

Educación indígena en el país y el derecho de ciudadanía plena

GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO*

RESUMEN: La educación escolar indígena progresó mucho en el país en todos los niveles de la enseñanza. Casi todas las aldeas disponen de escuela con las series iniciales de la enseñanza fundamental y se estima en más de 10.000 el número de indígenas matriculados en la enseñanza superior. Pero persisten antiguos problemas con infraestructura. Hay medidas cruciales - como las apuntadas en la I Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena, en 2010 – que serán implementadas por el gobierno, en favor de la autonomía y del protagonismo indígena.

Palabras clave: Pueblos indígenas. Educación indígena. Escuela indígena.

Introducción

La educación, en cuanto proceso de socialización, producción y transmisión son de conocimientos y valores entre personas y generaciones, es una capacidad y necesidad de las sociedades humanas. Los procesos educativos son responsables por el desarrollo y continuidad de los procesos civilizatorios de los grupos humanos. Los pueblos indígenas, como cualquier otra sociedad humana, desarrollaron sus sistemas educativos hace millares de años. Los procesos educativos indígenas en muchos aspectos se asemejan a los procesos educativos de las sociedades europeas, en el uso de métodos de

* Doctor en Antropología Social. Indígena del pueblo Baniwa, nacido en la aldea Yaquirana, en el municipio de São Gabriel da Cachoeira (AM). Es Profesor Adjunto de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM) [*Universidade Federal do Amazonas (UFAM)*] e Investigador del Centro Indígena de Estudios e Investigaciones (Cinep). Integró el Consejo Nacional de educación (CNE) [*Conselho Nacional de Educação (CNE)*] y de la Coordinación General de Educación Escolar Indígena (Secadi/MEC) [*Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (Secadi/MEC)*]. Manaus/AM - Brasil. E-mail: <gersem@terra.com.br>.

observación y experimentación. Pero en muchos aspectos también se distinguen, como, por ejemplo, cuanto al lugar de enseñar y aprender, y sobre quien enseña (MELIÁ, 1999).

En las sociedades indígenas, la enseñanza y el aprendizaje sucede en el amplio espacio de la comunidad y a cualquier momento. Todos son responsables por la formación de las personas, siendo que los más ancianos asumen tareas más específicas. En las sociedades europeas, hay un lugar reservado y específico para aprender y enseñar, que es la escuela. También existe una persona específica designada para enseñar los niños, jóvenes y adultos, que es el profesor.

La educación indígena en Brasil existe mucho antes de la llegada de los portugueses. Lo que aparece como novedad histórica entre los pueblos indígenas con la llegada de los portugueses es la escuela, institución educativa propia de las sociedades europeas. De esa forma, los pueblos indígenas, actualmente, conviven y desarrollan dos experiencias diferentes de educación: educación propia o educación tradicional (MELIÁ, 1999) y educación escolar. Esas experiencias no son competidoras o provocan conflictos. En muchos pueblos se complementan. Diferentemente de la uniformidad y homogeneidad de la escuela, en el ámbito de la educación indígena (tradicional) cada pueblo desarrolla su sistema y propio proceso de educación, de acuerdo con su experiencia histórica, su actual contexto de vivir bien y su perspectiva de futuro.

La historia de la educación escolar indígena en Brasil puede ser dividida en dos períodos muy diferentes. La Constitución Federal de 1988 es el divisor de aguas. Durante el primer largo período (1500-1988), la “escuela para indio” tenía una misión muy clara: Hacer con que los nativos fuesen integrados y asimilados a la “comunidad nacional”, o sea, que fuesen extintos como pueblos étnica y culturalmente diferenciados entre si y de la sociedad nacional. Debido a eso, las lenguas, las culturas, las tradiciones, los conocimientos, los valores, los sabios y los curanderos indígenas fueron perseguidos, negados y prohibidos por la escuela.

En ese período, no cabe la denominación de escuela indígena, una vez que esta presupone algún nivel de participación y protagonismo indígena. En la “escuela para indio” los blancos son los dueños y mandatarios de la escuela, que imponen procesos educativos según sus intereses.

A partir de la Constitución Federal de 1988, la escuela indígena pasa a tener la misión inversa de la antigua “escuela para indio”, la de contribuir para la continuidad histórica de los pueblos indígenas, étnica, cultural y físicamente. El cumplimiento de la nueva atribución pasa a ser el mayor reto de la escuela indígena contemporánea. ¿Cómo transformar la antigua escuela colonizadora y blanqueadora de 500 años en una escuela promotora de las culturas, de las lenguas, de las tradiciones y de los derechos indígenas, en diálogo con otras culturas, conocimientos y valores?

