

Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela

Mariana Paladino*

UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

El artículo presenta una discusión acerca de la interculturalidad en la educación escolar indígena en Brasil y analiza, a partir de tres ejemplos etnográficos, la complejidad de las representaciones y prácticas de los pueblos indígenas en relación con la institución escolar. Se pretende así cuestionar los discursos oficiales y las políticas indigenistas que aún se rigen por una visión esencializada de estos pueblos, sin respetar y atender sus demandas y realidades diferenciadas.

(Pueblos indígenas de Brasil, políticas indigenistas, discursos sobre la interculturalidad, apropiaciones indígenas de la escuela)

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se pretende presentar una discusión acerca de algunos debates y las prácticas que giran alrededor de la interculturalidad en la educación escolar indígena en Brasil. Es importante contextualizar que existen en este país —según datos del Censo Nacional de Población de 2010—¹ 896 mil indígenas, de ellos, 36.2 % residen en ciudades y 63.8 % en el área rural. Constituyen 305 etnias, que hablan más de 180 lenguas diferentes, con formas de organización social, historias de contacto y relaciones interétnicas particulares; y por consiguiente con trayectorias escolares

* marianapaladino@id.uff.br marianapaladinorj@gmail.com

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Censo Demográfico 2010. Características Gerais dos Indígenas*, Río de Janeiro, 2010.

y expectativas sobre la escolarización muy diversas. A su vez, el accionar de diferentes agencias —órdenes religiosas católicas y protestantes, fundaciones privadas nacionales e internacionales; agencias de cooperación internacional; universidades, organismos gubernamentales, entre otros— provocaron una configuración muy variada entre las diferentes etnias, mas aún al interior de un mismo grupo indígena. A partir de ello, consideramos que el estudio de agentes e instituciones mediadoras sería fundamental para la mayor comprensión de los proyectos escolares que se desarrollan actualmente en las comunidades indígenas, incluyendo al Estado, a las ONG, a la academia —donde destacan los antropólogos—, a las organizaciones indígenas y a algunas misiones religiosas. Cabe mencionar que en los estudios que abordan la educación escolar indígena hubo (y aún continúa presente en algunos casos) una separación entre enfatizar las ideologías y políticas de las agencias que actuaron a lo largo de la historia de Brasil, que dio poco espacio a las formas en que éstas eran recibidas por los pueblos indígenas, o los estudios que sólo consideraban su cosmología, como si ésta permaneciera inalterada en el tiempo y fuera la única llave para interpretar sus apropiaciones de la institución escolar.² Hoy se considera insuficiente esta dicotomía y se destaca la necesidad de articular las dos perspectivas.

En Brasil existe una legislación que garantiza políticas de reconocimiento de la diversidad y especificidad de la educación escolar indígena, pero el gran desafío está puesto en la implementación de dichas políticas. Éstas suelen desarrollarse en forma de programas o proyectos de duración limitada, con recursos no siempre garantizados por el Estado, y su continuidad siempre está en riesgo. Las instituciones administrativas y políticas en Brasil son poco permeables a la diversidad, continúan reproduciendo lógicas monoculturales y se modifican mucho más lentamente que las legislaciones en vigencia.

² Utilizamos aquí el concepto de “apropiación” de forma descriptiva, denotando los significados que los pueblos indígenas le otorgan a la institución escolar y a las formas de relacionarse con la misma.

En relación con el concepto de interculturalidad, es importante llamar la atención que comienza a ser problematizado desde la academia, y no tanto al interior del movimiento indígena. Las organizaciones indígenas han venido asumiendo el concepto, que se ha convertido en bandera de lucha y reivindicación, a partir de la articulación con las ONG e investigadores académicos. Y el Estado ha incorporado el concepto —al menos en el plano del discurso— en sus de políticas públicas.

Vale aclarar que en Brasil cuando se habla de educación intercultural, poco se asocia a la población negra y mucho menos a la población general. Los discursos vinculados a la educación de los negros utilizan como ejes las categorías de equidad y de combate a la discriminación racial. Por lo tanto, el concepto de interculturalidad aún permanece mayormente referido a los pueblos indígenas.

Observamos situaciones discordantes en la oferta de educación escolar intercultural indígena, aun al interior de un mismo pueblo, según las secretarías municipales y estatales de educación que intervienen, los partidos y gobiernos de turno y las características de los gestores, la presión y participación de organizaciones y líderes indígenas, entre otros. También existe una situación discordante entre la oferta y la calidad de la enseñanza básica (educación primaria y secundaria), que aún no está garantizada, y la oferta y calidad de la educación superior, donde se verifica un creciente número de universidades que ofrecen acciones afirmativas para el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas, en algunos casos, en carreras y programas de excelencia, y con equipos de profesionales que incluyen alta calidad académica con el compromiso con la causa indígena.

Otro punto general por mencionar es que no existen experiencias de educación escolar indígena autonómicas en Brasil, en el sentido de su gestión y financiación. Si bien algunas organizaciones indígenas, en conjunto con las ONG y con apoyo de la cooperación internacional, desarrollan iniciativas propias, se observa una tendencia en los últimos años al financiamiento y control estatal.

Así mismo se verifican demandas distintas entre los pueblos indígenas sobre la institución escolar. Algunos buscan que la escuela

sea el lugar por excelencia de valorización, rescate y transmisión de los conocimientos indígenas; otros quieren que sólo se enseñen conocimientos, técnicas y habilidades del “mundo de los blancos” y eso es lo que esperan adquirir al ir a clases. Otros demandan apropiarse de ambos conocimientos, aunque en el plano de la práctica, aún no esté bien discutido cómo implementar ese diálogo de forma crítica e igualitaria.

En relación con el acceso a la educación superior también existen demandas diferenciadas que no necesariamente se contraponen, pero que en la mayoría de los casos coexisten: la de tener acceso a las carreras convencionales junto con la población no indígena, así como tener acceso a cursos de modalidad específica e intercultural donde se enseñen y valoricen los conocimientos “tradicionales”. De este modo, los investigadores sobre el tema dan cuenta de apropiaciones y sentidos muy diversos de la escolarización por parte de los pueblos indígenas.

Para discutir estas múltiples facetas, este trabajo se dividirá en dos partes. En la primera, se pretende caracterizar el discurso de la educación indígena intercultural en Brasil, tal cual ha adquirido cierto consenso y legitimidad en el campo. En la segunda parte, a partir de algunos ejemplos etnográficos se busca problematizar las diversas apropiaciones de la institución escolar, que no siempre responden a los discursos y políticas legitimados por el Estado o por las ONG. Partimos de considerar que los espacios escolares son ámbitos de coerción e imposición de pautas culturales, pero también espacios de lucha y tensión y que la agencia indígena debe ser cuidadosamente analizada y entendida como un grupo heterodoxo y dinámico, interpelado por las políticas públicas, pero también interpelador de las mismas. Esta concepción, afín a los estudios recientes de la etnografía de la educación latinoamericana, percibe los ámbitos formativos (escolares y no escolares) como lugares propicios para indagar acerca de las políticas educativas y los significados y prácticas de diferentes actores, derivados de situaciones complejas de contacto intercultural (Rockwell 1995; Bertely 2000; López 2009; Paladino, Czarny 2012). Por lo tanto, este artículo se propone sumarse y dialogar con esta línea de análisis.

