



Fotografía: Marianela Núñez.

Interculturalidad tutelada

Experiencias indigenistas con la educación indígena en Brasil

Cristhian Teófilo da Silva

Universidad de Brasilia | Brasilia, Brasil
silvact@unb.br

Indigenismo secular, multiculturalismos recientes y educación intercultural

Desde la Constitución Federal de 1988, en particular en el artículo 231, Brasil dispone de un conjunto de leyes y normas infra-constitucionales que aseguran a los pueblos indígenas derechos colectivos diferenciados a la tierra, la salud, la educación, la justicia, el desarrollo, etc. El reconocimiento, en las últimas décadas, de los derechos colectivos de los pueblos indígenas en los textos constitucionales latinoamericanos es una conquista de los movimientos sociales e indígenas que tienden a la consolidación de sociedades democráticas plurales, en donde sus formas de vida no sean vistas como amenazas a la integridad nacional. En Brasil, el derecho de los pueblos indígenas a las tierras de ocupación tradicional se convirtió

en una condición previa para el ejercicio de su ciudadanía multicultural, y posteriormente la garantía del usufructo exclusivo de los indios a sus tierras demostró ser el medio principal de la protección de su supervivencia física, de sus formas de organización social y de sus prácticas culturales.

En lo que respecta a la educación escolar indígena, un conjunto de autores y sectores de la sociedad civil y del Estado, incluyendo empresas y organismos internacionales, se han estado articulando para promover acciones educativas interculturales y bilingües entre los pueblos indígenas, que se concretan en procesos permanentes e irreversibles de formación de los niños, jóvenes y adultos comprometidos con valores democráticos y con el desarrollo de sus comunidades. Por todo ello se puede afirmar que Brasil presencia un nuevo momento de las relaciones entre

pueblos indígenas, Estado y sociedad civil nacional. Sin embargo, persiste la duda de hasta qué punto ese nuevo horizonte multicultural ha sido capaz de transformar discursos y prácticas arraigadas del indigenismo integracionista, o si está siendo sometido por éste en su lógica de dominación.

Por lo tanto, es necesario saber cuál es la pregunta que se debe plantear para interpretar el sentido de las experiencias interculturales con la educación indígena en Brasil. ¿El indigenismo de Estado, principalmente, se estará adecuando a ese nuevo horizonte multicultural, instaurado por el régimen de derechos colectivos de los últimos textos constitucionales y convenciones internacionales (fundamentalmente la Convención 169 de la OIT y la reciente Declaración de los Pueblos Indígenas de la ONU); o bien, considerando la hegemonía secular del indigenismo integracionista, las iniciativas multiculturales recientes están siendo sometidas por el indigenismo en su lógica de dominación de los pueblos indígenas con miras a su integración?

Contextualización de la interculturalidad en la legislación indigenista brasileña a partir de dos casos emblemáticos

Para aclarar si la dinámica social que estructura las experiencias interculturales con la educación indígena en Brasil es la superación del indigenismo integracionista, partiré de dos casos representativos de las situaciones coloniales enfrentadas por los pueblos indígenas en Brasil. Mi conocimiento de estos dos casos se dio a partir de investigaciones etnográficas realizadas entre los indios tapuios y avá-canoeiros en el estado de Goiás en 1997 y 2003, respectivamente. Las características actuales de esas dos situaciones no serán objeto de análisis en este momento, pero sí los contornos generales de los sistemas interétnicos constituidos en torno de cada caso, a modo de separar la función indigenista que la educación intercultural está desempeñando ante el multiculturalismo reciente y del indigenismo secular.

Lo que hace que los casos tapuio y avá-canoeiro sean representativos es el hecho de que los tapuios

son reconocidos oficialmente, es decir, por indigenistas del órgano oficial (FUNAI), como “indios integrados”, en tanto que los avá-canoeiros son considerados “indios aislados”. Estas categorías tipológicas (tres en total: “integrados”, “aislados” y “en vías de integración”) expresan una cierta transitoriedad de la indianidad, y están presentes en el Estatuto del Indio (Ley 6003 de 1973), aún vigente, el cual define en su primer párrafo la “integración armoniosa” de los pueblos indígenas a la “comunidad nacional” como objetivo del Estado brasileño. Esta ley choca frontalmente con los términos del artículo 231 de la Constitución Federal, pero sigue orientando diversas acciones indigenistas y decisiones judiciales referentes a derechos indígenas. Los proyectos educativos, en cambio, se basan en otras directrices, como las estipuladas por el Ministerio de Educación que sitúa al bilingüismo como regla superior del proceso de escolarización indígena, y que además establece que será responsabilidad de los estados y municipios la implementación de la educación escolar indígena.

