dirección a una escuela contextualizada en las prácticas y conocimientos indígenas. Busca romper con las violencias de la colonialidad por medio de la asunción política de la pluriversidad. Ese sería el núcleo de la formación de los docentes indígenas que impulsa la reflexión sobre la posibilidad de efectivización de nuevas prácticas pedagógicas y nuevas matrices curriculares en las escuelas, reforzando dinámicas, relaciones y componentes de las epistemologías indígenas sin abandonar otros conocimientos.

Es un proceso que tiene como objetivo la transformación profunda de las prácticas escolares implementadas desde las secretarías de Educación estatales, las cuales tienen como fundamento, en la mayoría de los casos, una perspectiva integracionista. La intención es modificar la concepción y metodología educativa anterior y transitar los caminos que se dirigen al establecimiento de escuelas que posean un *rostro indígena*, y que se consoliden y valoren como ricos espacios de reflexión y descubrimientos, de acuerdo con lo que afirman intelectuales indígenas.

En los trayectos educativos de las prácticas se analiza y delibera sobre los principios pedagógicos de transdisciplinariedad, interculturalidad y decolonialidad; éstos son nuestros referentes a la hora de orientar las prácticas pedagógicas en la sala de aula. Se debate acerca de la metodología de identificación y formulación de problemas como parte del proceso y, a su vez, se trabaja en la elaboración de proyectos de aula sustentados en temas contextuales; en esta propuesta resalta la importancia de crear y conocer en conjunto innovaciones pedagógicas y la posibilidad de construir matrices curriculares que incluyan temas contextuales.

La propuesta político-pedagógica de las prácticas y pasantías docentes se hace efectiva al considerar temas contextuales que se alejan de dinámicas disciplinares, pues toman como argumentos centrales contenidos, prácticas y dinámicas existentes en las epistemologías indígenas, que han de ser vin-

culadas a las demandas comunitarias. Cuando estos aspectos son contextualizados en fundamentos intraculturales como, por ejemplo, la musicalidad y sus ritmos, las fiestas y/o la producción de artesanías reivindican para sí la lengua indígena materna. Cuando son planteados desde experiencias interculturales como, por ejemplo, la alusión y reflexión de tratados de derechos indígenas, o la exposición de actividades de explotación capitalista en el territorio, se potencializa la articulación de saberes indígenas pertenecientes a diversas matrices locales-epistémicas que cuestionan el mundo contemporáneo.

Para el profesor Júlio Kamer, el tema contextual *estica* o expande el conocimiento. De acuerdo con el profesor Dodanin Piiken es una oportunidad de actualización, es decir, de trabajar con la tradición de una forma contemporánea. Siguiendo el profesor Samuru Xerente, es una forma de que la escuela se viva y se sienta más alegre. Las prácticas de los temas contextuales hacen emerger, así, categorías de pensamiento indígena que tienen conexión con lo que el intelectual del pueblo Cree, Shawn Wilson (2015), llama *relacionalidad*, para indicar que los saberes indígenas han de ser entendidos en relación y con el soporte de sus territorios. Para la profesora Sheila Maxy Apinajé, “aprendimos sobre la estera y el ébano, pero también sobre *babaçu* y las flores. Aprendimos sobre el territorio. Fue muy importante para mí y para la comunidad”.

A partir de estas ideas crecen las probabilidades de enunciar y realizar cambios pedagógicos que transformen las prácticas educativas en acciones efectivas y momentos educativos que trasciendan las dimensiones del espacio escolar, habilitando múltiples articulaciones entre la cosmovisión de cada pueblo indígena y las demandas contemporáneas.

## Resultados

Las pasantías supervisadas alteran sustancialmente las prácticas y las concepciones de los docentes



Fotografía compartida por Alexandre Herbeta

indígenas que se desempeñan en la educación escolar indígena. La elección del tema *Pur* en la escuela Macaúba, por ejemplo, motivó a la comunidad a retomar el trabajo colectivo, cantar canciones relativas a los plantíos y reactivar las relaciones intergeneracionales además de problematizar, en la práctica, las modificaciones en la alimentación basada en productos industrializados.

En este proceso los docentes asumen el protagonismo en el campo de la educación y desplazan, así sea levemente, el poder de las secretarías de Educación (SEDUC) responsables de la gestión escolar tradicional. Además, se convierten en investigadores, en tanto que registran y sistematizan el conocimiento de sus pueblos.

El ejercicio de crear, planificar y ejecutar temas contextuales, finalmente, desemboca en la creación de nuevas matrices curriculares en las escuelas in-

dígenas, así como la siembra y el cultivo de semillas en *Pur* crea el mundo Krahô. La reflexión de Gregorio Huhte parece entonces señalar dos caminos.

