

Educación escolar indígena

Políticas y tendencias actuales

RITA GOMES DO NASCIMENTO*

RESUMEN: Las políticas nacionales de educación escolar indígena evidenciaron las fragilidades del pacto federativo en la repartición y compartida de competencias entre las entidades federadas. Como respuesta a los problemas de esas políticas y de sus ajustes institucionales, los pueblos indígenas y sus aliados indigenistas han propuesto cambio en la planificación, ejecución y seguimiento de las políticas educacionales y atención a las demandas de los indígenas por una educación diferenciada, específica, inter cultural y multilingüe. Surgen, en ese contexto, las propuestas de creación de un sistema propio de educación escolar indígena y de la implementación de la política de los territorios etnoeducacionales.

Palabras clave: Políticas de educación escolar indígena. Régimen de colaboración. Sistema de educación escolar indígena. Territorios etnoeducacionales.

Las políticas y dilemas de la educación escolar indígena

La política nacional de educación escolar indígena, a partir de 1991, está bajo la coordinación del Ministerio de Educación [*Ministério da Educação (MEC)*]. No en tanto, en la historia del indigenismo nacional, las acciones en ese sector, desde el inicio del siglo XX, eran reservadas oficialmente al órgano indigenista del Estado, primero el Servicio de Protección al Indio [*Serviço de Proteção ao Índio (SPI)*], creado en 1910, y, a partir de la segunda mitad de la década de 1960, la Fundación Nacional del Indio (Funai) [*Fundação Nacional do Índio (Funai)*].

* Doctora en Educación. Coordinadora General de la Educación Escolar Indígena en Secadi/MEC. Doctora en Educación. Coordinadora General de la Educación Escolar Indígena en la Secadi/MEC. Consejera de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación (CBE/CNE). Miembro del Colegiado de Culturas Indígenas del Consejo Nacional y Comisión Nacional de Educación Escolar Indígena (CNEEI). Brasília/DF - Brasil.

Por fuerza del Decreto nº 26, de 4 de febrero de 1991, pasa a ser atribuida al MEC “la competencia para coordinar las acciones referentes a la Educación Indígena, en todos los niveles y modalidades de enseñanza, oído el parecer de la **Funai**.” (Art. 1º). Tal órgano indigenista, entonces, pasa de la condición de ejecutor de las políticas de educación escolar indígena para la función consultiva en las acciones protagonizadas por MEC.¹

Siguiendo la perspectiva de compartir o hacer la repartición de competencias de la materia educacional presente en nuestro sistema federativo, según la Constitución Federal de 1988, el decreto atribuye a los estados y municipios la responsabilidad por el desarrollo de las acciones, según definido en su art. 2º: “Las acciones previstas en el Art. 1º serán desarrolladas por las Secretarías de Educación de los estados y Municipios [*Secretarias de Educação dos Estados e Municípios*] en consonancia con las Secretarías nacionales de Educación del Ministerio de la Educa- [*Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação*]”²

Igualmente, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) - [*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*], en sus arts. 78 y 79, establece que la responsabilidad por el desarrollo de programas direccionados a la educación escolar indígena es de la Unión, que da apoyo técnico y financiero a los sistemas de enseñanza que oferten esos programas.

Art. 78. El Sistema de Enseñanza de la Unión [*Sistema de Ensino da União*], con la colaboración de las agencias federales de fomento a la cultura y de asistencia a los indios, desarrollará programas integrados de enseñanza e investigación, para oferta de educación escolar bilingüe e inter cultural a los pueblos indígenas [...]

Art. 79. La Unión apoyará técnicamente y financieramente los sistemas de enseñanza en provisión de la educación inter cultural a las comunidades indígenas, desarrollando programas integrados de enseñanza e investigación. (BRASIL, 1996).

