

Tipo: Artículo original - **Sección:** Dossier: Lenguas Indígenas: puentes entre la Formación, la Documentación y el Análisis

La enseñanza de las ciencias del lenguaje y lenguas indígenas en el Núcleo Takinahakỹ (Brasil)

The teaching of language sciences and indigenous languages at the Takinahakỹ Center (Brazil)

Andrey Nikulin

Universidad Federal de Goiás, Goiás, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-2237-564X>

e-mail: nikulin@ufg.br

Aline da Cruz

Universidad Federal de Goiás, Goiás, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0448-3137>

e-mail: acruz@ufg.br

Mário André Coelho da Silva

Universidad Federal de Goiás, Goiás, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-4882-1567>

e-mail: mario.andrecs@ufg.br

Recibido: 22/11/2024
Aprobado: 17/3/2025

RESUMEN

El contacto entre pueblos indígenas y no indígenas, que comenzó con la colonización brasilera en 1500, llevó al debilitamiento e incluso a la pérdida de diferentes conocimientos originarios, ya que las imposiciones coloniales y las acciones posteriores del Estado brasilero reprimieron la realización de prácticas culturales y el uso de lenguas maternas entre los pueblos indígenas. A pesar de las divergencias (cf. Rodrigues, 1993; Franchetto, 2017; D'Angelis, 2019), se estima que apenas un 10–15% de las lenguas que existían al inicio del período colonial siguen siendo habladas en la actualidad. Esa situación persistió y se agravó hasta la promulgación de la Constitución Federal de 1988, que garantizó a los pueblos indígenas el derecho a ser indígenas y a salvaguardar sus culturas y lenguas, iniciando un intento de revertir este grave proceso de pérdida. En el campo de la educación escolar indígena, la legislación posterior a la Constitución Federal (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Plan Nacional de Educación, Consejo Nacional de Educación, Resolución 3/99) pavimentó el camino para el progreso, mediante, por ejemplo, la creación de las Licenciaturas Interculturales, que permiten que los (futuros) maestros indígenas ingresen a cursos de educación superior, donde a los estudiantes se les estimula a que se apropien y sean el centro de los procesos de descripción y análisis de sus lenguas maternas. En este trabajo, presentaremos una visión general de las clases de introducción a la lingüística impartidas en Goiania para indígenas que hablan 30 lenguas indígenas, pertenecientes a las familias tupí, macro-ye, arahuaca, caribe y bororo, además de la lengua aislada trumái y de las variedades étnicas del portugués brasilero.

Palabras clave: educación intercultural; lenguas indígenas; enseñanza de la lingüística.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

Rol autoral: todos han participado en los mismos niveles en la investigación.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20250101c-A8>

BIBLID: 2707-1642, 7, 1, pp. 76-94

Editor responsable: Mirtha Lugo (<https://orcid.org/0000-0003-1941-3852>) y Celeste Escobar (<https://orcid.org/0000-0002-7704-543X>).
Universidad Nacional de Itapúa, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, Paraguay.

ABSTRACT

The contact between indigenous and non-indigenous peoples, which began with the colonization of Brazil in 1500, led to the weakening and even loss of different kinds of native knowledge. This occurred as colonial impositions and later actions by the Brazilian state suppressed the execution of cultural practices and the use of native languages among indigenous peoples. Despite some disagreements (cf. Rodrigues, 1993; Franchetto, 2017; D'Angelis, 2019), it is estimated that as little as 10% to 15% of the languages that existed at the beginning of the colonial period are still spoken today. This situation had persisted and worsened until the promulgation of the 1988 Federal Constitution, whereby indigenous peoples' right to be indigenous and safeguard their cultures and languages was guaranteed, thus initiating an attempt to reverse this serious loss process. Regarding indigenous school education, legislation that postdates the Federal Constitution (Law on Brazilian Education Guidelines and Bases, National Education Plan, National Council of Education, Resolution 3/99) paved the way for advancements. For instance, it led to the creation of Intercultural Licentiate Degrees, which enable indigenous teachers (or future teachers) to enroll in higher education courses where they are encouraged to take ownership and be at the center of processes to describe and analyze their native languages. In this work, we present a panoramic view of the introduction to linguistics classes, taught in Goiânia to students that speak 30 indigenous languages belonging to the Tupian, Macro-Jê, Arawakan, Cariban, and Bororoan families, in addition to the isolated Trumai language and to the ethnic varieties of Brazilian Portuguese.

Keywords: intercultural education; indigenous languages; linguistics education.

Introducción

El Núcleo Takinahakÿ de Formación Superior Indígena es un departamento de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Goiás, ubicada en el estado brasileiro de Goiás y con sede principal en la ciudad de Goiania.¹ Fundado en 2006, actualmente ofrece tres carreras a nivel licenciatura destinadas a maestros (o futuros maestros) indígenas en las siguientes áreas: Educación Intercultural – Ciencias de la Naturaleza (a partir de 2025, Ciencias de la Naturaleza y Matemática), Educación Intercultural – Ciencias de la Cultura y Educación Intercultural – Ciencias del Lenguaje.

También se ofreció, en el ámbito del Núcleo Takinahakÿ, un curso de especialización en Educación Intercultural y Transdisciplinaria: Gestión Pedagógica en los años 2012–2013 (primera promoción) y 2014–2015 (segunda promoción). En este trabajo, se ofrece un panorama de la enseñanza de tópicos relacionados con la lingüística a los estudiantes indígenas en el Núcleo Takinahakÿ.

El Núcleo Takinahakÿ

A noviembre de 2024 el Núcleo Takinahakÿ cuenta con 281 estudiantes indígenas; la mayoría trabaja en sus comunidades de origen como maestros y maestras. Estos estudiantes proceden de los estados brasileiros de Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Tocantins y Maranhão y representan una gran diversidad lingüística y cultural, ya que proceden de 29 etnias diferentes:² apyãwa (tapirapé), tenetehar (guayayara), kamajura (kamaiurá), kawaiwete (kaiabí), yudja (yuruna), akwẽ (xerente), panhĩ (apinayé), a'uwẽ uptabi (xavante), apànjêhkra (canela de Porquiños), mêmõrtũmre (canela), pyhcopcatiji (gavião), bero biõwa mahãdù (yavaé), kajkwakhrattxi (tapayuna), iny (karayá), xambioá, mêtÿktire (caiapó), khĩsêtjê (suiá),

¹ La palabra *Takinahakÿ* (en el habla femenina) o *Tainahakÿ* (en el habla masculina) significa 'lucero del alba' en la lengua iny (karayá).