En primer lugar, relacionar *Pur* junto a la dinámica de los temas contextuales expresa el carácter creativo y plural de la metodología. Al igual que en el territorio, donde se practica el policultivo según el ciclo anual y las demandas de la comunidad, la escuela debe tener una matriz curricular acorde con la multiplicidad de posibilidades presentes en los temas contextuales, articulando saberes locales y universales. Simultáneamente, la relación *Pur*-escuela indica que cada tema contextual tiene la potencia de generar un proceso de transformación importante. Así como el maíz se planta y crece en el periodo adecuado y muda de semilla a espiga, garantizando la salud y el bienestar, cada tema contextual puede generar transformaciones fundamentales en escuelas que partieron de una perspectiva integracionista que combatió a las lenguas originarias y los conocimientos ancestrales. Ahora se despliega y se cultiva una escuela contextualizada en las epistemologías indígenas, con políticas lingüísticas adecuadas.

En segundo lugar, *Pur* puede ser en sí mismo un tema contextual, ya que cumple con los requisitos del método propuesto en cuestión, además de habilitar y promover el surgimiento de importantes problematizaciones, vinculadas al cambio drástico en la alimentación, la relación de *Pur* con los vínculos sociales locales e intergeneracionales, y la conexión de *Pur* con dinámicas colectivas, ancestrales y comunitarias; experiencias de aprendizaje que, sentidas y pensadas en su conjunto, señalan y valoran un aspecto importante de las epistemologías originales: su carácter relacional. Desde *Pur* se puede hablar de salud, arte, capitalismo, alimentación y narrativas ancestrales, de acuerdo con la experiencia y enseñanzas de los maestros indígenas.

Las aldeas Krahô en la terra indígena Kraolândia, como Macaúba y Cachoeira, que por medio de una escuela más comunitaria y de docentes vinculados a los debates y discusiones que hemos comen-

tado desarrollaron como tema contextual *Pur* en sus milpas, percibieron claramente el fortalecimiento del carácter comunitario de las actividades y la consciencia étnica de los miembros de la comunidad; fortalecieron la lengua materna, colaboraron con una formación contextualizada de niñas, niños y jóvenes y tomaron en cuenta la existencia de enfermedades como la diabetes y la hipertensión; así mismo, promovieron la justicia socio-natural en la vida cotidiana y en las ceremonias a través de una alimentación más adecuada y sabrosa, con más maíz, yuca, calabaza, frijol, música e historias del pasado. *Pur*, como milpa pedagógica, no puede parar.

### Recomendaciones para la acción

En el ámbito del NTFSI y en las comunidades los temas contextuales son planificados, ejecutados y reflexionados semestralmente de manera colectiva, con un ritmo regular y perenne. El objetivo es que poco a poco se vayan insertando en las matrices culturales descontextualizadas presentes en las escuelas indígenas, para que cada semestre los docentes indígenas profundicen su formación en el campo de la interculturalidad crítica y perfeccionen el manejo de esta metodología, mientras la escuela indígena continúa sus procesos de transformación. Cada tema contextual debe contener algunos elementos, que se describen a continuación, responsables de poner en práctica la propuesta del curso. La metodología no ha de entenderse como si fuera una receta que debe aplicarse en todas las escuelas, sino como pautas que se adaptan y amplifican en cada contexto sociocultural.

1. *Elegir* junto a la comunidad un tema contextual que tiene que ser importante para la comunidad y represente un interés colectivo. Puede ser algo intracultural, como música, pintura, milpa, etc. También se pueden seleccionar aspectos interculturales, como la explotación capitalista del

territorio, las invasiones, la salud intercultural etc., teniendo como fundamento la idea de sustentabilidad territorial, de los conocimientos, de las personas y sus comunidades.

2. Tratar siempre de *usar palabras y conceptos del idioma original* y del conocimiento indígena. Es mejor, a modo de ejemplo, trabajar con el término “*Pur*” que con el vocablo “milpa”, ya que refieren a diferentes contenidos y relaciones. Los conceptos indígenas son fundamentales para la formación de niños, niñas y jóvenes y constituyen una importante política lingüística para la continuidad de las lenguas originarias.
3. *Problematizar*. Se debe explicitar la importancia del tema para cada pueblo indígena, explicando detalladamente por qué éste debe ser parte de la educación de los niños, niñas y jóvenes. En esa dirección, es preciso concentrar la atención en las relaciones entre dominios socioculturales, por ejemplo, relatando en detalle los vínculos entre *Pur*, protección de la salud y organización social, como sostiene el profesor Fábio Iherpaxá Krahô. Es importante incluir aspectos contemporáneos, como el hecho de que los jóvenes están dejando de lado conocimientos muy importantes sobre la alimentación y la salud, que ya no cultivan más en la milpa, lo que provoca malestar y diversos problemas de salud.
4. Explicar el *objetivo* del tema contextual. En este caso es importante determinar el contenido posible para ser estudiado/aprendido durante el periodo del tema contextual, que es de al menos cinco días (lunes a viernes). Es fundamental, por lo tanto, romper con el ritmo disciplinario impuesto en las escuelas indígenas, que se ajusta a una matriz curricular fundada en la fragmentación de los saberes, con cortes cada 50 minutos, cuando se alterna una materia con otra; de lo que se trata es de construir una dinámica pedagógica distinta, a través del tiempo extendido, en la cual el o la docente tiene la semana completa (al menos) para tratar el tema. Según el profesor Dodanin Piiken Krahô, no es posible ense-

ñar el conocimiento indígena dividido en materias, pues éste no es disciplinario.