En 1999, el Consejo Nacional de Educación (CNE) [*Conselho Nacional de Educação (CNE)*] instituyó por la primera vez las Directrices Nacionales para el Funcionamiento de las Escuelas Indígenas [*Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas*], por medio de la Resolución nº 3, de 1999, de la Cámara de Educación Básica (CEB) [*Câmara de Educação Básica (CEB)*]. Trece años después, a través de la Resolución CNE/CEB nº 5, de 2012, son definidas las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena en la Educación Básica [*Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Básica Indígena na Educação Básica*], que orientan su organización, en todas las etapas y modalidades, según los principios de la igualdad social, de la diferencia, de la especificidad, del bilingüismo y de la interculturalidad.

En esas normativas, son establecidas las competencias de las entidades federativas, de acuerdo con el modelo, constitucionalmente previsto, de régimen de colaboración, destacando el rol de la Unión en legislar y coordinar las políticas nacionales de educación escolar indígena y de los estados, en la oferta y ejecución de esa modalidad de educación.

En su art. 24, la Resolución CNE/CEB nº 5, de 2012 atribuye a la Unión la prerrogativa de legislar privativamente sobre la educación escolar indígena, a través de la definición

de las directrices y políticas nacionales, compitiendo a ella coordinar su implantación. Un ejemplo de esa política, en la actualidad, es la organización de la educación escolar indígena en territorios etnoeducacionales, abordada más adelante.

De acuerdo con el documento, es todavía de su competencia la definición de directrices para la oferta y la evaluación de las acciones de formación inicial y continuada de profesores indígenas; la promoción de la formación continuada de los equipos técnicos de los sistemas de enseñanza, que ejecuten programas de educación escolar indígena; la elaboración y publicación de material didáctico específico para las escuelas indígenas; la realización de las conferencias nacionales de educación escolar indígena, además del apoyo técnico y financiero a los sistemas de enseñanza, según definido, también, en LDB.

En los términos de la referida resolución, los estados asumen rol fundamental, no pudiendo eximirse de la oferta de esa modalidad de educación, aunque, en algunas situaciones, vengan a compartir con los municipios esa competencia. En esos casos, las comunidades indígenas deberán ser oídas y los municipios tendrán que atender a las exigencias establecidas por la legislación, como la constitución de sistemas de educación propios y condiciones técnicas y financieras adecuadas a la atención de las demandas de educación escolar de los pueblos indígenas.

Entre las atribuciones de los estados, definidas en el art. 25, están todavía:

- » La creación de instancias administrativas de educación escolar indígena, en las secretarías de educación, con la participación de indígenas y de profesionales especializados en las cuestiones indígenas, con dotación presupuestaria específica.
- » La regularización de las escuelas indígenas como unidades propias, autónomas y específicas en el sistema estadual de enseñanza.
- » La implementación de la política de los territorios etnoeducacionales.
- » La dotación de recursos financieros, humanos y materiales para las escuelas indígenas.
- » La creación de la categoría de profesor indígena, mediante realización de concurso específico.
- » La promoción de la formación inicial y continuada de los profesionales de la educación escolar indígena.
- » La promoción de la elaboración y publicación de materiales didácticos y pedagógicos específicos y diferenciados para las escuelas indígenas.

En conformidad con la legislación educacional entonces vigente, la Ley nº 10.172, de 2001, que aprobó el Plan Nacional de Educación [*Plano Nacional de Educação (PNE)*], vigente de 2001 a 2011, atribuyó “a los estados la responsabilidad legal por la educación

indígena, sea directamente, ya sea a través de delegación de responsabilidades a sus municipios, bajo la coordinación general y con el apoyo financiero del Ministerio de la Educación." En los 21 objetivos y metas definidos para la educación escolar indígena en el antiguo PNE, también es reiterado el rol de los estados en la ejecución de las acciones.³

No obstante ser enfatizada la competencia de los estados, en la ejecución de las políticas en esos diplomas legales, en algunos contextos, ellos tienen se alejado del rol de promotor de la educación escolar indígena, en todas sus etapas y modalidades. Los ejemplos son los casos donde las comunidades indígenas demandan la oferta de la educación infantil y los estados se recusan a ofertarla, diciendo ser esta una competencia de los municipios.