En ese contexto de leyes y directrices contradictorias sobresale el hecho de que los “indios” son definidos jurídicamente no por su diversidad cultural, sino por su estado de transitoriedad con relación a su integración a la nación brasileña. Se trata de una situación legal esquizofrénica, en la que las sociedades indígenas reales están representadas jurídicamente como entidades paralegales, situadas fuera de la nación, y la educación, como el trabajo en tiempos del Servicio de Protección a los Indios (SPI), cumpliría la función de integrar productivamente a los indios a los procesos de construcción nacional. Ese ambiente legal más amplio y estructurante de los sistemas interétnicos existentes en el país es, guardadas las particularidades de esos sistemas, responsable de la conservación del estatus de los pueblos indígenas del país como minorías étnicas. La forma de promover una educación intercultural bajo una legislación contradictoria que o bien subordina a las culturas de determinados pueblos a la cultura nacional, o bien reserva un lugar simétrico de esas mismas culturas con relación a la cultura nacional constituye el



Fotografía: Carlos Blanco.

mayor desafío de la educación escolar indígena en el Brasil contemporáneo.

Las experiencias indigenistas con la educación indígena de tapuios y avá-canoeiros expresan directamente esas ambigüedades jurídico-políticas del Estado-nación. Presentaré los casos para, enseguida, compararlos, y a partir de ello esbozar algunas conclusiones acerca de la problemática propuesta.

Educación monocultural para indios interculturales: el caso tapuio

Los tapuios descienden de los akwen del Brasil Central, hablantes de las lenguas jê y macro-jê como los xavantes, xerentes, karajás y bororos. Del siglo XVIII al siglo XIX, los antepasados de los tapuios fueron obligados a vivir en “aldeamientos” (campos de trabajo y aculturación forzada instaurados por los portugueses para el poblamiento y la exploración de la colonia). El propósito fundamental de los aldeamientos era el de liberar las tierras indígenas para la explotación de oro, especies y cultivos agrícolas, además de transformar a los indios en esclavos y en fuerza laboral.

El aldeamiento como aparato civilizador fue creado en el siglo XVIII por el administrador colonial Marqués de Pombal, que elaboró el “Directorio

de los indios” con vistas a establecer un modo más “dócil” de integrar a los pueblos indígenas a la sociedad colonial. En la práctica, se trataba de una forma de sustituir tácticas genocidas y el encarcelamiento de indios por prácticas etnocidas de transformación de los indios en esclavos y súbditos.

Los pueblos indígenas como los akwen fueron “aldeados” en el siglo XVIII y sometidos a estas prácticas asimilacionistas; los tapuios contemporáneos son herederos de esos esfuerzos de transformación de los indios “salvajes” en “trabajadores cristianos y civilizados”. Con la declinación de la economía aurífera colonial, para no hablar de la sucesión de regímenes políticos (en 1822 Brasil abandonó su estatus de colonia de Portugal —lo que no significó necesariamente una descolonización, ya que se convirtió en una monarquía independiente—; y en 1889 se convirtió en una república), los aldeamientos fueron prácticamente abandonados por los centros de decisión política nacional. Durante ese periodo de abandono, los antepasados de los tapuios crearon sus métodos propios de organización social, manutención económica e identificación étnica y cultural mezclándose con los pueblos vecinos, africanos y descendientes de africanos esclavizados, y blancos, constituyendo, a su manera, su propia identidad intercultural.

La nueva democratización de Brasil en la segunda mitad del siglo XX, junto con proyectos de desarrollo, alcanzó a esos grupos étnicos plurales (muchos de ellos llamados actualmente como “poblaciones tradicionales”) y se volvieron a abrir las discusiones y los trabajos indigenistas, entre ellos la demarcación de los territorios tradicionales y los proyectos de educación, salud, desarrollo, etc. Los tapuios, que entonces se identificaban como “descendientes de los indios karajás, javaés y xavantes”, fueron entonces incluidos por los indigenistas del FUNAI como “aculturados”, y clasificados bajo la categoría legal de “integrados”, una vez que se presentaban como hablantes de la lengua portuguesa, adeptos de las religiones cristianas, fenotípicamente parecidos a los descendientes de africanos y con una economía básicamente similar a la economía campesina regional.