En los últimos años, profesores y liderazgos indígenas están construyendo una nueva escuela indígena, caracterizada como plural, diversa y dinámica. No existe un modelo, un objetivo y ni una meta única. Cada pueblo concibe históricamente su escuela y

la proyecta según sus perspectivas contextualizadas. La escuela representa actualmente una respuesta a las necesidades reales de las comunidades, en sus diferentes momentos y contextos históricos.

En cuanto para algunas comunidades la escuela necesita estar más dirigida para permitir adecuadamente el acceso a algunos conocimientos de la sociedad nacional, como, por ejemplo, lengua portuguesa, matemática e informática (estratégicos para atender sus necesidades prácticas en la defensa de sus derechos), otras prefieren una escuela más orientada para la revitalización, transmisión y valorización de la cultura e identidad del pueblo.

En términos generales, la educación escolar indígena es el campo de política pública para los pueblos indígenas que más progresó en el país, principalmente en la oferta de las series iniciales, llegando a casi todas las aldeas indígenas. Eso no significa que no persistan problemas. Sin embargo, continúan viejos problemas que aún hacen de la educación escolar indígena una vergüenza para el país, como es el caso de la enorme precariedad de la infraestructura, principalmente en la Región Amazónica, donde, según datos del Censo Escolar (INEP, 2012), más de 700 escuelas indígenas, de las 2.800 existentes, no tienen local propio.

En el campo jurídico y político, las conquistas avanzaron en tres direcciones, en el establecimiento de un arcabuz normativo que reconoce y asegura las autonomías pedagógicas y de gestión de los procesos educativos; en el reconocimiento político y jurídico de la educación escolar específica y diferenciada como derecho colectivo; y no reconocimiento del protagonismo indígena en todo el proceso educativo de las comunidades, con el surgimiento de profesores y técnicos indígenas en el magisterio y en la gestión de sus escuelas. En 2011, de los 12.000 profesores actuando en las escuelas de las aldeas, 11.000 eran profesores indígenas, lo que representa 91,60%. Hace 20 años el cuadro era exactamente inverso, los profesores blancos actuando en las escuelas indígenas representaban 96%.

En el ámbito legal, sucedieron importantes conquistas, con la adopción de dispositivos constitucionales e infra constitucionales por el Estado brasileño que reconocen y garantizan los derechos específicos de los indígenas en cuanto pueblos diferenciados y ciudadanos plenos. El reconocimiento de existencia sociocultural y étnica es el primer paso para el reconocimiento y la garantía de derechos específicos que en el campo de la educación escolar permitió, entre otras conquistas, el uso, la promoción y la valoración de la lengua indígena y de los procesos propios de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las escuelas, cuya base legal está explícita en la Constitución Federal de 1988:

La enseñanza fundamental será ministrada en lengua portuguesa, asegurada a las comunidades indígenas también la utilización de sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje. (BRASIL, 1988, art. 210, inciso 2).

Otros dispositivos legales, tales como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996, la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), adoptada por Brasil en 2004, y el Plan Nacional de Educación, reafirman el

reconocimiento de los derechos de autonomía político-pedagógica de las escuelas indígenas en la definición e implementación de procesos educativos inherentes a los sistemas socioeducativos de cada pueblo. Para dejar aún más clara la nueva orientación legal, el Consejo Nacional de Educación (CNE), por medio del Parecer nº 14 y de la Resolución nº 3, ambos de 1999, fijó el status jurídico, pedagógico y administrativo de la escuela indígena, con normas y ordenación jurídica propia:

Establecer, en el ámbito de la Educación Básica, la estructura y el funcionamiento de las escuelas indígenas, reconociéndoles la condición de escuelas con normas y ordenamiento jurídico propio y fijando las directrices curriculares de la enseñanza intercultural y bilingüe, con propósito de valoración plena de las culturas de los pueblos indígenas y la afirmación y mantenimiento de su diversidad étnica. (BRASIL, 1999b, art. 1º).

Otro progreso es el nuevo rol de comunidades indígenas, fortalecidas con el creciente protagonismo en la conducción local de la gestión y del proceso pedagógico de sus escuelas. La gran mayoría de los profesores, gestores y técnicos que trabajan en las escuelas de las aldeas es indígena y está innovando en la tarea pedagógica y en la gestión de la escuela. En la práctica, el protagonismo de los profesores indígenas aún es limitado, lo que puede significar la necesidad de mejorar y ampliar sus procesos de formación inicial y continuada.