Además de eso, en determinados casos donde exige el compartir competencias de los estados con los municipios, a penas los últimos vienen asumiendo las acciones referentes a esa modalidad, mismas que ni siempre presenten las condiciones requeridas por la legislación.

Eso se debe a una serie de situaciones particulares ligadas a la diversidad de las configuraciones políticas, geográficas y educacionales locales. De ese modo, el establecimiento de mejores relaciones políticas de las comunidades indígenas, sea con los estados, sea con los municipios, además de su mayor proximidad geográfica con estos últimos, irá definir el vínculo de las escuelas indígenas. Esa definición puede ser asociada, todavía, a la participación de los propios indígenas, en las instancias del Poder Ejecutivo local, tales como alcaldías, secretarías y cámaras municipales.

Hay, por otro lado, los casos donde, delante de conflictos, sobre todo territoriales, con el poder municipal, las comunidades indígenas recurren a los estados para la atención de sus demandas educacionales, sea reivindicando la creación de escuelas estaduais o solicitando el cambio, para los estados, de los vínculos de escuelas municipales ya existentes.

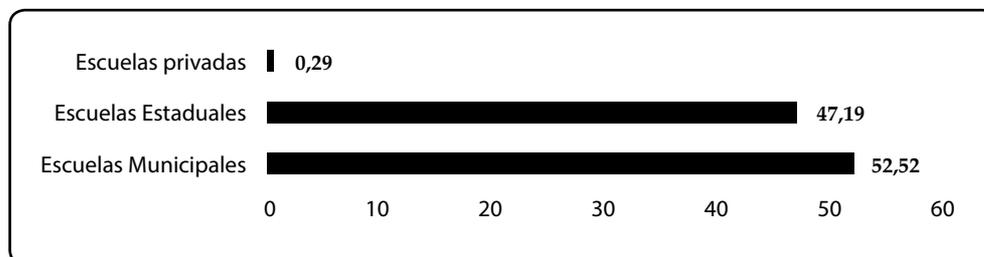
La Unión, por su vez, también no desempeña a contento el rol de coordinadora y articuladora de esas políticas, debido a la fragilidad de sus estructuras y mecanismos de administración y fiscalización de las acciones implementadas o no por estados y municipios. Considerada la compleja estructuración del federalismo en Brasil, eso demuestra que la Unión necesita de mecanismos más efectivos de reglamentación y control, de las acciones en el régimen colaborativo que se pretende practicar.⁴

Observase, a partir de los problemas mostrados, que, a pesar de la legislación definir la competencia de las entidades federativas, establecida la preeminencia del rol de los estados en la ejecución de la política de educación escolar indígena, tal ordenación no demuestra, en la práctica, muy eficaz. Las efectivas divisiones y reparticiones de responsabilidades previstas en ley quedaron, así, comprometidos.

Otro ejemplo, considerando las fuerzas políticas en juego, de descompaso entre lo que prescriben las directrices u ordenaciones legales y la puesta en práctica de las políticas educacionales, puede ser dado por la supremacía de una perspectiva legal del control por parte de los Estados, de las escuelas indígenas, contrastada con el hecho de que, en la práctica, el monto de escuelas indígenas estaduais y municipales es casi el mismo, según

puede ser visto en la Figura 1.⁵

Figura 1 – Cantidad de escuelas municipales, estaduais y privadas



Fuente: Inep (2012).

Surgen, así, en el cuadro de las políticas de educación escolar indígenas, los dilemas de la “tríplice repartición de competencias”, poniendo en perspectiva las fragilidades del régimen de colaboración, de las políticas de responsabilidad y de los propios sistemas de educación en la atención a las demandas socioeducacionales diferenciadas de los pueblos indígenas y sus comunidades.