LA TRAYECTORIA DE UN DISCURSO

Ubicamos el surgimiento de un discurso sobre la educación escolar indígena basado en un ideario de diversidad y pluralidad cultural en el contexto de los movimientos de reivindicación por los derechos indígenas, de fines de la década de los setenta e inicios de los ochenta —marcado por el clima político de la dictadura y las luchas por la redemocratización del país—. Este discurso, aunque en un contexto político muy diferente, perdura hasta la actualidad. Es así que a lo largo de este periodo se ha vuelto un consenso que la educación escolar indígena debe ser: diferenciada, específica, bilingüe e intercultural. Esta denominación está presente en las legislaciones y documentos oficiales. Es decir, en Brasil no sólo se habla de educación intercultural y bilingüe, al igual que en el resto de Latinoamérica, sino que se resalta también el carácter específico y diferenciado, como categorías que legitiman en teoría una organización escolar acorde con los principios, valores y sistemas propios de educación de cada pueblo indígena.

No es objetivo de este trabajo trazar una historia de la educación escolar indígena en Brasil,³ pero sí es importante resaltar que este discurso debe ser entendido a partir del embate que el llamado “in-

³ Es importante mencionar brevemente para información del lector que, en Brasil, la escolarización de los pueblos indígenas estuvo —hasta comienzos del siglo xx— estrechamente vinculada a la catequización. Durante la colonia, fueron diferentes congregaciones misioneras, como jesuitas, franciscanos, carmelitas y capuchinos, las encargadas de inculcar hábitos cristianos y valores occidentales. Con la instauración del régimen republicano, a fines del siglo xix, las ideas positivistas y evolucionistas que estaban en boga tuvieron gran influencia en los nuevos procesos de escolarización que se destinaron a los indígenas, con el predominio de un paradigma asimilacionista. En 1910, fue creado el primer órgano indigenista estatal laico, el *Serviço de Proteção aos Índios* (spi), orientado a resolver los conflictos entre la sociedad no indígena y los pueblos indígenas, suscitados por el control del territorio que éstos ocupaban, lo cual impedía —en la perspectiva de la época— la expansión económica del país. El spi tuvo por finalidad establecer la convivencia pacífica con los indios y garantizar su sobrevivencia física, al mismo tiempo que volverlos sedentarios para que ocupasen un territorio más reducido (Pacheco de Oliveira y Freire 2006). Entre los métodos civilizatorios desarrollados por el spi, constó la construcción de “Puestos Indígenas”, en los cuales era infaltable la presencia de la escuela, pensada por los dirigentes del spi como un recurso importante para conducir a los indios a un estado de civilización. Es así que se promovía la enseñanza del portugués de forma oral y escrita, de oficios, de hábitos de “higiene” y de los rituales cívicos (el culto a la bandera y a los símbolos de Brasil).

digenismo alternativo” trabó con el “indigenismo oficial”, cuestionando al paradigma integracionista de este último. Se entiende por indigenismo oficial a las políticas de Estado dirigidas a los pueblos indígenas, que en la época estaban concentradas en la Fundación Nacional del Indio (FUNAI). Este órgano, fue creado en 1967, para substituir al Servicio de Protección a los Indios (SPI), primer órgano indigenista estatal laico, al cual le cupo la compleja tarea (en las primeras décadas del periodo republicano), bajo el lema del “orden” y el “progreso”, aunar la protección de los indígenas a un proceso de civilización, sedentarización y concentración de los mismos en territorios más reducidos, con el fin de contar con más tierras para explotación económica, al mismo tiempo que transformarlos en “trabajadores nacionales”. En la época dominaba el paradigma, al igual que en otros países de América Latina, que el destino irreversible de los indígenas era integrarse a la nación, pero se proponía que el proceso se diera paulatinamente y por medios no violentos.⁴ Con la extinción del SPI en 1966, debido a las denuncias de corrupción que circulaban sobre este órgano en la época, la FUNAI es creada para continuar y profundizar las políticas integracionistas y de desarrollo y expansión económica que se vivían en el país.

Por “indigenismo alternativo” entendemos el accionar de diferentes agentes (las ONG, algunos sectores de la Iglesia católica y misiones protestantes, investigadores académicos) que, a pesar de sus diferencias, se reunieron en la época (los sesenta, setenta y comienzos de los ochenta) en la crítica a las políticas del indigenismo oficial. Cabe notar que en ese periodo eran esos actores, antes mencionados, que así se autodenominaban. Los principales frentes de actuación de este sector eran apoyar a los indígenas en la lucha por tierra, educación y salud adecuadas a sus realidades culturales y formas de organización social. En lo que respecta a la escolarización, sectores de la Iglesia católica influidos por las transformaciones pro-

⁴ Esta perspectiva es atribuida al general Cándido Rondón, idealizador del SPI, cuya metodología para aproximarse a los pueblos indígenas que aún tenían poco contacto en la época eran la seducción y atracción, a través de la oferta de mercancías y otros objetos. Sin embargo, como bien llama la atención Souza Lima (1995), continuaba presente un ideario de guerra y conquista.

movidas por el Concilio Vaticano II y por las perspectivas de la teología de la liberación, así como algunas organizaciones no gubernamentales, comenzaron a desarrollar experiencias educativas en oposición a las de FUNAI. Este órgano había firmado en la época convenios con el Summer Institute of Linguistic (SIL) –a partir de 1969 y hasta comienzos de los ochenta– y con otras organizaciones religiosas protestantes y evangélicas que se dedicaban al estudio de las lenguas indígenas, con la finalidad de implementación de una enseñanza bilingüe. Es interesante notar cómo la educación escolar indígena en Brasil sigue una trayectoria, bajo ciertos paradigmas que se vuelven hegemónicos en periodos históricos específicos, que tiene mucha semejanza con otros países de América Latina, principalmente Perú y México. De este modo, hubo una adhesión al “bilingüismo” –recomendado por la UNESCO– y entendido como método educativo más pertinente, que permitiría el aprendizaje paulatino de la lengua nacional (el portugués), de una forma menos traumática de lo que ocasionaría su enseñanza directa. Sin embargo, esta propuesta comenzó a ser denunciada por el “indigenismo alternativo” por ejercer subrepticamente una función catequética e integracionista. En oposición a este paradigma, este sector defendía la idea de que la institución escolar también podía ser una herramienta “a favor” de los indios: que se convirtió en instrumento de acceso a informaciones y conocimientos vitales para su sobrevivencia y autodeterminación. Así, se iniciaron experiencias educativas basadas en un ideario de respeto a la diversidad y pluralidad cultural y pautadas en la valorización de los conocimientos étnicos, en las que los indígenas comenzaron a tener un rol protagónico, al principio, ocupándose de la alfabetización y, crecientemente, desempeñándose como maestros en todos los niveles de la escuela primaria y también la secundaria, así como responsabilizándose de la gestión escolar.