² En algunos casos, se presentan las autodenominaciones de los pueblos representados en el curso de Educación Intercultural y, entre paréntesis, los exónimos más comunes en Brasil (con algunas adaptaciones ortográficas).

krahô, p̄ocatiĵi (kr̄ikatí), kr̄eka (xakriabá), mehinaku, wauja (waurá), yawalapiti (iawalapití), ikpeng, kalapalo, kuikuro, matipú, boe (bororo) y trumái. En el pasado, hubo presencia de estudiantes de las etnias tapuia, guaraní, canela del Araguaia, timbira. Las lenguas que hablan estos estudiantes pertenecen a las siguientes agrupaciones lingüísticas:

- familia tupí (ramas tupí-guaraní y yuruna);
- familia macro-ye (ramas carayá y ye, incluyendo las subramas ye del norte y akuwẽ);
- familia arahuaca (rama del Xingú);
- familia caribe (ramas nahukwa y pecodiana);
- familia bororo (lengua boe);
- trumái (lengua aislada);
- familia indoeuropea (variedades étnicas del portugués brasileiro).

El cuerpo docente del Núcleo Takinahakỹ se conforma con 14 docentes permanentes (de los cuales dos son indígenas de las etnias apyãwa y tapuia), además de docentes colaboradores que actúan en otras unidades de la universidad, pero dedican una parte de su carga horaria al curso de Educación Intercultural. Cada año ingresan 40 estudiantes indígenas mediante un proceso de selección bastante competitivo, en que se evalúa la trayectoria profesional de los candidatos y su dedicación a las necesidades de sus comunidades.

Los principios del curso incluyen la transdisciplinariedad (es decir, no se trabaja con disciplinas, sino con los llamados temas contextuales y estudios complementarios); la interculturalidad crítica y el bilingüismo epistémico (Pimentel da Silva, 2017; Santos, 2020; UFG, 2025). Las actividades se realizan en la ciudad de Goiania dos veces al año (por 5 semanas al semestre) y en las comunidades, a las que los docentes se desplazan dos veces al año. Los estudios duran, como mínimo, 5 años, incluyendo los 2 años de la llamada matriz básica (periodo antes de la elección de la carrera, algo como el Ciclo Básico Común en la Argentina) y 3 años de la llamada matriz específica, durante el que los estudiantes cursan temas contextuales específicos para cada una de las tres carreras.

Lingüística en el Currículum de las carreras de Educación Intercultural

La enseñanza de los tópicos relacionados con las lenguas indígenas se da de manera transdisciplinaria en el marco de distintas actividades: Estudios Complementarios (por ej., Lenguas Indígenas y Portugués Brasileiro 1–2, Lenguas Indígenas 1–6); Temas Contextuales (por ej., Políticas lingüísticas y derechos lingüísticos; Grafismos y otros lenguajes; Léxico: significado y relaciones sociales y otros); Proyectos Extraescolares; Prácticas de producción textual; pasantías obligatorias, como se detalla en el Proyecto Pedagógico del Curso (UFG, 2025) y se resume a continuación.

Tópicos de fonética, fonología y ortografía

El estudio de tópicos relacionados con la fonética y la fonología en el curso de Educación Intercultural se centra en la relación entre los sonidos y los grafemas. De este modo, trabajamos con los principales conceptos de la fonética articulatoria, como los sonidos y los fonemas de las lenguas representadas en el curso, para que el estudiantado tenga una base teórica más sólida para discutir las convenciones ortográficas de sus respectivas lenguas (Lariwana, 2017). Nótese que los sistemas ortográficos de varias de esas lenguas fueron desarrollados e impuestos por

Tabla 1. Vocales orales en khîsêtjê (autores: Jamthô Suyá, Khawiri Suyá)

| | WAKAPĒRĒ JARĒN MBET-TXI RA | | |
|---|---|---|--|
| | ORALES | | |
| | wanhotho nhindo khâm wakapĕrĕ ra anteriores | wakapĕrĕ katyp wajajkhwa hôn khêt ne sarĕn nda centrales | wakapĕrĕ wythĩtxin sarĕn nda posteriores |
| | wajajkhwa hôn khêt ne wakapĕrĕ ra no redondeadas | wajajkhwa hôn ne wakapĕrĕ ra redondeadas | |
| wakapĕrĕ pĕpĕn sarĕn nda altas | i [i] si, wiho, thiki, riktô, piri | y [i] khusy, suty, mbyry, hwy, sasy | u [u] huru, khukhwâji, wyndu, hwĩthu |
| khwâjwĕ wakapĕrĕ pĕpĕn sarĕn nda medias altas | ê [e] sasê, mbrĕktxi, mbê, sĕtxi | â [ə] mbârâ, khwâkâ, ndârâ | ô [o] hwĩsôsôkô, ôthô, ngô, ngôni |
| wajajtxĕrĕ kararen wakapĕrĕ jarĕn nda medias bajas | e [ɛ] apke, the, khre, sĕse | á [ʌ] pá, sáká, sĭkháwá, khrámy, ngá | o [ɔ] mbotxi, ho, rowo, khangro, ndo |
| wajajtxĕrĕn wakapĕrĕ jarĕn nda bajas | | a [a] hwaĭji, hware, mba, sakha, satá | |

En la Figura 2, se reproduce otro ejemplo semejante, en el que tres estudiantes ikpeng (rama pekodiana de la familia caribe) explican la articulación correcta de 18 sonidos de su lengua materna en el marco del Estudio Complementario Lenguas Indígenas 1, impartido en julio de 2023 por Andrey Nikulin.

Figura 2. Descripción de los sonidos de la lengua ikpeng (autores: Tawya Ikpeng, Paiata Ikpeng, Wawana Ikpeng)

| | | |
|----|------|--|
| A | [a] | Okep maweptxi oworan karuptam inang olu. |
| E | [ɛ] | Olu etxi oen etkarap, ruptam etxi olu. |
| I | [i] | Maweptxi owotpi, olu etxi karuptam. |
| Ī | [ī] | Kik ket oen, maweptxi owotpi “Ī” mġgetpotpene olu etxi ruptam. |
| O | [ɔ] | Maweptxi oworan tawelene, teng ket olu oen pongna. |
| U | [u] | Putxik ket owotpi amtarumtowopene, teng kewa etxi olu oen pok. |
| G | [g] | Ruptam myen olu, amtangam amtarumtxi. |
| K | [k] | Imtarumtowopene maweptxi oworan, ruptam etxi olu. |
| L | [l] | Teng txang ket olu oen pongna. |
| M | [m] | Mapkġtxit maweptxi mġget owotpi wok, ruptam etxi olu, oengnan warako egaktet amtan awrenu. |
| N | [n] | Oen pongna teng txang ket olu. |
| P | [p] | Mapkġtxit maweptxi mġget owotpi wok, ruptam etxi olu. |
| T | [t] | Oen pongna teng txang ket olu. |
| R | [r] | Powowop ket olu oen pongna. |
| W | [w] | Ruptam etxi olu, palak txang ket owotpi. |
| Y | [j] | Palok txang ket olu amtangam. |
| TX | [tʃ] | Teng txang ket olu oen pongna. |
| NG | [ŋ] | Omtangaktxi amtarumtxi ruptam etxi olu. |



Estos ejemplos muestran que las lenguas originarias pueden funcionar como vehículos de instrucción y no solo como meros objetos de investigación lingüística. Además, se ve, a partir de estos ejemplos, que las investigaciones desarrolladas en el marco de los Estudios Complementarios tienen una potencialidad para la elaboración de materiales didácticos para uso tanto en las escuelas indígenas como en la enseñanza superior.