Ejemplos de tales fragilidades pueden ser vistas en la atención insuficiente que los sistemas de enseñanza prestan a los pueblos indígenas, sobre todo en las demandas por transporte escolar, construcción de escuelas, alimentación escolar y materiales didácticos. En lo que se refiere a la infraestructura física y tecnológica, la realidad de las escuelas indígenas son bastante precarias, según los datos del Censo Educativo de **Inep** [*Censo Educativo do Inep*] de 2012.⁶

Esos datos, no en tanto, no revelan la realidad efectiva de todas las escuelas indígenas, ya que, muchas de ellas organizadas en núcleos (escuelas “nucleadas”), las informaciones colectadas se refieren a penas a las sedes. La condición más precaria de las escuelas menores, que en su mayoría poseen entre 10 y 50 estudiantes indígenas matriculados, es así invisible, en los datos oficiales.

Considerando el escenario de las políticas de educación escolar indígena, se percibe que el derecho a una educación escolar diferenciada, inter cultural, específica y multilingüe consagrado a los pueblos indígenas, en la legislación brasileña, no ha sido plenamente garantizado, en las formas como se estructuraron y organizaron las políticas en esa área.

Así siendo, las dificultades y amenazas a la garantía de ese derecho ha movilizó agentes y agencias ligados al movimiento indígenas, con destaque a los propios pueblos indígenas y sus organizaciones, en la procura por estrategias que realmente le garantice. Es en ese contexto, que proposiciones como aquella de la creación de un sistema propio y de los territorios etnoeducacionales ganan evidencia, en los espacios de discusión y de construcción, coordinación y ejecución de las políticas de educación escolar indígena.

Por un sistema propio de educación escolar indígena

Las políticas de educación escolar indígenas, del período en que estaban concentradas en el ámbito del órgano indigenista oficial al actual modelo de gestión compartida entre los sistemas de enseñanza de las entidades federadas, pasaron por cambios ligados al proceso de reconocimiento de los derechos diferenciados de los pueblos indígenas, provocado, sobre todo, por la Constitución Federal de 1988.

Desde entonces, los pueblos indígenas y sus aliados han discutido las posibilidades de nuevos ajustes de gestión, así como el lugar institucional más adecuado para la localización de esas políticas. Así siendo, la institución de marcos regulatorios específicos que respeten efectivamente las especificidades y los intereses societarios de los indígenas, promoviendo su autonomía y protagonismo, ha sido la tónica de la discusión.

En el ámbito de MEC, la Comisión Nacional de Educación Indígena (**Cneei**) - [*Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei)*], órgano consultivo responsable por la asesoría en las directrices y acciones, discute, entre otras cuestiones, la creación de un sistema propio.

La idea de un sistema propio muestra la localización de las políticas de educación escolar indígena, en el ámbito de la Unión. Tal propuesta, todavía, también es marcada por posturas diversas sobre la presencia de diferentes agencias en ese campo, sean organizaciones indígenas e indigenistas, sean órganos del Estado. En los debates con relación al sistema propio, es sugerida la creación de un Sistema Nacional de Educación Nacional Indígena [*Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena*] o de un Subsistema de Educación Escolar Indígena [*Subsistema de Educação Escolar Indígena*] vinculado al Sistema Nacional de Educación [*Sistema Nacional de Educação*]; la creación de una Secretaría Nacional de Educación Escolar Indígena [*Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena*]; la creación de Distritos Educativos de Educación Indígena [*Distritos Educacionais de Educação Escolar Indígena*]⁷; así como la creación de una [*Câmara de Educação Escolar Indígena*], en el ámbito del CNE, o la transformación de la actual Cneei en un Consejo Nacional de Educación Escolar Indígena [*Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena*].