Cabe destacar que la participación de los antropólogos en estas experiencias alternativas fue significativa, atendía la demanda de escolarización de los pueblos con los cuales se relacionaban.⁵ Las

⁵ Si bien fue relevante la participación de los antropólogos en la construcción de proyectos y experiencias educativas que se opusieron al paradigma integracionista del

demandas vinculadas a educación escolar provenían tanto de indígenas que no recibían ninguna asistencia y atención por parte del Estado, como de aquellos que la recibían, pero la consideraban insuficiente o desvinculada de su realidad. El denominador común en aquella época (décadas de los setenta y los ochenta) era su deseo de dominar la lengua portuguesa y adquirir conocimientos de la sociedad no indígena, con el fin de poder tener mayores instrumentos para lidiar con la situación de contacto interétnico que enfrentaban. La demanda por tener acceso en la escuela a contenidos propios de su cultura es posterior, de la década de los noventa en adelante.

En este contexto se consolidan nuevas representaciones y prácticas en relación con el rol de la educación escolar para las sociedades indígenas, promovidos principalmente por el tercer sector. Con el retorno del régimen democrático y la promulgación de la nueva Constitución Federal, en 1988, se estableció un nuevo tipo de relación entre Estado y pueblos indígenas.⁶ La tutela y el control exclusivo de la FUNAI comenzaron a ser cuestionados y otros órganos de gobierno pasaron a ocuparse también de las políticas indigenistas, así como se dio lugar a la participación de los indígenas en las mismas y a las ONG que los apoyaban. La asistencia escolar de la población indígena, que inicialmente incumbía a la FUNAI, a partir del Decreto 026/91 del año 1991, se volvió responsabilidad del Ministerio Nacional de Educación.

A partir de allí, las comunidades indígenas comenzaron a tener mayor vinculación con las secretarías de educación de los estados y municipios donde vivían, lo cual amplió el tipo de actores involu-

órgano indigenista oficial a partir de la década de los setenta, sólo comenzaron a abordar la temática de la educación escolar indígena como objeto de estudio avanzada la década de los ochenta. Según Tassinari (2001), la presencia de escuelas en las comunidades que investigaban los antropólogos despertaba gran desconfianza por los impactos que estaba teniendo en el cotidiano de los pueblos, y la reacción más común era mantener una distancia con esta institución y omitirla en sus estudios.

⁶ Con el Código Civil Brasileño de 1916 se instaura la condición de “incapacidad relativa” de los pueblos indígenas y, por lo tanto, se erige al Estado como “tutor” hasta que ellos alcancen su “mayoría de edad”; es decir, se integren definitivamente a la sociedad nacional. Con la nueva Constitución Federal de 1988, se anula este código, reconociendo el derecho de los pueblos indígenas a la manutención de sus formas de organización social y el derecho de autorrepresentarse.

crados en la implantación y dirección de las escuelas destinadas a los indios. Así también, surgieron programas de formación específicos para los maestros indígenas.⁷

A lo largo de este proceso, el “indigenismo alternativo” fue exitoso al consolidar una nueva forma de pensar la educación escolar indígena, Por lo cual, si en el periodo de constitución del movimiento indígena, en las décadas de los setenta y los ochenta, existían luchas políticas entre indigenismo “oficial” y “alternativo”, a partir de entonces, las propuestas y reivindicaciones de este último sector fueron incorporadas en los textos de leyes y documentos oficiales.⁸ En

⁷ Los cursos de formación para maestros indígenas de modalidad diferenciada, bilingüe e intercultural comenzaron a ser implementados en Brasil en los ochenta, por organizaciones no gubernamentales, de forma independiente del Estado y con recursos de la cooperación internacional. Con el restablecimiento de la democracia, se buscó que el gobierno reconociera y apoyase estas experiencias, entre otros motivos para que los maestros indígenas obtuviesen un título reconocido por el Estado y pudiesen ser contratados efectivamente. La sustitución de maestros “blancos” por “indios” en los cargos docentes de las escuelas ubicadas en las comunidades indígenas fue una de las principales banderas de reivindicación que levantó el movimiento indígena en ese periodo, así como su capacitación y la creación de cursos de magisterio que fuesen pertinentes a su realidad. Para ello, a partir de los noventa, se establecieron acuerdos y formas de cooperación entre las ONG indígenas e indigenistas, secretarías de educación de nivel estatal y municipal, universidades y la FUNAI, para la coordinación conjunta de esos cursos. Los mismos equivalían a una formación de nivel secundaria (enseñanza media). En el año 2001 se implementó el primer curso de magisterio de nivel superior específico para indígenas, al que se llamó *Terceiro Grau Indígena. Projeto de Formação de Professores Indígenas em nível Superior* (Tercer grado indígena. Proyecto de formación de maestros indígenas de nivel superior). Fue implementado en el estado de Mato Grosso, por la Universidad Estatal de Mato Grosso y por la Secretaría de Educación de ese estado, con apoyo de la FUNAI. Después de éste, se crearon otros cursos de nivel superior para la formación de maestros indígenas en otras regiones del país, que son llamados “licenciaturas interculturales” o “licenciaturas indígenas”. Estas licenciaturas están destinadas sólo a formar maestros indígenas. Algunas atienden únicamente a indígenas de una misma etnia, aunque la mayoría reúne a indígenas de varias etnias que conviven en la misma región. Actualmente existen 24 licenciaturas de este tipo implementadas por 26 universidades públicas del país.

⁸ Las principales leyes y reglamentaciones que garantizan el derecho de los pueblos indígenas a una educación escolar indígena diferenciada, específica, bilingüe e intercultural y la obligación del Estado de proveerla son: “Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional”, núm. 9394, de 20/12/96, Arts. 78 y 79; “Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (RCNEI)”, publicado en 1998; “Directrices Nacionales para el funcionamiento de las escuelas indígenas-Resolución de la Cámara de Educación Básica (CEB) núm. 3, de 14/12/1999 y la Ley 10,172, promulgada el 9/1/2001, que instituye el Plan Nacional de Educación (PNE).

este sentido, entendemos que el Estado legitimó discursos y prácticas del “indigenismo alternativo”. Entre ellos, el reconocimiento de que los pueblos tienen sus propias pedagogías y que éstas no deben confundirse con la educación escolar. Así, en Brasil cuando se habla de “educación indígena” se hace referencia al proceso de socialización propio de cada etnia y legitima la idea de que existen otros modelos de transmisión de conocimientos que escapan del escolar. La “educación escolar indígena”, al contrario, se refiere a la presencia de una institución externa ausente en las sociedades indígenas antes de la colonización, y este tipo de educación se plantea como un problema político. La idea instaurada es que históricamente esta institución estuvo volcada al proyecto de civilización y exterminio de los pueblos indígenas y que, al contrario, la escuela actual está (o debería estar) estructurada para el fortalecimiento cultural.

Tal discurso remite a una forma dicotómica de pensar los procesos de escolarización de los pueblos indígenas, ya cuestionado por otros autores en otros contextos (Paladino, Czarny 2012): la escuela entendida como un instrumento de aculturación o como instrumento de rescate y fortalecimiento de la identidad étnica y autonomía de los pueblos indígenas.

A pesar del rol diferente atribuido a la escuela en esta dicotomía (“pérdida” o “revitalización cultural”) lo que aparece en común es lo que llamé, en otro trabajo (2001), de “narrativa sobre el poder transformador de la escolarización”.⁹ Es decir, la perspectiva de que la escuela es un espacio crucial de redefinición de las identidades culturales. A mi ver, se trata de una forma lineal y simplificada de pensar los impactos de la escuela en el cotidiano de los pueblos indígenas.