Tópicos de morfología flexional y derivacional

Al abordar la morfología, tenemos como punto de partida la idea de que los propios hablantes necesitan comprender los conceptos en sus propios términos, buscando conocer la estructura de las palabras en sus lenguas maternas. De este modo, trabajamos progresivamente desde los conceptos básicos, como el concepto de morfema, así como los conceptos de raíz y ses afijos. Las clases ocurren en el formato de talleres en los cuales el estudiantado discute datos de sus propias lenguas, con el objetivo de aprender a analizar las partes constituyentes de la palabra.

Una de las estrategias utilizadas para discutir la morfología derivativa es pedir al estudiantado que busquen ejemplos de neologismos en sus lenguas maternas que denoten objetos que provengan de la sociedad no indígena. Una vez que estos neologismos suelen ser morfológicamente complejos, el material de este tipo es ideal para las prácticas de análisis morfológico. Por ejemplo, en una clase con estudiantes del pueblo a’uwē uptabi (xavante), cuya lengua pertenece a la rama akuwē de la familia macro-ye, elaboramos, colectivamente, un glosario de términos que designan objetos utilizados en el ambiente escolar, como se ilustra en la Figura 3. Como resultado, el estudiantado trajo múltiples ejemplos de palabras derivadas, particularmente mediante morfemas nominalizadores. En este ejemplo, los estudiantes explicaron la formación de la palabra *itsihöridzé* ‘tijera’, formada a partir de la forma no finita del verbo *tsihöri* ‘cortar’, del prefijo de tercera persona *i-* y del sufijo nominalizador de instrumentos *-dzé*.

Figura 3. Ejemplo de glosario a’uwẽ uptabi para términos que designan objetos utilizados en el ambiente escolar (autores: estudiantes a’uwẽ uptabi)

| | | |
|--|--|--|
|  BORRACHA ITSIHÖTÖPARIDZÉ | Itsihötöparidzé borrracha subst. Objeto para apagar a escrita no caderno. (Do verbo <i>pari</i> ‘apagar’) Raiz: <i>tsibötö</i> ‘escrever’, sufixo: <i>dzé</i> (transforma o verbo em substantivo) | |
| | Itsihötö’ubudzé corretor subst. Objeto para corrigir a escrita no caderno. Raiz: <i>tsibötö</i> ‘escrever’, sufixo: <i>dzé</i> (transforma o verbo em substantivo) |  CORRETOR ITSIHÖTÖ’UBUDZÉ |
| | Itsibudu tomada subst. Objeto para fazer a geração de energia no aparelho eletrônico | |
| | Itsihöridzé tesoura subst. Objeto para cortar o papel ou arte tradicional. Raiz: <i>tsiböri</i> ‘cortar’, sufixo: <i>dzé</i> (transforma o verbo em substantivo) | |
| | Iwapu bola subst. Objeto redondo para brincar. Raiz: <i>wapu</i> ‘leve’ | |

En una actividad similar, se pidió a los alumnos del pueblo tenetehar (rama tupí-guaraní de la familia tupí) que presentaran algunos ejemplos de palabras que designan objetos procedentes de culturas no indígenas, como las que se muestran a continuación (1–3).

(1) *tukunu-hu*
langosta-AUG
‘moto’

(2) *apyk-aw*
sentarse-NMLZ
‘silla’

(3) *ywypo-apar*
liana-girar
‘bicicleta’

A menudo, al discutir ejemplos de términos para designar objetos procedentes del contacto con los pueblos no indígenas, los propios hablantes cuestionan el uso constante de préstamos, sobre todo los del portugués. Para disminuir su uso, es común que haya discusiones entre hablantes de la misma lengua sobre el mejor término para designar un determinado objeto. En una clase de Lenguas Indígenas realizada en 2018, Nonato Guajajara propuso una discusión sobre cuál sería la mejor forma de referirse al reloj (4a, 4b).

(4a) 'ar-muagaw-haw

día-medir-NMLZ

'reloj' (medidor del día)

(4b) 'ar-kwap-aw

día-saber-NMLZ

'reloj' (sabedor del tiempo)

Vale la pena destacar que este tipo de discusión entre los estudiantes les permite reflexionar sobre las políticas lingüísticas de sus pueblos, en particular sobre cómo tratar la cuestión de los préstamos lingüísticos. Bruno (2023), al estudiar las políticas lingüísticas del pueblo apyãwa (rama tupí-guaraní de la familia tupí), observó que los maestros indígenas formados en el Núcleo Takinahakỹ llevaron la discusión a sus comunidades, creando estrategias para fortalecer su lengua materna. En primer lugar, el profesor Tenywaawi Tapirapé empezó a utilizar con sus hijos exclusivamente palabras de su lengua materna y regañaba a los niños cuando utilizaban palabras en portugués. Siguió utilizando la misma estrategia en la escuela con sus alumnos y, por último, la comunidad organizó en 2015 el “Seminario sobre Política Lingüística y Cultura Apyãwa” con el objetivo de debatir sus políticas lingüísticas y definir estrategias para hacer frente al uso exagerado de lexemas prestados. Este es un ejemplo de cómo las clases pueden ir más allá de las aulas universitarias y contribuir a la transformación de la realidad lingüística en las escuelas de las comunidades indígenas.