Esas propuestas han permeado las discusiones sobre la actualización del Estatuto del Indio (Ley n° 6.001, de 19 de diciembre de 1973) [*Estatuto do Índio - Ley n° 6.001, de 19 de dezembro de 1973*], propuesta por medio del Proyecto de Ley n° 2.057 de 1991 y de su sustitutivo de 19948. Este último dispone de 13 artículos dedicados al tema, en su Título III – De la Educación. Su art. 136 reproduce lo que determina el art. 78 de LDB; ya el art. 137 muestra la posibilidad de la escuela indígena estar vinculada a cualquier uno de los sistemas de enseñanza; el art. 141 trata de los Distritos de Educación Escolar Indígena [*Distritos de Educação Escolar Indígena*], definidos como “instancias administrativas y técnicas del sistema de enseñanza de la Unión, considerando, para sus respectivas áreas de alcance, las especificidades étnicas y culturales de las comunidades indígenas de las cuales se destinan.”

Esos distritos serían administrados por “consejos educacionales compuestos por representantes de las comunidades indígenas y organizaciones indigenistas locales, universidades, órganos federales, y entidades de apoyo referente a la educación escolar indígena.” (Art. 142). Entre otras competencias, los distritos son los responsables por la definición y ejecución de las “directrices y políticas locales y nacional de acuerdo con la Comisión Nacional de EEI - [Comissão Nacional de EEI].” (Art. 143).

La propuesta de creación del “sistema propio” fue también destaque en las discusiones de la 1ª Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena (Coneei) [1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei)], que ocurrió en 2009, tanto en sus etapas locales y regionales, cuanto en la nacional. En Coneei, los debates y sus deliberaciones gravitaron sobre la organización y gestión de la educación escolar indígena, en Brasil, por medio de las propuestas de creación del “sistema propio” y de la implantación de los territorios etnoeducacionales.

El Documento Final de la 1ª Coneei [Documento Final da 1ª Coneei] indica todavía que el sistema propio demanda la institución de un orden jurídico específico y diferenciado; autonomía pedagógica, de organización y gestión escolar; redacción de currículos, calendarios escolares y modelos de evaluaciones diferenciados; formas de financiación específicas; garantía del protagonismo de los indígenas, en los procesos de creación, organización, implantación, implementación, gestión y control social.

Territorios etnoeducacionales: participación y control social

Como respuesta del Estado a los dilemas de la gestión de las políticas de EEI, sobre todo en lo que se refiere a la participación y protagonismo de los indígenas, en la formulación y en el seguimiento de las acciones relacionadas a esa área, MEC propone la organización y la gestión de EEI por medio de los territorios etnoeducacionales. Fue, todavía en el medio de las discusiones de la 1ª Coneei, en las diversas etapas, que el Ministerio inició la implementación de la propuesta, en vigor desde mayo de 2009, por medio del Decreto nº 6.861.

El Art. 6º, párrafo único, del referido decreto, establece que los territorios etnoeducacionales comprenderán

Independientemente, de la división político administrativa del País, las tierras indígenas, mismo que discontinuas, ocupadas por pueblos indígenas que mantienen relaciones inter societarias caracterizadas por raíces sociales e históricas, relaciones políticas y económicas, filiaciones lingüísticas, valores y prácticas culturales compartidas.

Los territorios son estructurados de acuerdo con los criterios de las relaciones inter étnicas, de las filiaciones lingüísticas y de la territorialidad de los pueblos indígenas,

presentándose como estrategia de organización y gestión de EEL, donde los diversos agentes y agencias participan de la planificación y monitoreo de las acciones desarrolladas por cada entidad federada.

En la práctica, el proceso de creación de un territorio etnoeducacional, realizado por MEC, se da, inicialmente, por medio de consulta a los pueblos indígenas interesados y de la articulación política que el Ministerio hace junto a las instituciones vinculadas y responsables por la educación escolar indígena, tales como las secretarías de educación, las instituciones federales de educación profesional y tecnológica, las universidades, la propia Funai y organizaciones de la sociedad civil.