Podemos identificar una narrativa presente en el campo, que asocia la escuela del pasado a un proyecto de integración y aculturación; y la escuela del presente es percibida como “conquistada por los indios” o, para usar una expresión frecuente en el ámbito académ-

⁹ Mariana Paladino, “Educação Escolar Indígena no Brasil contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional”, disertación de maestría, Río de Janeiro, PPGAS, UFRJ, 2001.

mico, “domesticada” por ellos.¹⁰ Cabe cuestionar dos aspectos en esta narrativa, el primero se refiere a la construcción de una temporalidad en la que el paradigma integracionista queda relegado al pasado y la escuela bajo un paradigma específico e intercultural se plantea no apenas como “nueva”, sino en términos de “ruptura” con el paradigma anterior. Así, es común en el campo, tanto en el ámbito de reuniones y seminarios en los que se discute sobre educación escolar indígena, con presencia de organizaciones indígenas, como en textos académicos, encontrar expresiones que aluden a la escolarización indígena antes de la Constitución Federal de 1988 como “escuela de la conquista” y, después, “escuela conquistada” o “domesticada” por los indios, como si ese pasaje fuera tan simple y se diera de una forma única e irreversible. El segundo aspecto por problematizar es que en esta narrativa muchas veces se entiende la apropiación indígena de la escuela en términos de lo que significa para la cultura occidental: adquisición de derechos como ciudadano, posibilidad de ascensión social, adquisición de conocimientos útiles para una inserción crítica en la sociedad nacional. En principio, los gestores de políticas públicas dejan de analizar otras modalidades de apropiación que apuntan a otras lógicas e intereses, como veremos en la segunda parte de este trabajo.

En relación con el concepto de interculturalidad, se observa que es ampliamente utilizado en el lenguaje formal y legal de diversos documentos oficiales estatales. Sin embargo, la mayoría no define ni problematiza este concepto, ni los sentidos de categorías relacionadas, como las de “cultura”, “tradicición”, “diversidad cultural” y “diálogo”, ni dan cuenta de los debates académicos que existen sobre estas categorías. Pensemos, como ejemplo, en un documento elaborado por el Ministerio de Educación: el *Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas*, publicado en 1998 con el objetivo de orientar el trabajo de maestros que actúan en escuelas indígenas y delinear contenidos y temáticas para los programas de clases. Si bien no tiene el poder de una ley que obliga su aplicación, podemos pen-

¹⁰ Basta hacer una búsqueda en la bibliografía sobre educación escolar indígena en Brasil para verificar como la imagen de la “domesticación de la escuela por parte de los indígenas” está presente en los títulos y contenidos de los textos.

sar que tiene una influencia considerable por provenir del Ministerio de Educación Nacional y por ser de las pocas referencias de trabajo que existen para orientar la enseñanza en escuelas indígenas. En la retórica de este documento, los enunciados de “pluralidad cultural”, “multiculturalismo”, “interculturalidad”, “diversidad” están presentes todo el tiempo, pero los autores no explicitan los sentidos atribuidos a estas categorías ni las connotaciones que tienen sus usos. Este documento, a pesar de pronunciarse contra una concepción genérica y homogénea de los pueblos indígenas, acaba cayendo en esta orientación al mencionar ciertos tópicos, tales como “principios propios de la educación indígena”; “comunidad educativa”, “conocimientos étnicos”, “pedagogía indígena”, “ética indígena basada en los valores y principios morales propios de las diversas comunidades indígenas, como la solidaridad, la generosidad, la hospitalidad” (*Ibid.*, 101),¹¹ presentándolos como categorías de consenso, con sentidos únicos, cuando en verdad se trata de construcciones complejas y diversas.

Considero importante resaltar dos direcciones que parecen tomar los usos de estas categorías en este y otros documentos y reglamentaciones del Ministerio de Educación. Una de ellas produciría un empoderamiento de los pueblos indígenas, en la medida en que el reconocimiento y valorización de sus culturas les permite desarrollar estrategias de negociación política con diversos sectores de la sociedad nacional. Otra dirección conduce a producir imágenes cristalizadas de las sociedades e instituciones indígenas y un malestar sobre todo, para los encargados actualmente de la transmisión de estos conocimientos –me refiero a los maestros indígenas y sus alumnos (niños y jóvenes indígenas)– quienes, muchas veces, no encuentran concordancia entre un “pasado que salvaguardar” y la realidad actual de su grupo.

Tassinari (2001)¹² desarrolla un ejemplo interesante de esta última dirección: se refiere a los karipuna, pueblo que habita el estado

¹¹ Ministerio de Educación, *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, Brasília, MEC, SEF, DPEF, 1998.

¹² Antonella Tassinari, “Da civilização à tradição: Os projetos de escola entre os índios do Uaçá”, en Aracy Lopes da Silva y Mariana Ferreira, coords, *Antropologia, história e educação...* São Paulo, Editora Global, 2001, 157-195.

de Amapá, en el norte del país, donde un discurso de “valorización de la cultura” y del “ser indio”, defendido por las agencias que implementan proyectos educativos en el área no corresponde a la identidad de “indios mansos y avanzados” que tienen los karipuna de sí mismos. La autora analiza el conflicto provocado en los maestros karipuna, que no saben como poner en práctica una propuesta diferenciada de enseñanza, ya que los ejemplos de escuelas indígenas que encuentran no se asemejan con la autoimagen que construyeron de sí mismos. Por ejemplo, las festividades que celebran a los santos católicos y las fiestas cívicas no son vistas como válidas para integrar un programa de “escuela indígena”. También son estimulados a involucrarse en un “rescate de la tradición”, a través de la investigación con los ancianos de la comunidad, cuya narración de un pasado heterogéneo y contradictorio desorienta y angustia a estos maestros, según la autora. Por tal razón, Tassinari concluye que las palabras “tradición” y “cultura indígena” parecen haber adquirido en el sentido común un carácter tan exótico que los karipuna no consiguen asociarlas a sus conocimientos y prácticas cotidianas.

Este caso plantea una serie de cuestionamientos acerca de la politización de la cultura. Entre ellos está cómo incrementar poder (empoderar), a través de las propuestas de educación llamadas interculturales sin victimizar ni crear representaciones cristalizadas de los pueblos indígenas, donde la idea de lo que sería “tradicional” acaba minando la participación de algunos sectores, por ejemplo, el de los jóvenes, o colaborando para que se sigan reproduciendo imágenes estereotipadas de los pueblos indígenas, aún ligadas a un estado de “pureza” y “aislamiento” de la modernidad.

PROBLEMATIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD DE APROPIACIONES DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A PARTIR DE ALGUNOS CASOS ETNOGRÁFICOS

En esta parte discutiré sucintamente tres ejemplos etnográficos que muestran la complejidad de las prácticas y apropiaciones de la institución escolar por parte de los pueblos indígenas en Brasil. Uno basado en mi propia etnografía con el pueblo ticuna, etnia que ha-

bita sobre el río conocido en Brasil como Alto Solimões, y en Perú y Colombia como Alto Amazonas, y en ríos afluentes de esta cuenca, que ocupan la zona de frontera entre esos tres países. En Brasil, 46 mil individuos, según el censo del año 2010, constituyen la etnia más numerosa del país. De esta población, 85 % vive en tierras indígenas demarcadas por el Estado, distribuidas en 129 aldeas. Los otros dos ejemplos se basan en la etnografía de dos colegas: Ingrid Weber, quien investigó sobre el pueblo kaxinawá, del estado de Acre, y Célia Collet, quien estudió el pueblo bakairi, del estado de Mato Grosso.

La elección de estos tres casos se debe no sólo a la disponibilidad de datos sobre los mismos, sino por considerar que reflejan apropiaciones diferenciadas que dan cuenta del complejo espectro de situaciones que abarca hoy la educación escolar indígena en Brasil. El proyecto educativo elaborado por los ticuna se considera pionero en Brasil de las experiencias de educación bilingüe, específica e intercultural y la lucha para conquistar esto, llevó a una intensa movilización de los maestros ticuna, que constituyeron una de las primeras organizaciones de maestros indígenas en el país. El caso de los bakairi, al contrario, muestra una realidad aún muy presente en las escuelas indígenas: su indiferenciación en relación con las escuelas de “blancos”, que siguen la organización y los contenidos fijados por las secretarías de educación para las demás escuelas. El caso de los kaxinawá da cuenta de otra tendencia, que es la escuela indígena que se constituye como un espacio para el rescate y revitalización cultural.

En el caso de los ticuna,¹³ la discusión y construcción de una propuesta de educación escolar intercultural y diferenciada se re-

¹³ Su nombre ticuna no es propio, sino que fueron llamados así por grupos tupí vecinos con los que compartían y disputaban territorio. Ticuna significa, en lengua tupí, nariz negra y alude al uso de pintura en el rostro durante algunas ceremonias. Esta pintura marca en la persona la pertenencia e identidad a un clan específico. Antiguamente los clanes constituían unidades sociales, cada uno ocupando una maloca y manteniendo con los otros clanes relaciones comerciales, de alianza y también de disputa. Actualmente su función principal es regular el matrimonio, ya que predomina una exogamia de mitades. El nombre propio es *Maqũta*, que significa “pueblo pescado por *Yoi*”, el principal héroe cultural, quien les enseñó sus instituciones básicas.

monta a la década de los ochenta, cuando se transformaron las relaciones interétnicas que predominaban en ese momento en la región, caracterizada por la servidumbre y posición subordinada de este pueblo en relación con la sociedad no indígena.

El sentido de la escuela para este pueblo debe ser comprendido en estrecha conexión con sus creencias¹⁴ y formas de organización social y políticas, y en relación con las situaciones de contacto interétnico atravesadas. Éstas se remontan al siglo XVII, cuando algunos segmentos de esta población sufrieron un proceso de reducción forzado por parte de jesuitas españoles y portugueses (siglo XVII) y carmelitas portugueses (siglo XVIII). En el siglo XIX, la región comenzó a convertirse en un importante centro de explotación de recursos naturales, sobre todo de pescado, extracción de madera y cuero de animales. Los comerciantes realizaban intercambio de estos productos con los ticuna y otras etnias por otros objetos manufacturados. A fines del siglo XIX, durante el apogeo del caucho, llegaron personas del nordeste de Brasil que compraron las tierras ocupadas por los ticuna o adquirieron derechos de explotación que les fueron concedidos por parte de los gobiernos locales, y comenzaron a utilizar a los indígenas como mano de obra en la explotación del caucho. Destruyeron las casas tradicionales de los ticuna, que reunían miembros de un mismo clan, y los dispersaron, imponiendo otra forma de vivienda y organización que les permitió dominarlos más fácilmente. Los ticuna brasileños sufrieron un proceso de servidumbre hasta la década de 1960, cuando los cambios en las políticas indigenistas y en los gobiernos regionales desencadenaron la pérdida de poder de los patrones del caucho y movilizaron a los indígenas en un proceso de reclamo al Estado de sus derechos a la tierra, al acceso

¹⁴ Esta etnia incorpora en su cosmología y mitología a los “otros”: tanto a otras etnias con las que hace siglos comparten territorio, como a los “blancos”. Así, por ejemplo, en el mito de creación de los ticuna, uno de los héroes culturales *Ipi*, hermano de *Yoi*, el que los pescó, viaja al sur, conoce el “mundo de los blancos” y trae todos los bienes de la “civilización”. Los relatos dan cuenta que en la morada de los dos hermanos había oro, herramientas de metal y otros objetos característicos de los no indígenas. También las “ciudades” están presentes en su mitología, hay la creencia en la existencia de “ciudades encantadas” escondidas en medio de la selva y donde vivirían otros seres importantes. Esto refleja el dinamismo e historicidad de la mitología ticuna.

a la salud y a la educación, así como a ocupar cargos y funciones, como el de maestro, agente comunitario de salud, entre otros. Este proceso fue largo y lleno de conflictos, que no podrán ser descritos aquí, pero es importante mencionar que los ticuna en pro de esas reivindicaciones se reunieron en organizaciones indígenas. Una de ellas, fue la Organización General de Profesores Ticuna Bilingües (OGPTB), que fue la primera organización de maestros indígenas que se creó en Brasil.

Cabe destacar la relevancia que adquirió la educación escolar para los ticuna. Por un lado, por posibilitar el aprendizaje oral y escrito del portugués, un instrumento valioso en el contacto con los “blancos”, para evitar o por lo menos suavizar situaciones de explotación y preconcepción. Por otro lado, a partir de la década de los cincuenta, y la llegada de misioneros norteamericanos de la Iglesia Association of Baptists for World Evangelism, un segmento de los ticuna percibió que la condición de “creyentes” les proveía una identidad valorizada. De este modo, para los que se bautizaron en las décadas de los cincuenta y sesenta y para otro sector que en la década de los setenta participó en un movimiento mesiánico de base cristiana (Movimiento de la Santa Cruz) asistir a la escuela para aprender a leer la Biblia se transformó en un aspecto muy importante y aumentó aún más el interés por la educación escolar.

Actualmente, un porcentaje alto de la población ticuna se identifica con las religiones cristianas aunque, según los estudiosos, esto no debe ser interpretado como pérdida cultural, sino, al contrario, se relacionan con sus creencias tradicionales y con las nuevas posibilidades, redes y posiciones que la presencia de algunos misioneros y agencias religiosas habilitaron. La condición de cristiano adquiere, para quien se identifica de esa forma, un sentido diacrítico en relación con los ticuna que no tienen religión occidental y los aleja de ciertas prácticas asociadas por ellos a este segmento, consideradas como causantes de desorden y conflicto, como las fiestas y la participación en rituales tradicionales donde las borracheras y las peleas entre los participantes son frecuentes, o las prácticas de hechicería. En ese sentido, el interés por la educación escolar se vuelve un símbolo diferenciador respecto a otros grupos, lo que refleja conflictos

de parentesco y de facciones. Como otros autores han señalado (Levinson *et al.*, 1996),¹⁵ la escolarización, además de proveer conocimientos y habilidades específicas, contribuye para crear una nueva identidad social que coloca a los individuos como “iguales” (a través de discursos y símbolos) en oposición a los no escolarizados, lo que tiene un impacto en sus aspiraciones futuras y en la reconfiguración de las relaciones de liderazgo en las comunidades.