La obtención de pruebas técnicas de que los tapuios eran “indios reales” fue considerada como una condición para que se implementaran acciones indigenistas, y por esa razón, los tapuios se encontraron sin sus derechos diferenciados de acceso a la tierra, a la educación y a la salud por más de treinta años. Cuando la tierra indígena fue oficialmente reconocida y regularizada, y la condición indígena de los tapuios confirmada antropológicamente, surgieron proyectos de educación y salud para su comunidad bajo la orientación de los principios constitucionales de la Carta de 1988. Entretanto, en lo que concierne a proyectos de educación escolar indígena: ¿cuál educación intercultural serviría para indios “integrados”? En la práctica, la ausencia de lenguas indígenas para hacer viable el “bilingüismo” y la inexistencia de prácticas culturales distintivas para promover la multiculturalidad, propiciaron la implementación de una educación escolar convencional, no indígena, de manera de satisfacer la incompreensión indigenista de pluralidad constitutiva de la identidad tapuia.

La adopción de una legislación indigenista etnocéntrica e integracionista impidió a los formuladores e implementadores de los proyectos de educación indígena, ya imbuidos de una orientación multiculturalista, verlos como un pueblo portador de una identidad intercultural por excelencia. A los tapuios

(considerados como “integrados”) les fue impuesta una educación escolar monocultural en un contexto prolífico para la promoción del aprendizaje y la valoración de las transformaciones culturales de experiencias históricas de diferentes grupos sociales. La “interculturalidad”, en este caso, fue negada como resultado de las representaciones de una cultura dominante sobre las características de una sociedad transformada con la expectativa de que ésta no se separara de la sociedad nacional por la reafirmación de culturas locales propias.

Educación etno-culturalizante para indios desintegrados: el caso avá-canoeiro

Los avá-canoeiros descienden de los antiguos pueblos hablantes del tupi-guaraní que ocuparon Brasil Central a partir de la región amazónica. Se calcula que eran miles de personas en los siglos XVIII y XIX, y en la década de los años ochenta del siglo XX sólo sobrevivían 25 personas, ocupando las zonas poco pobladas de la Isla de Bananal (actualmente estado de Tocantins), en las sierras del municipio de Cavalcante en el estado de Goiás y en las zonas cercanas a los ríos Urucuia y Carinhana en el estado de Minas Gerais. En el año de 1973, se contaron seis avá-canoeiros en la Isla de Bananal, y de éstos sólo cuatro sobrevivieron después de haber sido contados. Actualmente, los sobrevivientes y sus descendientes, un total de 15 personas, viven en aldeas de los indios javaés, bajo la asistencia precaria del FUNAI. En los altos del río Tocantins (también llamado Maranhao) otros cuatro avá-canoeiros entraron en contacto con habitantes regionales en 1983, y actualmente suman apenas seis personas: Matxa (70 años, edad aproximada en 2009), Nakwatxa (67), Iawi (50), Tuia (38) y los hijos de ésta con Iawi: Jatulika (21) y Niwatima (19), nacidos bajo el signo de protección indigenista. Esos seis indios avá-canoeiros viven en el interior de un territorio de 38 mil hectáreas que es administrado por medio de un programa que forma parte de un convenio celebrado entre Furnas Centrais Elétricas, que explora el lago de la Serra da Mesa para la generación de energía eléctrica, y el FUNAI.



Fotografía: Carlos Blanco.

La complejidad del caso es resultado, por lo tanto, de la imposibilidad de los avá-canoeiros de reproducir integralmente su modo propio de vida una vez que su sociedad fue totalmente destruida. Dicho de otro modo, los avá-canoeiros fueron privados de la convivencia con los demás miembros de su sociedad como resultado de masacres, persecuciones y condiciones precarias de sobrevivencia, siendo posteriormente insertados en regímenes de protección y asistencia marcadamente burocráticas y asimétricas, además de estar geográficamente distantes entre sí.

En el siglo XX los avá-canoeiros, como los antepasados de los tapuios en los siglos XVIII y XIX, tuvieron que reelaborar sus actitudes, costumbres y prácticas llevando a cabo un nuevo modo de ser indígena, apoyado en creencias e interpretaciones culturalmente particulares que exigía la nueva situación de tutela. Como en el caso vivido por los tapuios, la protección indigenista se vio obligada a lidiar con el problema de decidir cuál educación intercultural se debía promover entre los avá-canoeiros sobrevivientes y sus pocos descendientes. A diferencia de los tapuios, los avá-canoeiros fueron enmarcados en la categoría de "aislados", y por esa razón debían ser "integrados armoniosamente" en la "comunidad nacional", según los términos del Estatuto del Indio. Entretanto, de acuerdo con las referencias multiculturales instauradas constitucionalmente, los indigenistas optaron por detonar una "educación etno-culturalizante" para redimir a los avá-canoeiros de la condición de sobrevivientes de una sociedad extinta y otorgarles el status de miembros de un pueblo culturalmente distinto.