En el ámbito gerencial, es importante destacar el proceso gradual de aumento de los recursos financieros destinados al mantenimiento de las escuelas como beneficiarias de las políticas de financiación de la educación nacional, como el Fundeb y el PNAE. Esa inclusión fue seguida por una perspectiva diferenciada del punto de vista de costos, debido al cual los coeficientes para los alumnos indígenas también fueron específicos, siendo que en el PNAE ese valor es el doble del alumno no indígena y en el Fundeb, el coeficiente del alumno indígena es de 20% superior al del alumno no indígena. El reto es como asegurar que esos recursos sean efectivamente aplicados a favor de las escuelas indígenas por los sistemas de enseñanza, que pasan por control social más eficiente y por la capacidad técnica y ética de los gestores públicos.

En el campo de la participación indígena, se destaca la conquista de la representación en el CNE, la creación de la Comisión Nacional de Educación Indígena [*Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena*], la realización de la I Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena (I Coneei/2009 [*I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I Coneei/2009)*]) y la participación indígena en la Conferencia Nacional de Educación (Conae/2010 [*Conferência Nacional de Educação (Conae/2010)*]). Además de ello varios estados crearon sus consejos estatales de educación escolar indígena, como instancias consultivas o mismo normativas, como es el caso del Estado de Amazonas.

En términos generales la descentralización de las políticas y la fijación de nuevos parámetros legales y normativos resultaron en el surgimiento de una pluralidad de

experiencias, de escuelas orientadas para superar la vieja escuela colonial alienígena. Muchas escuelas indígenas pasaron a producir y utilizar material didáctico bilingüe, a desarrollar enseñanza vía investigación, calendarios y currículos diferenciados o flexibles, actividades escolares y pedagógicas aliadas a las actividades productivas y a la enseñanza profesional.

Límites y retos de la escuela indígena

Uno de los mayores retos de la escuela indígena está en el campo pedagógico, o sea, como colocar en práctica los conceptos político-pedagógicos innovadores de la actualidad. Esa dificultad tiene origen en campos interrelacionados. El primer campo es de los sistemas de enseñanza que resisten los cambios conceptuales. Los dirigentes políticos, los gestores y los técnicos locales presentan resistencia al cambio de mentalidad, de cultura y práctica política. La resistencia es resultado de un mixto de inseguridad de los gestores frente a lo nuevo, de lo diferente, de lo imprevisible y de una comodidad o apego a los antiguos modelos y estándares de la escuela tradicional colonial.

Los sistemas de enseñanza no tienen estructuras adecuadas y equipos calificados para atender las demandas de las escuelas indígenas, resultando en baja capacidad y calidad en la ejecución de los programas de construcción de escuelas, formación de profesores, elaboración de material didáctico, transporte y alimentación escolar. La fragilidad del régimen de colaboración resulta en la inexistencia histórica de políticas y programas específicos para atender las demandas y realidades específicas de las comunidades indígenas, en los campos de transporte escolar (pluvial y aéreo), distribución y descentralización flexible de la alimentación escolar, construcción de escuelas diferenciadas para comunidades indígenas nómades, de áreas de manglares (construcciones de palafitos, flotantes, móviles o barco-escuela) y de regiones forestales distantes, cuyo único acceso es por vía aérea. En esas realidades, los procesos licitatorios convencionales son impracticables para viabilizar las políticas públicas.

Específicamente, en la región amazónica, no creo que sin la creación de procesos administrativos específicos y diferenciados sea posible resolver los problemas de infraestructura, como construcción de escuelas, transporte escolar, distribución de material y alimentación escolar en los rincones de las florestas, de los ríos, riachos y montañas. La primera medida a ser adoptada por los gestores de las políticas públicas debería ser la de mensurar los costos operacionales en esas regiones y considerarlos en la implementación de políticas. Actualmente, el principal factor de desigualdad en el atendimento a las poblaciones está en la insistencia de establecer costos medios nacionales la ejecución de las acciones. Son esos pueblos, los que más necesitan del poder público, por la situación de aislamiento y de precariedad de sus escuelas, que nunca tuvieron una atención digna. El

poder público necesita llegar a ellas, superando retos, que, con seguridad, serán mayores que aquellos encontrados en otras regiones y lugares ya alcanzados.

En las regiones más distantes y de difícil acceso, los costos operacionales son más altos en términos de costos financieros y más complejos del punto de vista técnico-pedagógico, por tratarse de pueblos bilingües y con poco contacto con el mundo a su alrededor. El atendimento a esas comunidades es necesario, no apenas, para mejorar los índices negativos de la política educacional, sino, principalmente, porque se trata de atender los derechos humanos. Las preocupaciones no pueden ser apenas con los altos costos, que generalmente asustan y desaniman los planificadores y gestores, mas con los progresos de la política pública y de los ciudadanos indígenas y de la sociedad en general, que camina cada vez más para una sociedad menos excluyente, injusta y desigual.