Al mismo tiempo, la construcción de una propuesta educativa diferenciada e intercultural entre los ticuna estuvo estrechamente vinculada con la demanda territorial y con el proceso, que vivieron en las últimas décadas, de afirmación de su identidad. Las reivindicaciones iniciales fueron: que el Estado contratase y pagase sueldos a maestros ticuna, que garantizase su formación y capacitación, que construyese escuelas en las aldeas y apoyase la producción de libros didácticos específicos y bilingües, elaborados por los propios ticuna. Entre las principales conquistas, consta haber podido implementar un curso de formación para los maestros ticuna, que fue un espacio muy importante no sólo de transmisión de conocimientos, sino de organización política. Éste fue coordinado inicialmente por una ONG, integrada por antropólogos y otros investigadores —la mayoría de Río de Janeiro— y, más tarde, coordinada por la OGPTB, es decir, por la propia organización de maestros ticuna, siendo el primer curso de magisterio indígena dirigido por una organización indígena en Brasil. Este curso desempeñó una función muy importante en la construcción de una propuesta de educación intercultural, que fue considerada en el ámbito indigenista como pionera y sirvió de referencia a otras experiencias desarrolladas en el país. Es en el ámbito de dicha formación, que los maestros ticuna se reúnen y discuten el currículum intercultural que será aplicado en las escuelas. En cada disciplina que integra el programa del curso se construye cierto consenso en relación con contenidos y metodologías que los maestros y profesores ticuna usarán después en clase con sus alumnos, nego-

¹⁵ B. A. Levinson, D. Foley, D. Holland, *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, Nueva York, State University of New York Press, 1996.

ciando para eso con los directores de las escuelas o con los gestores de las secretarías de educación de los municipios donde viven, quienes a veces intentan imponer otros contenidos. Si bien, el currículum intercultural no estaba finalizado durante los años en que realicé mi trabajo de campo, la OGPTB había conseguido que las secretarías de educación de los municipios donde habitan los ticuna reconocieran algunas demandas importantes, como calendario diferenciado (es decir, la posibilidad de que elaboren su propio cronograma escolar, de acuerdo a la dinámica, prácticas, rituales, festividades de cada comunidad), obligatoriedad de la lengua y arte ticuna como materias en las escuelas ubicadas dentro de su territorio, obligatoriedad de que los maestros que den clase en las escuelas primarias sean de esa etnia (se aceptan maestros no indígenas sólo en las escuelas secundarias y para que enseñen las materias o disciplinas en las que aún no hay ticunas con formación en esas áreas). También en algunos municipios consiguieron que se realizasen concursos públicos específicos para los maestros ticuna. Es importante resaltar que estas medidas conquistadas después de mucha lucha y conflictos son significativas, si las comparamos con el estado de la educación escolar de otras etnias del país, donde ocurre que la oferta de educación intercultural es más precaria o directamente inexistente.

Sin embargo, la calidad de esta educación en el periodo de mi trabajo de campo era cuestionada por muchos padres de familia. Algunos alegaban que los maestros ticuna no sabían hablar bien el portugués y, por lo tanto, no tenían condiciones de enseñar la lengua nacional tan necesaria para el contacto. Otros mencionaban que si bien era importante que se estuviese desarrollando una propuesta de educación intercultural, lo que serían los “conocimientos ticuna” se reducía casi siempre al uso de la lengua y a la enseñanza de arte y artesanías –prácticas en que los ticuna tienen mucha habilidad– y alegaban que se descuidaban otros conocimientos tradicionales. Por otro lado, los que se adhieren a religiones cristianas, algunas veces no estaban de acuerdo en que en la escuela se enseñasen relatos orales de su mitología tradicional.

Frente a esta breve descripción de algunas de las posiciones que expresan los ticuna sobre la educación que se imparte en sus comu-

nidades, podemos cuestionar qué sería implementar “educación intercultural” en sociedades atravesadas por intenso faccionalismo y con configuraciones ideológico-religiosas diversas. Con base en las concepciones de Barth (1988)¹⁶ y Hannerz (1997)¹⁷ que sugieren abandonar las imágenes arquitectónicas de “cultura” y “sociedad” como sistemas cerrados y proponen trabajar con procesos de circulación de significados, que enfatizan en el carácter no estructural y dinámico de lo que llamamos cultura, considero que no es posible un abordaje ingenuo de la interculturalidad, entendida por algunos agentes como simple negociación o diálogo del par dicotómico “tradicional” y “moderno”, como si se tratase de dos dominios con límites claros y opuestos.

Como Pacheco de Oliveira¹⁸ resalta:

las culturas no deben confundirse a las sociedades nacionales ni a los grupos étnicos. Lo que así las convierte son, por un lado, las demandas de los propios grupos sociales (quienes a través de sus portavoces instituyen sus fronteras) y, por otro, la compleja temática de la autenticidad (que confiere una posición de poder al antropólogo, al demarcar espacios sociales como legítimos o ilegítimos). En tiempos de multiculturalismo, vale recordar la indagación formulada por Radhakrishnan: “¿por qué no puedo ser hindú sin tener que ser “auténticamente hindú?” ¿La autenticidad es un lugar que construimos para nosotros mismos o es un gueto que habitamos para satisfacer al mundo dominante? (1996, 210-211) (1998, 68-69).¹⁹

Lo que pude observar entre los ticuna es que ellos perciben diferencias internas en el grupo tanto en los valores y en los proyectos de futuro como en diversos conocimientos y habilidades. Por otro lado, también reconocen diferencias “en el mundo de los blancos”,

¹⁶ Fredrik Barth, *Cosmologies in the making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

¹⁷ Ulf Hannerz, “Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional”, en *Revista Mana*, núm. 1, vol. 3, 1997, 7-40.

¹⁸ João Pacheco de Oliveira, “Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais” en *Revista Mana*, núm.1, vol. 4, abril de 1998, 47-77.

¹⁹ La traducción es mía.

sobre todo entre discursos religiosos y científicos. Sin embargo, no necesariamente consideran contradictorios u opuestos los conocimientos “tradicionales” de los “occidentales”, y existe una preocupación –dadas las características particulares en que se encuentran en la situación de contacto– de intentar “sumar” esa diversidad de conocimientos. Como muchas veces me dijeron: es “posible conciliar religión con cultura” o “mantener la cultura y entrar en el mundo moderno”. Considero que estas ideas traen grandes desafíos para pensar la interculturalidad.