Del proceso inicial, es definido el territorio y creada una comisión gestora, formada por representantes institucionales indígenas y no indígenas, responsable por la elaboración de un plan de acción a partir de un diagnóstico de la realidad educacional trazada por ellos. En la secuencia, es realizada la reunión de pacto del territorio etnoeducacional, celebrando los acuerdos firmados sobre las acciones planeadas. A partir de ese momento, la comisión hará el seguimiento de la ejecución del plan de acción, así como su evaluación, en las reuniones de comisión gestora, reuniéndose semestralmente, según el decreto.

En la perspectiva de una gestión compartida de las políticas de educación escolar indígena, es favorecida, así, una mayor participación de los propios indígenas, en su formulación y control social. Se percibe que, en ese diálogo con los demás agentes vinculados, los pueblos indígenas buscan colocar en práctica el protagonismo político reivindicado, en sus luchas por reconocimiento social y conquista de derechos. Es de ese modo que, como indica Gersem Baniwa (2010), los territorios etnoeducacionales permiten "mayor aproximación de los pueblos y de las comunidades indígenas de los espacios de tomas de decisiones."

Actualmente, hay 22 territorios etnoeducacionales pactados y siete con las reuniones de consulta realizadas, todos con sus respectivos planes de acción elaborados. Además de ellos, MEC prevé la creación de por lo menos más 12, llegando a un total de 41 territorios. En general, las situaciones diversas donde se encuentran los territorios, se deben a los procesos diferenciados de articulación política, de los pueblos indígenas y, al ritmo de la gestión y del poder de alcance de las acciones del MEC, en la consolidación de esa política.

Esa consolidación, en los ámbitos nacional y local, está siendo hecha muy lentamente, frente a las urgencias requeridas por los pueblos indígenas por políticas públicas, en el país. De un lado, las comunidades indígenas han percibido, de modo positivo, la apertura de esos espacios de diálogo y de su participación en las discusiones, planificación y seguimiento de las demandas educacionales. Por su lado, MEC tiene como reto hacer valer el régimen de colaboración, en la oferta de educación escolar indígena, desempeñando el rol de coordinador nacional, en las articulaciones con las diferentes agencias actuantes, en ese campo, sobre todo los órganos estatales.

Consideraciones finales

Desde 1991, cuando se transfirió de la Funai para el MEC, la responsabilidad por la coordinación y promoción de las políticas de educación escolar indígena, es definido el régimen de colaboración como modelo de planificación y ejecución, atribuyéndose a la Unión el rol de legislar y coordinar las políticas y, a los estados, de ofrecer y ejecutar esa modalidad de educación.

No en tanto, a pesar del ordenamiento jurídico definir las competencias de las entidades federadas, en el régimen de colaboración constitucionalmente propuesto, en la práctica, las acciones no se han efectuado de la forma correcta, habiendo problemas en la división de competencias y en el bajo desempeño de las funciones de las entidades federadas.

Verifícase, con eso, el carácter frágil del régimen de colaboración, de las políticas de responsabilidad y de los sistemas de educación, en el atendimientos a las demandas por una educación diferenciada, así como la necesidad de reglamentación y control efectivos de las acciones de las entidades vinculadas en el federalismo cooperativo de las políticas educacionales para los pueblos indígenas.

Como respuesta a las cuestiones que aparecieron, los agentes y agencias vinculadas a las políticas de educación escolar indígena proponen nuevos modos de ajuste institucional, para la atención de las necesidades específicas de los pueblos indígenas y sus procesos de escolarización. Dos de las principales propuestas fueron presentadas por el MEC, con la idea de crear un sistema propio y de la implementación de la política de los territorios etnoeducacionales.

En síntesis, las políticas y tendencias actuales para la educación escolar indígena reflejan los problemas de la fragmentación de las políticas indigenistas, generando nuevos retos para la relación entre los pueblos indígenas y el Estado brasileño. Ellos deben ser enfrentados, buscando la articulación de cuestiones como universalización, especificidad, ineficiencia de las estructuras de gestión y superación de situaciones de preconcepción en el trato con la diversidad.