5. *Investigar*. Cada tema contextual tiene como soporte la investigación de los contenidos y prácticas a enseñar. Por lo tanto, es necesario explicar cómo se llevará a cabo la investigación y cuáles son las principales interrogantes que guiarán la mirada del investigador. Esto incentiva el vínculo con abuelos y abuelas, quienes acceden a elaborar las memorias del grupo.
6. *Cronograma*. A partir de la propuesta brevemente explicada, cada docente debe establecer un plan de actividades para al menos cinco fechas consecutivas, sin interrupción, que incluya preferentemente actividades escolares de lunes a viernes de un grupo etario específico, ya sea en educación infantil-inicial, educación primaria 1, educación primaria 2, enseñanza media (secundaria) e incluso en educación de jóvenes y adultos; estos niveles educativos son contemplados de diferente manera en las escuelas indígenas. Este plan tiene que articular: a) actividades de exposición y problematización; b) actividades prácticas; c) actividades comunitarias; y d) actividades en el territorio. Se ha de procurar la realización de actividades con las ancianas y los ancianos, retomando y fortaleciendo las relaciones intergeneracionales. En particular el tema contextual debe fundarse y llevarse a cabo por medio de actividades prácticas, comunitarias, en el territorio. De esta forma, se rompe con la noción de que el saber está solo y encerrado dentro de la escuela, y se valorizan los espacios de saber en el territorio; así, las prácticas pedagógicas se cambian considerablemente porque se comprende que se aprende haciendo y en movimiento. El maestro indígena Roberto Krahô Cahxêt afirma que el movimiento es fundamental para el aprendizaje.
7. *Calendario*: finalmente, el tema contextual debe estar relacionado con el calendario del ciclo anual de la comunidad. Hay que atraer la escuela hacia la cultura, y no la cultura a la escuela, para

así generar una escuela comunitaria. Esto es importante para que el aprendizaje se dé junto a las prácticas culturales reales de la comunidad, descartando la posibilidad de folclorización de los saberes. En el tema contextual de la siembra de maíz, por ejemplo, es importante que las actividades se realicen en el momento del ciclo de cultivo.

8. *Explicar detalladamente los criterios de evaluación*, buscando valorar aspectos importantes para la formación de las personas desde una perspectiva epistemológica indígena. Se debe prestar atención a los aspectos culturales que se valoran tomando en cuenta los ciclos generacionales. Hay pueblos, por ejemplo, que valoran mucho la trasmisión y comunicación oral; hay momentos en el ciclo escolar en que puede ser importante escribir en portugués, mientras que en otros puede ser más valorado escribir en lengua indígena.

### Lecturas sugeridas

HERBETTA, ALEXANDRE FERRAZ Y MARQUES ANDRÉ DO NASCIMENTO (orgs.) (2022), *Oferenda: políticas interculturais de cocriação e novos espaços epistêmicos* [e-book], Goiânia, Cegraf UFG.

HERBETTA, ALEXANDRE (s/f), *Pur: Música*, en: <https://soundcloud.com/herbetta/whatsapp-audio-2022-09-30-at-10125-pm>; <https://soundcloud.com/herbetta/pur>

PIMENTEL SILVA, MARIA DO SOCORRO (2021), *Fundamentos e práticas de alfabetização de crianças pelos conhecimentos indígenas*, Campinas, SP, Pontes Editores.

PIMENTEL DA SILVA, MARIA DO SOCORRO Y ALEXANDRE HERBETTA (2018), "Atualizando, juntando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversidade", *PRACS Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, vol. 11, núm. 1, p. 11, en: [https://www.researchgate.net/publication/328906086\\_atualizando\\_juntando\\_e\\_esticando\\_a\\_universidade\\_consideracoes\\_sobre\\_a\\_posibilidade\\_de\\_uma\\_pluriversidade](https://www.researchgate.net/publication/328906086_atualizando_juntando_e_esticando_a_universidade_consideracoes_sobre_a_posibilidade_de_uma_pluriversidade)

POCUHTO, THAIS ET AL. (2017), *Pahte mẽ amjĩ ton xà itajê cunã, nẽ rỳ ipinkrên nare, kôt cu pahtyj mẽ to ihtyj, mẽ pah cunã jakry xà caxuw: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Krahó*, Goiânia, Editora da Imprensa Universitária, en: <https://alfabecantar.com.br/subsidios-a-pratica-pedagogica-musical-e-decolonial-a-partir-de-experencias-escolares-kraho/>

TERKWYJ, JULIANA (2020), *Pjêcre Haahê Kãm Ihcuhê Jô Amjĩ Kĩn Mẽ Panquêtjê Jujarên Xà*, Rio de Janeiro, Pachamama, en: <https://alfabecantar.com.br/pjere-haah-e-kam-ihcuhhe-jo-amji-kin-me-panquetje-jujaren-xa/>

“Sólo podemos afirmar con certeza que el todo es igual a la suma de las partes cuando las partes se ignoran entre sí”

Almudena Grandes  
Escritora española  
(1960-2021)