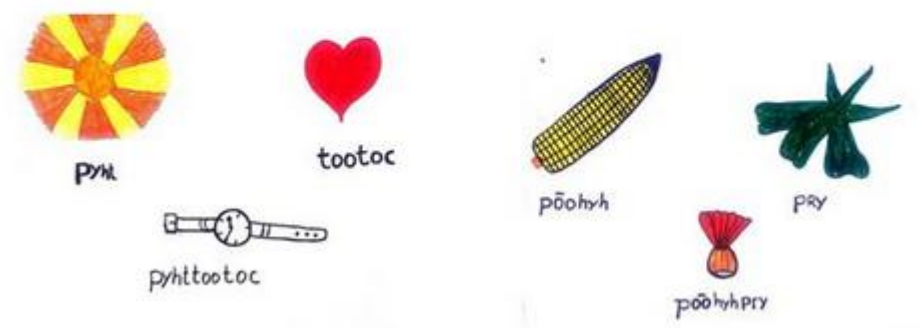
El estudio de los neologismos permite discutir con el estudiantado diversos procesos morfológicos de creación de nuevas palabras, como los procesos de afijación, ilustrados en (1) y (2); procesos de composición, como el ejemplo en (3); y procesos de incorporación nominal, como los ilustrados en (4a) y (4b). Vale la pena señalar que los ejemplos también muestran al estudiantado que un proceso puede aplicarse al resultado de otro proceso. De este modo, por ejemplo, en (4a) observamos primero la incorporación del sustantivo 'ar 'día' al verbo *muagaw* 'medir', y el nuevo verbo se nominaliza a continuación.

Más allá de introducir al estudiantado a los procesos morfológicos, el curso pretende que los estudiantes sean capaces de analizar las palabras de sus propias lenguas. Así, por ejemplo, en la Figura 4, los estudiantes del pueblo pñocatiji (krĩkati), cuya lengua pertenece a la rama *ye* del norte de la familia macro-*ye*, analizan las palabras *pyhttootoc* 'reloj' (*pyht* 'sol' + *ẽh'tootoc* 'palpitar') y *poõhyhpry* 'volante' (*poõhyh* 'maíz' + *ẽh'pry* 'chala') y escriben un breve texto en su propia lengua explicando el concepto de composición, ejemplificando el proceso con *pinhuc* 'pelota', de la raíz *pin-*, como en *pinxu* 'fruta de mangaba (*Hancornia speciosa*)', y *ẽh'huc* 'savia'.

Figura 4. Composición nominal en pōocatiji (autores: estudiantes pōocatiji)

Ĕh’huc coh’himpej

Qui ca Ĕhmpoo japy’ cati ji a’cwy, pe qui ca Ĕh’huc no ji antohw, Ĕhmpoo japy ca’teehteh, pom qui: **pinxu** me **Ĕh’huc**, coh ca me to **pinhuc**.



Al analizar los procesos de formación de palabras, el estudiantado a veces termina descubriendo que, además de palabras de estructura relativamente sencilla, hay casos más problemáticos. Por ejemplo, en varias lenguas representadas en el Núcleo Takinahakŷ se hace necesario diferenciar los compuestos (palabras formadas por dos o más raíces) de las frases nominales, en las que aparecen dos o más sustantivos vinculados por una relación sintáctica de posesión (frases genitivas). Se trata de una diferenciación crucial para el estudiantado, puesto que tiene consecuencias para las decisiones ortográficas. Por ejemplo, en (5), para nombrar el avión en la lengua tenetehar, se utiliza la frase nominal *mozuhu pepo*, la cual involucra dos palabras ortográficas. La primera, *mozuhu* ‘anaconda’, es formada por *moz* ‘víbora’ y el sufijo aumentativo, mientras que la segunda, *pepo* ‘ala’, involucra un solo morfema. Las dos palabras forman el concepto de ‘avión’, pero conservan propiedades que señalan que realmente se trata de dos palabras, como el hecho de que ambas tienen la última sílaba acentuada, así como la posición del sufijo aumentativo *-uhu*. Por esta razón, la expresión *mozuhu pepo* se escribe como dos palabras en la lengua tenetehar. En (6), en cambio, hay un único acento, lo que demuestra la mayor conexión entre las dos raíces.

(5) *moz-uhu pepo* [ˌmɔzɔ'ɦu pe'pɔ]

víbora-AUG ala

‘avión’ (literalmente: ‘ala de anaconda (víbora grande)’)

(6) *wyra-mawa* [wɪɾama'wa]

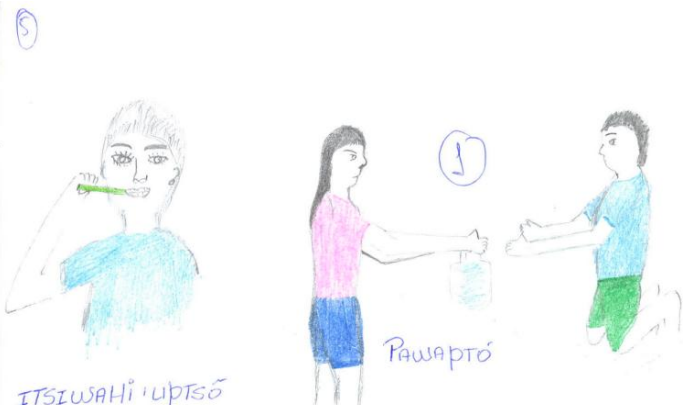
madera-algo_que_gira

‘camión’

A la vez que estudian estos temas de morfología lingüística, los estudiantes también tienen que preparar material didáctico para explicar estos conceptos a sus propios alumnos en las comunidades. Para ello, definen los procesos morfológicos estudiados en la universidad en

sus propias lenguas y dibujan los ejemplos que utilizan para explicar el concepto, considerando que el material elaborado se utilizará con niños. En el siguiente ejemplo (Figura 5), los estudiantes del pueblo a’uwẽ uptabi crean un término en su lengua para designar el proceso de incorporación nominal, explican el concepto, ofrecen ejemplos de frases en las que se utilizan palabras con incorporación nominal, presentan una propuesta de análisis morfológico y, por último, ilustran el contenido con dibujos.

Figura 5. Explicación de la incorporación nominal en a’uwẽ uptabi (autores: estudiantes a’uwẽ uptabi, revisión: Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo)

| | |
|----------------------|--|
| Término | RÓMHÖIBA NHITSINA ĀMA IWAPTÓ |
| Definición | TAHĀ RÓMHÖIBA DURÉ RÓMNHITSI TE TSITEMÉ ITSITÓB DZAHURÉ MONO TSI'MANHĀRIDA RÓMNHITSI NA |
| Ejemplos | <p>(1) <u>Wahã wadza pawaptó.</u> ‘Voy a colaborar.’ (2) <u>Ótó atópó’ó.</u> ‘Despertate.’ (3) <u>Ōhã mate ’rāparini.</u> ‘Se le rapó el pelo.’ (4) <u>Tahã ’ripruna.</u> ‘Derribá esa casa.’ (5) <u>Wahã wadza ĩtsi’wahi’utsõ.</u> ‘Voy a cepillarme.’</p> |
| Análisis morfológico | <p>(1) <u>Pawaptó</u> = <u>pa</u> ‘brazo’ + <u>wapto</u> ‘colaborar’ (2) <u>Atópó’ó</u> = <u>ató</u> ‘tu ojo’ + <u>pó’ó</u> ‘romper’ (3) <u>’Rāpari</u> = <u>’rã</u> ‘cabeza’ + <u>pari</u> ‘rapar’ (4) <u>’Ripru</u> = <u>’ri</u> ‘casa’ + <u>pru</u> ‘destruir’ (5) <u>Ītsi’wahi’uṽtsõ</u> = <u>ĩ-</u> ‘yo’ + <u>’wahi</u> ‘encia’ + <u>’uṽtsõ</u> ‘lavar’</p> |
| Dibujos |  |