Notas

- 1 No obstante los cambios originados por Decreto nº 26, de 1991, la Funai continuó manteniendo en su estructura organizacional una instancia dedicada a la educación escolar indígena, hasta el año de 2012, cuando fue aprobado su nuevo estatuto. Aprobado por medio del Decreto nº 7.778, de 27 de julio de 2012, el Estatuto de la Funai no presenta más la antigua Coordinación General de Educación [*Coordenação Geral de Educação*], conservando, no en tanto, como una de sus finalidades "monitorear las acciones y servicios de educación diferenciada para los pueblos indígenas." (Art. 2º, inciso VI). En la organización de su estructura administrativa, es definida como competencia de su Directorio de Promoción y Desarrollo Sostenible "monitorear las acciones de educación escolar indígena, realizadas por los estados y municipios, en articulación con el Ministerio de Educación." (Art. 19, inciso VI). Atribución también referenciada, en la definición de las competencias de sus coordinaciones regionales que deben "monitorear y apoyar las políticas de educación y salud para los pueblos indígenas." (Art. 21, inciso XII). Sobre el asunto ver Oliveira y Nascimento (2012).

- 2 Actualmente, la gestión de la política nacional de educación escolar indígena es ejercida, en el ámbito de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (Secadi) [*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)*] y de la Directorio de Políticas de Educación del Campo, Indígena y para las Relaciones Étnico Raciales (DPECIRER), [*Directoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico Raciais (DPECIRER)*], por la Coordinación General de Educación Escolar Indígena (CGEEL) [*Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEL)*].
- 3 En el PNE vigente entre los años de 2001 y 2011, había un capítulo dedicado a la EEL, que buscaba contemplar sus especificidades. El nuevo proyecto de PNE, todavía a espera de aprobación, no en tanto, parece caminar a contramano de la lucha de los movimientos sociales que procuran el reconocimiento formal de sus existencias y la garantía de promoción de sus especificidades o del derecho a la diferencia, en los documentos y ordenes jurídicos. Al contrario de eso, el plan ayuda a construir la idea de una "diversidad genérica", cuando agrupa indistintamente diferentes demandas de grupos y actores políticos específicos, en sus metas y estrategias.
- 4 Esa complejidad está asociada a la forma de "federalismo cooperativo" que Brasil adoptó en la Constitución Federal de 1988, caracterizado, en tesis, por un "régimen articulado de colaboración recíproca, descentralizado, con funciones privativas, comunes y competidores entre las entidades federativas." (CURY, 2010, p. 158). No obstante, tal modelo de federalismo encuentra dificultades de consolidación, entre otros factores, como resultado de la forma como los poderes y la administración pública fue históricamente constituida en Brasil. Sobre el asunto, consultar Faoro (2001).
- 5 Segundo datos del Censo Educativo del Inep, realizado en 2012, existen en todo el país 2.833 escuelas indígenas, en 23 estados de la federación, localizadas en 174 municipios. De estas, 1.337 son vinculadas a la red estadual, 1.488 a la municipal y ocho a la red privada. Así siendo, poco más de la mitad de las escuelas (52,52%) pertenece a las redes municipales, estando vinculadas a los estados prácticamente a otra mitad (47,19%), ya que apenas una pequeña parcela es clasificada, en la red privada (0,29%).
- 6 De acuerdo con el Censo, 764 (27,1%) de ellas no tiene local propio, 1.382 (49%) no tienen alcantarillado sanitario, 1.419 (50,3%) no disponen de agua potable, 1.307 (46,3%) están sin energía eléctrica, 2.245 (79,6%) no tienen acceso a la internet y 2.259 (90,7%) no tienen laboratorio de informática (INEP, 2012).
- 7 Estos serían concebidos siguiendo el modelo de los Distritos Sanitarios Especiales Indígenas (DSEI) [*Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI)*], hoy existentes en la Secretaría Especial de Salud Indígena (Sesai) [*Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai)*], del Ministerio de Salud.
- 8 En 2009, la Comisión Nacional de Políticas Indigenistas [*Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI)*] elaboró nuevo texto propositivo entregado al Congreso Nacional, resultado de amplio debate realizado entre los pueblos indígenas en distintos espacios de debates del movimiento indígena, tales como talleres promovidos por la Funai, asambleas indígenas y la propia reunión de CNPI.