Célia Collet²⁰ también trae cuestionamientos sobre los preconceptos que tenemos –investigadores y gestores de políticas educativas– sobre la función que debe ocupar la escuela como un lugar de aprendizaje de ciertos contenidos y de formación personal y profesional. Ella investiga la apropiación de la escuela por parte de los bakairi, grupo indígena de lengua karibe, que vive en el estado de Mato Grosso. A partir de una etnografía que investiga su historia, organización social, cosmología y modos de formación de la persona procura comprender el porqué de la posición destacada que ocupa la escuela en la vida social bakairi. La autora comenta que su impresión inicial era que la educación escolar en este pueblo calcaba los padrones oficiales más conservadores, al enfatizar en aspectos “disciplinarios” de esta institución: la puntualidad, el silencio en clase, el culto a la bandera y a los símbolos nacionales, el aseo esmerado y la ropa de los alumnos para ingresar a clases, entre otros. También los maestros bakairi expresaban un deseo de seguir los modelos urbanos de escolarización. Así, la escuela le pareció ser, a la autora, completamente ajena a los contextos “tradicionales” de aprendizaje de esta etnia y, de este modo, sería lo opuesto a una escuela según el modelo diferenciado, específico e intercultural que dicta la legislación para los pueblos indígenas. Sin embargo, en el transcurrir de su investigación, Collet percibe que ese deseo de seguir el padrón de la escuela de los “blancos” se relaciona con el propio modo de los bakairi de relacionarse con la alteridad y de reproducirse como gru-

²⁰ Célia Gouvea Collet, *Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi*, tesis de doctorado, Río de Janeiro, PPGAS, Museo Nacional, 2006.

po. Es decir, la forma de ser “ellos mismos” pasa por su “transformación” (*átugudyly*) en “otro” y la escuela representa ese “otro” (“blanco”), al mismo tiempo es un instrumento privilegiado de mediación. Fue a partir de la actuación del Serviço de Proteção aos Índios (SPI) a comienzos del siglo XX que comenzó a instaurarse ese nuevo e importante dominio de alteridad, en que el “otro” es el blanco, “dueño” de recursos intensamente deseados hoy por los bakairi para la continuidad de la producción de sus familias, como dinero, empleo, bienes. De este modo, la escuela se convirtió en la institución que centraliza la relación con los blancos y ocupa un rol que anteriormente pertenecía a las ceremonias colectivas. Collet argumenta que si, en el pasado, la reproducción familiar y social bakairi era propiciada por las ceremonias colectivas que garantizaban los recursos necesarios para su sobrevivencia, hoy pasa por la escuela como lugar fundamental de aprendizaje para la mediación con los blancos. Ambas son espacios públicos extremadamente ritualizados, con atribuciones de mediación (interna y externa) y de captura de recursos. Así, la autora concluye que la escuela bakairi sigue más los referenciales propios de formación de la persona de lo que aparenta. Es exactamente que al pretender “ser como el otro”, en el “civilizarse” a través de la escuela, que los bakairi buscan reproducirse como grupo diferenciado, y tienen al parentesco como fundamento organizacional y de mayor valor.

En el caso de los kaxinawá, que Ingrid Weber²¹ estudia, la escuela actual está siendo implementada como centro de referencia para la revitalización cultural. Es decir, observa que todo lo que es considerado “cultura” viene siendo regido por la escuela, por ejemplo, la enseñanza de los “cantos de ayahuasca”.²² La autora desarrolla una

²¹ Ingrid Weber, *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*, Río Branco, Edufac, 2006.

²² Como la autora demuestra, el proceso político, fruto de la historia de esclavitud que sufrió este pueblo por los caucheros, y que terminó con su organización como movimiento indígena y con el reconocimiento del Estado de sus tierras tradicionales, está íntimamente ligado a la constitución de una noción propia de “cultura”. Prácticas desarrolladas en tiempos de precolonización, como contar mitos, cantar músicas, realizar y participar de rituales y tomar ayahuasca, son revalorizadas e “investigadas” por los maestros kaxinawá y aplicadas en la construcción de un programa de educación bilingüe e intercultural. Este

minuciosa descripción de la historia y de las relaciones interétnicas de este pueblo para entender cómo la escuela se ha transformado en un lugar actualmente centralizador de la vida colectiva, cuando la tendencia de esta etnia ha sido, a lo largo del siglo xx, hacia la dispersión. En gran parte de las aldeas kaxinawá del Acre, el edificio de la escuela es la construcción en torno a la cual la aldea se legitima y se define. A su vez, observa que los alumnos asisten a clases con gran entusiasmo, ya que la escuela es vista por ellos como la principal vía de acceso a los cursos y viajes crecientemente ofrecidos a las poblaciones indígenas, lo que es objeto de deseo para la mayoría de los jóvenes. Los alumnos más aplicados sueñan también con un futuro trabajo asalariado, y para conseguirlo el dominio de la lectura y la escritura es fundamental, así como el requisito del “conocimiento de la cultura”.

Weber discute, a través de su etnografía, ciertas paradojas que se suscitan al implementar “contenidos culturales” en el ámbito escolar. Por ejemplo, los cantos eran tradicionalmente aprendidos en el contexto de ceremonias rituales, que era lo que les confería sentido. Hoy estos conocimientos están disociados de sus contextos de transmisión y se enseñan en la escuela, aproximándose al “ideal democrático” en que todos, indistintamente, deben tener acceso al mismo tipo de conocimiento. Sin embargo, Weber observa, al mismo tiempo, la permanencia de modalidades de aprendizaje propios de los kaxinawá, que no se orientan por la lógica de la escuela occidental contemporánea. Por ejemplo, nota que la dinámica dentro de clase aún se pauta por el principio del “interés propio”. Para este pueblo, el éxito en la adquisición de una habilidad es considerado, fundamentalmente, resultado de la dedicación y esfuerzo del aprendiz. De esto resulta que, al contrario de lo que se podría esperar según lo que acostumbramos a concebir como pedagógicamente correcto, en la escuela kaxinawá, los maestros dedican su atención la parte mayor a los alumnos más “expertos” e “interesados”.

Podemos pensar que en este caso, así como ocurre en otros, la especificidad y la diferencia de la escuela indígena se concretizan

proceso de innovación, a partir de una base de formas culturales preestablecidas, rápidamente aparece como una manera eficaz de constituir “comunidades”.

mucho más en la presencia de lógicas, formas de aprendizaje y concepciones indígenas de la formación de la persona, que en los contenidos conceptuales aplicados en clase, calcados muchas del currículo de las escuelas urbanas, no interculturales.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Estos tres breves ejemplos etnográficos, uno tomado de la propia experiencia de investigación y dos de colegas de Brasil muestran la complejidad de apropiaciones que asumen las experiencias escolares en este país y el hecho de que el concepto de interculturalidad, como discurso y práctica, poco da cuenta de los múltiples y diferenciados sentidos que se despliegan para los pueblos indígenas. En un caso (los bakairi), el modelo de escuela buscado y construido aparentemente sigue los moldes de una escuela “blanca”, en su patrón más disciplinar. Sin embargo, el sentido y expectativas que la comunidad le otorga es que facilite la reproducción y bienestar familiar. En el caso de los kaxinawá, la escuela construida en los moldes de lo que se entiende por “diferenciado”, con currículo propio y valorización de los conocimientos étnicos, al contrario de lo que se supondría, abre las puertas a la alteridad, al contacto con los “otros”, y posibilita la llegada de proyectos, intercambios, viajes y circulación de personas. En los ticuna, las expectativas sobre la escuela variarán considerablemente dependiendo de las configuraciones ideológico-religiosas y facciosas al interior de este pueblo y observamos que el control de los proyectos pedagógicos y de la gestión escolar se ha convertido en un espacio más de disputa y liderazgo político al interior del grupo. Así, estas apropiaciones no se pueden reducir a los discursos simplistas o dicotómicos de pensar la institución escolar, ora como instrumento de aculturación, ora como instrumento de concientización y de autonomía. Si bien que este discurso ha servido para legitimar una nueva forma de escolarización para los pueblos indígenas en el plano político, no significa que como analistas debamos adherirnos acríticamente a estas perspectivas. Por lo tanto, pensar en la construcción de proyectos escolares para las poblaciones indígenas es más complejo que aplicar lo que prescriben las legislaciones en vi-

gencia. Éstas aseguran el derecho de los pueblos indígenas a una escuela que se forje según sus intereses y realidades, pero aún faltan políticas públicas consistentes para que esto se realice con la participación efectiva de las propias comunidades involucradas, y en la práctica ocurre que los órganos gubernamentales encargados de aplicarlas no incorporan plenamente el nuevo paradigma educativo de reconocimiento de la diversidad y de la interculturalidad.