Además de la morfología derivativa, en el curso de Educación Intercultural también es obligatorio el estudio de la morfología flexiva, sobre todo de las categorías de persona en la flexión posesiva y verbal. Por ejemplo, los estudiantes que hablan lenguas ye del norte aprenden que la flexión posesiva o verbal se da por medio de prefijos en sus lenguas. También se les enseñan conceptos como la diferencia entre la primera persona exclusiva e inclusiva (“primera con segunda”), el concepto de paradigma, la diferencia entre la conjugación de los verbos finitos y no finitos. En cuanto a la categoría del número nominal, no es muy común en las lenguas representadas en el Núcleo Takinahakÿ, pero sí ocurre en lenguas como el boe (familia bororo); para los estudiantes que hablan esta última lengua, presenta interés la enseñanza de los plurales irregulares (*barogo* ‘bicho’ → *barege* ‘bichos’).

Tópicos de morfosintaxis

Los conceptos de morfosintaxis que se estudian en el curso de Educación Intercultural incluyen las clases de palabras, la negación y, en algunos casos, otros tópicos. Se discuten las diferencias entre el orden de palabras en las lenguas maternas de los estudiantes y del portugués. Como ejemplo de actividad desarrollada en el marco de los estudios de morfosintaxis, podemos nombrar la producción de definiciones de conceptos lingüísticos por los estudiantes. Las siguientes explicaciones de los conceptos “verbo” (7), “sustantivo” (8) y “posposición” (9) en la variedad krahô de la lengua mēhĩ (rama ye del norte de la familia macro-ye) son de la autoría de Indiarrury Kã Krahô, Carlito Rõrpâr Krahô, Elton Hiku Krahô, Fábio Inxycaprêc Krahô, Antonio Neto Purcuxÿ Krahô:

- (7) *Mã pom pahcakôc xà na ihkàhhôc pijakrut itajê pom quê: gôr, xwa, apà, cre, ihcuxê, catôôtôc.*
- (8) *Ita kre kãm ahpãn harkwa jakrã pihho pom quê: cra, intoore, ihpore, pyt, pahpãm.*
- (9) *Mã mẽ pahcakôc xà cahti kãm ihkàhhôc hapôj pom quê: cu jamãn mẽ pahcakôc to hanê: “Ite peju krêr”. Pêan ihkàhhôc ita kre kãm “verbo” me “substantivo”, “verbo” mã “krêr”, “substantivo” mã “peju”.*

Tópicos de lexicología

Los estudios del léxico ocupan un lugar central en la enseñanza de las ciencias del lenguaje en el Núcleo Takinahakÿ (Borges, 2016). En lo que se refiere a los aspectos más teóricos de la lexicología, lexicografía y semántica léxica, en el curso de Educación Intercultural se enseñan algunas nociones básicas como los campos semánticos, la sinonimia, la hiperonimia y la hponimia, esenciales para que el estudiantado pueda reflexionar sobre cómo estructurar las definiciones de ítems léxicos en sus lenguas maternas.

En cuanto al desarrollo de materiales didácticos, una herramienta de enseñanza del léxico que se ha mostrado particularmente eficiente es el juego de la memoria. En este juego, se puede trabajar exitosamente con cualquier clase de lexemas en el caso de las lenguas amenazadas (como el yawalapití, en una experiencia trabajada con el estudiante Sarirua Yawalapiti en el estudio complementario Lenguas Indígenas como Primera y Segunda Lengua, impartido por Andrey Nikulin en julio de 2024) y lenguas en situación de recuperación (como el xakriabá, en una actividad de Práctica como Componente Curricular bajo la responsabilidad de Mário André Coelho da Silva y Andrey Nikulin en mayo de 2023). En el marco de esta última experiencia, además de estudiantes del curso de Educación Intercultural, se contó con participación exitosa de otros miembros de la comunidad Caatinginha / Romsêawre. En el caso de las lenguas menos vulnerables, se recomienda restringir el juego a clases léxicas más específicas, por ejemplo, a campos semánticos que constituyen léxico especializado. Un ejemplo es el juego de memoria que se centró en los neologismos del krahô, de autoría de Juliana Pahîc Krahô y Sandra Crakwÿj Krahô, en una experiencia trabajada en el estudio complementario Lenguas Indígenas como Primera y Segunda Lengua, impartido por Andrey Nikulin en julio de 2024.

Otro aspecto estudiado de la lexicología es la creación de neologismos, a partir de los conocimientos adquiridos en las clases de morfología. Muchos pueblos entienden los préstamos del portugués en sus lenguas como una amenaza a su vitalidad. Con base en su conocimiento de las estrategias de formación de palabras más utilizadas en sus lenguas, los estudiantes buscan crear nuevas palabras para conceptos y objetos ajenos a sus sociedades, como, por ejemplo, los conceptos académicos, nuevas tecnologías electrónicas etc. En algunas comunidades, como es el caso de los apyãwa, las discusiones que empezaron en la universidad resultaron en encuentros periódicos con maestros, egresados de nuestro curso o no, sobre la importancia de la microplanificación lingüística, a nivel local, para fortalecer el uso de neologismos en la lengua materna en lugar de préstamos de la lengua de la colonización (G. I. Tapirapé, 2018; W. M. Tapirapé, 2024).