Referencias

BANIWA, Gersem. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. En: CONAE, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 2010.

Disponible en: <http://www.cinep.org.br/uploads/e42d706bbd109ef3e5c5b8b41e310eeab53c3dd5.pdf>. Acceso en: 20 jun. 2013.

BRASIL. **Ley nº 6.001, de 19 de diciembre de 1973**. Dispone sobre el Estatuto del Indio. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 1973.

_____. Constitución (1988). **Constitución de la República Federativa de Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº 26, de 4 de febrero de 1991**. Dispone sobre la Educación Indígena en Brasil. **Diário**

Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 1991.

_____. Cámara de los Diputados. **Proyecto de Ley nº 2.057**, de 1991. Dispone sobre el Estatuto de las Sociedades Indígenas. Brasília, DF: Cámara de los Diputados, 1991.

_____. **Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996**. Establece las directrices y bases de la educación nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Resolución CNE/CEB nº 3, de 10 de noviembre de 1999. Fixa Directrices Nacionales para el funcionamiento de las escuelas indígenas y da outras providencias. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 1999.

_____. **Ley nº 10.172, de 9 de enero de 2001**. Aprueba el Plan Nacional de Educación y da otras providencias. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 2001.

_____. **Decreto nº 6.861, de 27 de mayo de 2009**. Dispone sobre la Educación Escolar Indígena, define su organización en territorios etnoeducacionales, y da otras providencias. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 2009.

_____. **Documento Final da I CONEEI**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponible en: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D10100%26Itemid%3D&ei=KfKRUr_DIoTD2wWFyoHQBQ&usq=AFQjCNENOCxIVkBYm-C0SsM7spCZZvtwmw&sig2=kRujtZB1gTHsZQhGaHkSkG. Acceso en: 20 jun. 2013.

_____. Resolución CNE/CEB nº 5, de 22 de junio de 2012. Define Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena en la Educación Básica. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 2012.

_____. **Decreto nº 7.778, de 27 de julio de 2012**. Aprueba el Estatuto y el Cuadro Demostrativo de los Cargos Comisionados y de las Funciones Gratificadas de la Fundación Nacional del Indio. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). **Censo educacional**. Brasília, DF: Inep, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. En: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 149-168.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012.

Recibido en julio y aprobado en agosto de 2013

Indigenous schooling *Present policies and trends*

ABSTRACT: The text deals with national policies for indigenous schooling and highlights the weaknesses of the federal pact in the distribution and sharing of powers between the different federal entities. These demand changes in the planning, implementation and monitoring of educational policies in order to comply with the call for a differentiated, specific, intercultural and multilingual education, in a system proper to schooling, and implementation of ethno-educational territories.

Keywords: Indigenous schooling policies. Collaborative regime. System of indigenous schooling. Ethno-educational territories.

Education scolaire indigène *Politiques et tendances actuelles*

RÉSUMÉ: Le texte traite des politiques nationales d'éducation scolaire indigène qui, outre qu'elles mettent en évidence les faiblesses du pacte fédéral dans la distribution et le partage des compétences entre les états fédérés, exigent des changements dans la planification, l'exécution et le suivi des politiques éducatives et une réponse aux besoins d'une éducation différenciée, spécifique, interculturelle et multilingue en un système adéquat de l'enseignement scolaire et dans l'instauration de territoires ethno-éducatifs.

Mots-clés: Politiques d'éducation scolaire indigène. Régime de collaboration. Système d'éducation scolaire indigène. Territoires ethno-éducatifs.