Una vez más, la adopción de una legislación indigenista etnocéntrica e integracionista impidió a los formuladores e implementadores de los proyectos de educación indígena, incluso imbuidos por una orientación multiculturalista, de verlos como seres humanos portadores de una versión fragmentaria de una cultura distintiva original, impracticable hoy en términos tradicionales. A los avá-canoeiros, como "aislados", les fue impuesta una educación etno-culturalizante en ausencia de una sociedad en pleno funcionamiento. La "interculturalidad" en este caso se redujo a la transferencia de representaciones de una cultura dominante sobre los sobrevivientes de una sociedad destruida con la esperanza de que no se integraran a la sociedad nacional a manera de preservarlos etno-culturalmente como reliquias vivas, seres exóticos de una parte de la nación.

Por un indigenismo intercultural

Volviendo a la problemática anteriormente mencionada, y con vistas a esbozar una conclusión y

algunas sugerencias de promoción de la educación intercultural indígena en Brasil, cabe investigar nuevamente, esta vez inspirados por las informaciones delineadas en los casos anteriores: ¿es el indigenismo el que se acomoda al nuevo horizonte multiculturalista, o son las iniciativas multiculturales las que se someten al indigenismo integracionista? No cabe duda que el multiculturalismo como discurso está distorsionado por prácticas indigenistas seculares que tienen como objetivo la integración de las poblaciones indígenas a la “comunidad nacional”. La educación intercultural, en el contexto nacional brasileño, constituye, por lo tanto, un ejercicio más retórico que efectivo en la promoción de los derechos indígenas a la diversidad cultural.

En tanto que el peso integracionista se hace sentir en los casos descritos, en clara desventaja de los deseos y proyectos de los indios (los tapuios “integrados” se mantienen aculturados a través de una educación monocultural que niega la interculturalidad, en tanto que los avá-canoeiros “aislados” se vuelven distintos a través de una educación etno-culturizante que reduce la interculturalidad a algo exótico), la retórica multiculturalista genera crisis y tensiones en el interior del indigenismo integracionista evidenciando el anacronismo de ciertas clasificaciones para lidiar con situaciones concretas de pueblos específicos (la identidad étnica de los tapuios a la luz del multiculturalismo se presenta como una identidad intercultural por excelencia, en tanto que garantizar la sobrevivencia étnico-cultural de los avá-canoeiros se impone como un horizonte deseable para los indigenistas multiculturalistas). Por lo tanto, hay algo nuevo en la escena indigenista que corresponde a los profesores, estudiantes y gestores indígenas trabajar para dar fin a la interculturalidad tutelada tal como se presenta hoy en Brasil.

Recomendaciones para la acción

Algunas reflexiones acerca de la educación intercultural podrían ser promovidas en el ámbito de las acciones y políticas educacionales con los pueblos indígenas, como:

1. Repensar el anacronismo de las clasificaciones indigenistas presentes en las legislaciones constitucionales e infra-constitucionales acerca de los pueblos indígenas, y buscar definiciones y términos propiamente interculturales para nociones como “integración”, “aislamiento”, “comunidad nacional”, etc.
2. Repensar la interculturalidad no como un proyecto exclusivo para poblaciones indígenas o grupos étnicos minoritarios en su proceso de “integración a la nación”, sino como una política de educación nacional enfocada a la promoción del diálogo interétnico, interregional e internacional para y con los pueblos indígenas y culturalmente distintos de la cultura hegemónica.
3. Para hacer viables las reflexiones anteriores, se hace necesario tomar como premisa que la interculturalidad no consiste en un cambio entre unidades culturales estáticas y simétricamente posicionadas, sino como cambios de grupos sociales concretos insertados en sistemas interétnicos asimétricos (situaciones coloniales) que deben transformarse de manera más equilibrada para garantizar el acceso diferenciado de los indios a la tierra, a la justicia, la educación, la salud y el desarrollo.

Traducción del portugués: Dora Benveniste Levy.

“**Sé el cambio que quieres
ver en el mundo**”

Mohandas Karamchand Gandhi, líder político
y espiritual hindú, 1869-1948.