Tópicos de sociolingüística

Algunos tópicos de sociolingüística se estudian en el marco de distintos Temas Contextuales (sobre todo “Políticas lingüísticas y derechos lingüísticos” y “Contactos y fronteras sociolingüísticas”) y Estudios Complementarios. Además de las discusiones sobre las

políticas y derechos lingüísticos, los estudiantes tienen la oportunidad de estudiar conceptos como la vitalidad y vulnerabilidad de las lenguas, contacto lingüístico, transmisión intergeneracional, prestigio lingüístico, purismo lingüístico, entre otros. Como ejemplo de actividad desarrollada en el marco de estos estudios, podemos nombrar el estudio de los préstamos en las lenguas maternas de los estudiantes del curso. Por ejemplo, dos estudiantes del pueblo iny (karayá), Tuilari Karajá y Talles Huryty Tapirapé, investigaron algunos préstamos del portugués y de otras lenguas en su lengua materna en el marco de los Temas Contextuales “Contactos y fronteras sociolingüísticas” y “Lenguas indígenas como 1ª y 2ª lenguas” (julio de 2024) y lograron identificar múltiples ítems léxicos que provienen de las lenguas apyāwa (como *òmyta* ‘poroto’, *aōna* ‘piña’), *mēbēngōkre* (el nombre propio *Urumarè*) y portuguesa (*latèhèna* ‘linterna’, *abè* ‘café’, *brèù* ‘clavo’). En otros casos, las semejanzas entre lexemas sugieren que otras lenguas tomaron palabras prestadas del iny, como es el caso de la palabra *myre* ‘estera’ de la lengua apyāwa, que proviene del iny (*byyrè* ‘estera’).

Como muchas de las lenguas representadas en el Núcleo Takinahakÿ presentan una clara diferencia entre el habla femenina y masculina (los llamados generolectos), en las clases de Lenguas Indígenas 1 se brinda una atención especial a ese tipo específico de variación.

Tópicos de lingüística histórica

La presencia de la lingüística histórica en el currículum de las carreras de Educación Intercultural es algo marginal. La variación intergeneracional y el concepto del cambio lingüístico es estudiado en el marco del estudio complementario Lenguas Indígenas 1. Desde 2023, se han introducido los conceptos de la familia lingüística, clasificación e historia de lenguas en el marco del estudio complementario Portugués Brasileiro y Lenguas Indígenas 1. Un ejemplo de actividad desarrollada como parte de esta última asignatura, en una clase impartida por Andrey Nikulin a estudiantes hablantes de lenguas ye del norte en julio de 2023, se centró en la historia del origen del maíz. Todos los pueblos ye del norte conocen una versión de esta historia, en que un pequeño animal (normalmente un ratón) enseña el maíz a humanos de una comunidad, causando un gran conflicto, que resulta en la dispersión de los comunarios en distintas direcciones, y cada grupo pasa a hablar su propia lengua. En la clase, los estudiantes de cada pueblo representado — *khīsētjê*, *mēmōrtümre*, *pyhcopcatiji*, *pōocatiji* y *krahô* — expusieron su versión de la historia y pudieron constatar que la desintegración de la comunidad, mencionada en la historia, corresponde a la división del prototipo del norte en lenguas específicas en la ciencia académica.

Los estudiantes que hablan lenguas con múltiples variedades dialectales o que poseen lenguas estrechamente emparentadas reconocen que las diferencias entre las hablas de esos grupos presentan algunas regularidades. Por ejemplo, los *mēmōrtümre* saben que en la lengua de los *pyhcopcatiji* hay palabras que terminan con *-x* (fonéticamente [-s]), sonido que corresponde a *-j* en la lengua *mēhĩ*, hablada por los *mēmōrtümre* (ejemplo: *ēhmpex* ~ *impej* ‘es bueno, está bien’). En las clases de Portugués Brasileiro y Lenguas Indígenas 1, los estudiantes aprenden que este fenómeno tiene una explicación diacrónica (un sonido que existía en el habla de sus ancestros puede haber cambiado en el habla de algunos grupos descendientes).

Prácticas de producción textual

Además de trabajos sobre la lingüística teórica y descriptiva, con enfoque en las estructuras fonéticas y gramaticales de las lenguas, en el Núcleo Takinahakÿ también se trabaja con cuestiones relacionadas a la producción textual, la alfabetización y la literacidad (Pimentel da Silva, 2016, 2021). Se discuten tanto los géneros textuales tradicionales, frutos de una

cultura basada en la oralidad, como también los géneros textuales más utilizados en contextos urbanos y/o digitales, resultado del contacto intercultural entre los pueblos originarios y la cultura no indígena. Estas producciones textuales suelen ser objeto de estudio en el marco de distintos Temas Contextuales, pero se producen más comúnmente en el marco de las Prácticas como Componente Curricular (PCC), en las clases que ocurren en comunidades, y en el Tema Contextual “Lenguaje Escrito y sus Funciones Sociales”.

Abajo presentamos dos ejemplos de textos didácticos producidos por nuestros estudiantes en sus comunidades. El primero (“Ndêtxi”, o “Londra”) fue escrito en lengua khîsêjtê por los estudiantes Nhôkhre Juruna, Wêrêtãmtxi Suyá y Khên-hôktxi Kayabi en el marco de las Prácticas como Componente Curricular sobre los animales acuáticos, supervisadas por Kátia Kopp y Andrey Nikulin en la comunidad Khîkatxi en mayo de 2023. El segundo pertenece al estudiante Iauapuru Aweti Trumai, en la lengua aislada trumái, y trata de la historia del Núcleo Takinahakÿ; fue escrito en el marco de las Prácticas como Componente Curricular sobre la Educación Intercultural, supervisadas por Andrey Nikulin en la comunidad Ypo’oũ en octubre de 2022.

Ndêtxi (autores: Nhôkhre Juruna, Wêrêtãmtxi Suyá y Khên-hôktxi Kayabi)

Ndêtxi ra ngô khâm na pa. Thep na mã ndêtxi ra khuru ro pa. Nenhy Khîsêjtê mã ndêtxi ra khwê wawythará kandê. Nenhy kê mã mẽ ra ndêtxi tákhuru tá khâm mã thep khá ndât ne mã tho anhi kande, ndokapôk mã tho anhi kande ro pa. Nen kê mã tho sujangere ro pa. Khrajê khryre khâm thep thô txi ra khuru mã tho sangeren thore khukhu, kôt khwê khra ro mōrō khêt wê.

Núcleo Takinahakÿ (autor: Iauapuru Aweti Trumai)

Yaw homa chik kate kad chachxo kuach in tak yi howelaken asi de yi (Núcleo Takinahakÿ) yupun adis pae dainta yi tan. Adis pae wanle in, wan kad chachxo kuach, amunke adis pae ilaka chik yi tan, Tocantins, Araguaia, Xingu, amunke yaw homa chik. 2006 yiki kiyinapta. Yupun kawan hup hak amunke adis daintas, hup chik wan tan karaiw deani yi tan. Puchutak kawan kate deani yiki. Huch in Goiânia ita yaw kad chachxo, huch in kawan ilaka yaw kad chachxo. Yupun kad chachxo chik wan yi hup ke in, elekes wan yi chudaŧ ke, yaw kate hami, dainta aneneuŧe. Huch atetla yaw kad chachxo yaw homa kuach sin, huch tahame atetla yaw kad chachxo kuach ikte in. Yupun wan kad chachxo paŧ wan kate ilakan, wan chu'da wan kad chachxo kuach wan hami letse.