El discurso de la interculturalidad en Brasil da poco espacio y visibilidad a los conflictos que acarrea la puesta en práctica de tales políticas, y aún predominan visiones prescriptivas y excluyentes de cómo ser indígena.

Gersem Luciano²³ caracteriza de la siguiente forma los principales problemas y desafíos que enfrenta hoy la educación escolar indígena:

Los desafíos se concentran en dos dimensiones. La primera se refiere al campo de las políticas públicas y a la falta de compatibilidad entre las diferentes bases racionales que fundamentan y orientan las prácticas políticas y sociales del Estado, como la escuela, por ejemplo, con las que fundamentan y orientan la vida de las comunidades indígenas. De esto resultan prácticas excluyentes y discriminatorias de la administración [...] Diferencias conceptuales y prácticas de liderazgo, jerarquía, autoridad, burocracia, solidaridad, lealtad, conocimiento, amplían la distancia entre las perspectivas indígenas y las del Estado. La organización social y política, por medio de sindicatos, organizaciones profesionales (categorías) y partidos políticos, está contra la lógica de vida social y política indígena holística, comunitaria, orgánica, etcétera.

En otra perspectiva, se encuentran las organizaciones y líderes indígenas que enfrentan muchas contradicciones, ambigüedades, conflictos. Tales desafíos resultan principalmente de la dificultad de comprensión de la complejidad del mundo de la escuela o de visiones equivocadas acerca de ella y de sus instrumentos de poder. De ello resulta la necesidad de una

²³ Fue el coordinador general de la Educación Escolar Indígena dentro del Ministerio de Educación de 2008 a mediados de 2012. Es el primer indígena en Brasil a doctorarse en Antropología. Coordina el Centro Indígena de Estudios y Pesquisas (CINEP) y es profesor de la Universidad Federal de Amazonas.

formación política adecuada para crear competencias que los empoderen con habilidades suficientes para lidiar con las artimañas, seducciones y tentaciones de los instrumentos de dominación del Estado. Participación, control social y ocupación de espacios pueden ser transformados en instrumentos de lucha de los pueblos indígenas, en la medida en que puedan participar o contribuir para la toma de decisiones en favor de los pueblos indígenas” (2010, 47-48).²⁴

Por otro lado, el mismo autor cuestiona la idea de interculturalidad como discurso en las políticas públicas, pues, si bien instaura la idea del diálogo e intercambio entre culturas y formas de conocimiento, aún se rige en una forma occidental de entender estos conceptos. Es decir, plantea que aún las categorías que han sido creadas para dar espacio al “otro”, como la de diversidad, multiculturalismo o interculturalidad, no escapan a la visión dualista y fragmentada de lo que históricamente se ha consolidado como conocimiento occidental legítimo y, por lo tanto, no expresan las formas en que algunos pueblos indígenas comprenden la organización del mundo y las relaciones de alteridad.

Vemos que son muchos los desafíos para la implementación de una educación que atienda realmente a las demandas e intereses diferenciados de los pueblos indígenas en Brasil. Este trabajo tuvo como intención abrir algunos cuestionamientos para el debate.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTH, Fredrik, *Cosmologies in the making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- BERTELY BUSQUETS, Maria, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Barcelona, Paidós, 2000.
- COLLET, Célia Gouvea, “Ritos de Civilização e Cultura: a escola ba-

²⁴ La traducción es mía. Gersem dos S. Luciano, “Educação escolar indígena: Estado e Movimentos Sociais” en *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, núm. 33, vol. 19, 2010, 35-49.

- kairi”, tesis de doctorado, Río de Janeiro, PPGAS, Museo Nacional, 2006.
- GARCÍA, Stella Maris y Mariana PALADINO, *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Ed. Antropofagia, 2007.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- _____, “Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil”, tesis de doctorado, São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo, 2008.
- HANNERZ, Ulf, “Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional”, en Revista *Mana*. vol. 3, núm. 1, 1997, 7-40.
- HENRIQUES, Ricardo, Kleber GESTEIRA, Susana GRILLO y Adelaide CHAMUSCA, orgs, *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*, Brasília, Cadernos SECAD 3, SECAD, MEC, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, *Censo Demográfico 2010. Características Gerais dos Indígenas*, Río de Janeiro, 2010.
- LEVINSON, B. A., D. FOLEY, D. HOLLAND, *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, Nueva York, State University of New York Press, 1996.
- LÓPEZ, Luís Enrique, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latino-americanas*, La Paz, FunProeib Andes, Plural, 2009.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. “Educação escolar indígena: Estado e Movimentos Sociais”, en *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, núm. 33, vol. 19, Salvador, 2010, 35-49.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, Brasília, MEC/SEF/DPEF, 1998.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João, “O nosso Governo”: os Ticuna e o regime tutelar, São Paulo, Marco Zero, 1988.

- _____, "Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais", en Revista *Mana*, núm. 1, vol. 4, 1998, 47-77.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João y Carlos Augusto DA ROCHA FREIRE, *A presença indígena na Formação do Brasil*, Brasília, MEC/Secad; Laced/Museu Nacional, 2006. Disponible en www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET13_Vias02WEB.pdf.
- PALADINO, Mariana, "Educação Escolar Indígena no Brasil contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional", disertación de maestría, Río de Janeiro, PPGAS, UFRJ, 2001.
- _____, "Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas ticuna, Amazonas", tesis de doctorado, Río de Janeiro, PPGAS, UFRJ, 2006.
- PALADINO, Mariana, Gabriela CZARNY, orgs., *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*, Río de Janeiro, Garamond, 2012.
- ROCKWELL, Elsie, coord., *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos, *Um Grande Cerco de Paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*, Río de Janeiro, Vozes, 1995.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, "Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação", en Aracy Lopes da Silva y Mariana Ferreira, coords., *Antropologia, História e Educação-a questão indígena e a escola*, São Paulo, MARI, FAPESP, Global Editora, 2001, 157-195.
- WEBER, Ingrid, *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*, Río Branco, Edufac, 2006.

FECHA DE RECEPCIÓN DEL ARTÍCULO: 19 de febrero de 2014

FECHA DE APROBACIÓN: 12 de mayo de 2014

FECHA DE RECEPCIÓN DE LA VERSIÓN FINAL: 18 de agosto de 2014