D’Angelis (2005) sostiene que para que las lenguas indígenas se mantengan vivas, dentro de un contexto intercultural, es necesario que ellas se actualicen y establezcan una tradición escrita, lo cual no significa que tengan que dejar sus tradiciones orales milenarias. Para ello, es importante que estas lenguas desarrollen usos escritos “modernos” (además de los usos ya establecidos desde la inserción de la escritura en estas comunidades). Inspirado en estas ideas, Mário André Coelho da Silva propuso, en el ámbito del Tema Contextual “Lenguaje escrito y sus funciones sociales”, impartido por él en julio de 2023, una actividad de creación de memes en las lenguas de los estudiantes.

Figura 6. Meme en lengua boe, familia bororo (autora: Iolanda Silva Bokoro Kurireudo)



En el marco del mismo Tema Contextual, también se escribieron pequeñas traducciones de textos jurídicos, a saber: la traducción del artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y del artículo 231 de la Constitución Federal de Brasil, que tratan de derechos de los humanos y de las poblaciones originarias en Brasil, respectivamente (véase Campos & Almeida e Castro, 2023 para las dificultades relacionadas con la traducción de documentos jurídicos a lenguas indígenas). Esta actividad fue inspirada por la publicación de la primera traducción de la Constitución Federal a una lengua indígena brasilera (ñe'engatu, rama tupí-guaraní de la familia tupí), que había sido publicada unos pocos días antes de la clase (Brasil, 2023). Los dos textos siguientes fueron traducidos por los estudiantes del pueblo a'uwẽ uptabi Alberto Pariwawi Tserebuwa, Aldo Tsimrihu Wa'aire, Felipe Mi'é Paratsé, Hélio Júnior Sereparam, Rosalino Tsawoorõremé Abdzu y por el profesor ayudante Almir Henõri Abtsi'ré.

I'ru Uburé ma Dahöimanadzebda

(Artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)

I'ru Imori'rada: Ubure a'uwẽ tere pótó dza'ra ñharé na duré aiwa dahöimana na duré i'ru dzarina. Itsõmri rotsa'rata 'manhãri hã duré wate 'manhãri dza'ra mono da wahöiba amõi'u hã watsina re watsi wamri predub dza'ra mono da.

Roti'ru roptede'wai hawi pré'a nhim'bró

(Artículo 231 de la Constitución Federal de Brasil)

Te watsu'u 231: Itsa're a'uwẽ nori ma hã tsima 're ihöimana dza'ra mono hã tinhimi rób'uptsãtã na tihöimana na, timreme na, tinhimidzadze na dure ti tsi wa'uburé na, a'uwẽ hõimana hã ti'a we ãmã 're ihöimana dza'ra mono hã, te wapé dza'ra mono da te wa'õtõ dza'ra mono da tsi mapa da duré wadzeb na re hõimana dza'ra mono da mari ñte mono hã.

Pasantías y proyectos extraescolares

Los estudiantes del curso de Educación Intercultural deben realizar, a lo largo de sus trayectorias académicas, seis pasantías en una escuela indígena y defender un Proyecto Extraescolar (un proyecto de investigación y extensión desarrollado en la comunidad durante, como mínimo, tres años). Si bien los informes de pasantías se escriben en portugués, para las demás actividades involucradas en las pasantías (como las clases y la investigación necesaria para las clases) y en los Proyectos Extraescolares (como la investigación, los talleres, los informes, el texto final y las defensas) se da preferencia al empleo de la lengua materna de los estudiantes. Nótese que las defensas de los Proyectos Extraescolares ocurren en las comunidades de los estudiantes, a las que los docentes universitarios se desplazan. El jurado está compuesto, además de docentes de la universidad, por autoridades y sabios comunitarios. Para más detalles, véase Pimentel da Silva (2011).

Conclusión

En este artículo hicimos un intento de describir la enseñanza de tópicos relacionados con las ciencias del lenguaje y lenguas indígenas en el Núcleo Takinahakÿ de Formación Superior Indígena (Universidad Federal de Goiás). Por razones de espacio, no pudimos abordar la enseñanza de las lenguas no indígenas (portugués, inglés y LIBRAS – lengua brasilera de señas), que también constituyen parte de la malla curricular del curso (UFG, 2025). En las Figuras 7 y 8 pueden verse algunos registros adicionales de las clases impartidas por los autores de este artículo.

Figura 7. Clase sobre la morfosintaxis de la lengua tenetehar

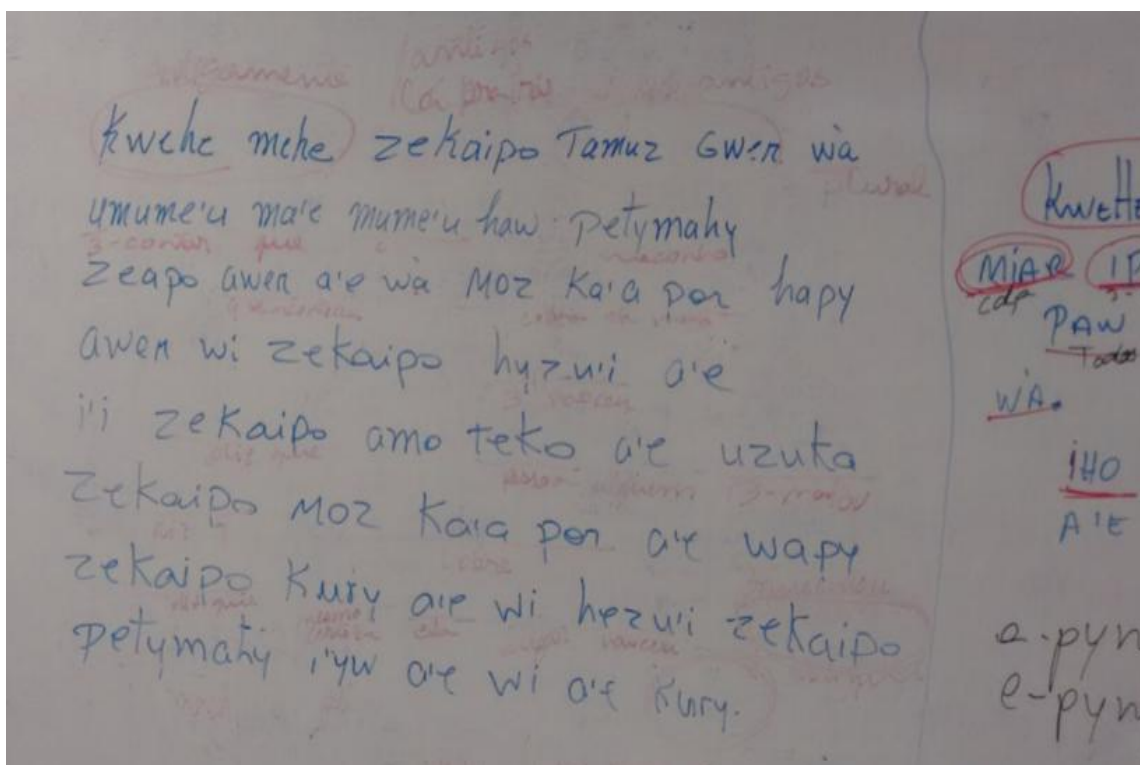


Figura 8. Clase sobre la historia de los pueblos ye y la clasificación de sus lenguas

Concluimos este artículo con un comentario sobre los desafíos de nuestra actuación profesional. El primer desafío para la enseñanza de las lenguas indígenas es el multilingüismo del ambiente académico del Núcleo Takinahakÿ: para dar clases de aproximadamente 30 lenguas, contamos con apenas 5 docentes — Aline da Cruz, Andrey Nikulin, Gilson Tenywaawi Tapirapé, Mário André Coelho da Silva, Mônica Veloso Borges — que actúan en el área (consúltese Borges, 2023 para la experiencia de nuestra colega). De estos docentes, solamente Tenywaawi es hablante nativo de una lengua indígena (apyãwa). Los demás son lingüistas que han investigado distintas lenguas indígenas y entienden aspectos de sus estructuras gramaticales, fonológicas, fonéticas y de sus convenciones ortográficas, pero no son hablantes de esas lenguas (Aline da Cruz y Mônica Veloso Borges se especializan en las lenguas de la familia tupí, mientras que Mário André Coelho da Silva y Andrey Nikulin tienen más experiencia con las lenguas macro-ye y bororo). No hay ningún docente en nuestro curso que se especialice en las lenguas de las familias arahuaca, caribe y trumái. En algunas ocasiones hemos podido contar con la colaboración de nuestros colegas, indígenas (como Flor de Lis Ca'hixyh da Silva Krikati o Waraxowoo'i Maurício Tapirapé) y no indígenas (en los últimos años: Andrés Pablo Salanova, Bárbara Heliodora dos Santos, Christiane Cunha de Oliveira, Diogo Issaburo Evangelista Koga, Flávia de Castro Alves, José de Rezende Costa Neto, Pedro Henrique Araújo, Themis Nunes da Rocha Bruno, Walkíria Neiva Praça); sin embargo, la falta de recursos humanos sigue siendo crítica y requiere soluciones sistémicas si queremos satisfacer nuestra demanda a largo plazo. Otro obstáculo, derivado del anterior, es que las clases se imparten en grupos mezclados, con hablantes de distintas lenguas presentes en el aula. Solemos buscar dividir a los estudiantes en grupos pequeños según la clasificación de sus lenguas (por ejemplo, akuwẽ, ye del norte, tupí-guaraní...), pero en algunos casos resulta ser imposible debido a la mencionada escasez de recursos humanos.

Abreviaturas

AUG = aumentativo, NMLZ = nominalización

Referencias

- Borges, M. V. (2016). Documentação e estudos lexicais sobre línguas indígenas. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, 1(1), 35-50.
<https://doi.org/10.5216/racs.v1i1.42995>
- Borges, M. V. (2023). Reflexões sobre o estudo de línguas indígenas na formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Goiás (UFG/Goiás/Brasil). *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 14(20), 80-99.
<https://doi.org/10.30972/riie.15207256>
- Brasil. (2023). *Mundu sa turusu waá: ubêuwa mayé míra itá uikú arãma purãga iké Braziu upé* (D. Baniwa, E. Baré, E. M. Baniwa, M. F. Olímpio, S. G. Tomas, D. P. Liberato, G. Arapyú, F. B. Fontes, F. C. M. Melgueiro, G. Borari, C. Borari, I. Kanamari, M. P. Serra, & L. Y. Marubo, Trans.). Conselho Nacional de Justiça.
- Bruno, T. da R. (2023). *Política linguística Apyãwa: ações de resistência e fortalecimento linguístico e cultural* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Goiás.
- Campos, C. S. de O., & Almeida e Castro, P. R. de (2023). Tradução de um artigo da Constituição Federal para a língua Maxakali: limitações e desafios do processo de tradução para uma língua indígena. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas Brasileiras*, 3(1), 543-556.
- D'Angelis, W. R. (2005). *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* CEFIEL/IEL/UNICAMP.
- D'Angelis, W. R. (2019). *Revitalização de línguas indígenas: como fazemos*. Curt Nimuendajú.
- Franchetto, B. (2017). Línguas silenciadas, novas línguas. Em B. Ricardo & F. Ricardo (Eds.), *Povos indígenas no Brasil: 2011–2016*. Instituto Socioambiental.
- Lariwana, L. K. (2017). História da ortografia Karajá: luta pela sobrevivência da língua Karajá. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, 2(1), 178-182.
<https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49011>
- Pimentel da Silva, M. do S. (2011). *Políticas linguísticas no estágio e nos projetos extraescolares*. Editora da UFG.
- Pimentel da Silva, M. do S. (2016). Possibilidade de letramento em línguas indígenas. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, 1(1), 51-63.
<https://doi.org/10.5216/racs.v1i1.42997>
- Pimentel da Silva, M. do S. (2017). A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, 2(1), 203-215.
<https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013>
- Pimentel da Silva, M. do S. (2021). *Fundamentos e práticas de alfabetização de crianças pelos conhecimentos indígenas*. Pontes Editores.

Rodrigues, A. D. (2019). Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 9(1), 83-103.

Santos, L. A. dos (2020). Pedagogia da contextualização e interculturalidade na formação de professores indígenas: entrevista com Maria do Socorro Pimentel da Silva. Tellus, (42), 305-322. <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i42.681>

Tapirapé, G. I. (2018). A luta dos Apyãwa para manter sua língua materna viva. Revista Articulando e Construindo Saberes, 3(1), 491-515. <https://doi.org/10.5216/racs.v3i1.55396>

Tapirapé, W. M. (2024). Políticas linguísticas por meio dos processos de formação das novas palavras do povo Apyãwa. Cadernos de Linguística, 5(1), Artigo e699. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2024.v5.n1.id699>

UFG. (2025). *Projeto Pedagógico de Curso: Educação Intercultural*. Universidade Federal de Goiás.