Otro reto enfrentado por las escuela indígena es el dilema de la comunicación y de la convivencia intercultural (CANDAU, 2006), que se tornó su principal estrategia político-pedagógica. Se trata del dilema de atender, simultáneamente, las demandas por el rescate, mantenimiento y valoración de los conocimientos, de las culturas, de las tradiciones y de los valores tradicionales propios de los pueblos indígenas y el acceso a los conocimientos, a las técnicas y valores de la sociedad a su entorno. Es necesario considerar la legitimidad de esa doble misión de la escuela indígena (LUCIANO, 2011). El problema reside en cómo atender de forma equilibrada, coherente y con razonable eficiencia esa doble demanda a partir del modelo de escuela que actualmente tenemos: seriado, segmentado, cíclico, carga horaria, calendario y días lectivos preestablecidos en la lógica de la escuela no indígena, cuya principal misión es siempre acelerar y abreviar la formación básica y profesional para el mercado de trabajo. En muchos casos, la escuela indígena no excluye la perspectiva de formación para el mercado, mas también no prescinde de la formación propia, humana, cultural, moral y espiritual y existencial.

En esa tentativa, muchas escuelas indígenas se han transformado en escuelas híbridas e igualmente limitadas, del punto de vista de su eficacia en dar respuestas y generar los resultados esperados por las comunidades, que es formar ciudadanos capaces de convivir y de contribuir tanto con su mundo étnico-cultural propio, cuanto con y en el mundo del blanco. Además de ello, existe el problema poco discutido, que es la transferencia de la responsabilidad por la educación de las personas, que tradicionalmente entre los pueblos indígenas es de responsabilidad de la familia, de los más viejos y de la comunidad para la escuela, sabiendo que muchos conocimientos tradicionales no pueden ser escolarizados, no pueden ser de dominio público en una sala de clases o de un profesional de enseñanza, mismo siendo indígena.

Ésas limitaciones y contradicciones del escuela indígena traen algunas preocupaciones. Una escuela que se esfuerza para ser intercultural o híbrida, en general, pasa a trabajar de forma superficial los diferentes campos de conocimiento tradicional y científico, y acaba formando un ciudadano indígena potencial de potencialmente víctima de exclusión

y desigualdad. Privar o reducir la posibilidad de los niños y de los jóvenes indígenas de tener pleno acceso a los conocimientos de la sociedad dominante, también puede ser una forma de exclusión generadora de desigualdades entre individuos y colectivos étnicos en el plano cultural, económico, profesional y humano, tan perverso cuanto la negación del derecho a la valoración y a la continuidad de las identidades y culturas tradicionales.

Otro factor de exclusión y desigualdad en la escuela indígena tiene vínculo con su lugar en el ámbito de las políticas del Estado, que impone riguroso límite a su alcance político-pedagógico. El estado se siente en el derecho de imponer límite a la autonomía pedagógica y de gestión, claramente un flagrante de incumplimiento de las leyes y normas del país. En ese caso, la sociodiversidad, solamente, es admitida y tolerada en el ámbito de la escuela, hasta el punto en que ella representa una ventaja para el capital, por ampliar y diversificar el mercado, o hasta el punto en que no cuestione los intereses de las elites políticas y económicas detentoras del poder del Estado.

No podemos olvidar también, que las escuelas indígenas, por inevitable influencia del mundo exterior, tienen la tendencia de reproducir los procesos político-pedagógicos excluyentes y discriminatorios de las escuelas no indígenas, en que la sociodiversidad se transforma en principio de desigualdad. La escuela indígena necesita ayudar a combatir ese tipo de producción y desigualdad que se sustenta en el discurso de que "todos somos parte de la misma sociedad", pero cada uno vale conforme su origen escolar, su pertenencia étnica y su condición económica. Los pueblos indígenas, además de ser clasificados como pobres, también son indígenas (como si ser indio fuera ser inferior), lo que muchas veces les impide el acceso a servicios, bienes y derechos. El propio término "indígena" o "indio" es un término excluyente, pues reduce, generaliza y quiere uniformizar una enorme diversidad de pueblos y culturas distribuidas por todo el planeta Tierra y que, sólo en Brasil, son 265 pueblos, hablando 180 lenguas.

La escuela indígena por valorar otros conocimientos, otras culturas y otros valores, no puede ser usada por justificar la exclusión. Pero, también, no puede ser incluida de forma impensada en las denominadas políticas inclusivas, lo que sería un retroceso histórico, al tiempo de las políticas coloniales del Estado, cuando inclusión e integración significaban negación y destrucción de las culturas indígenas. Sólo podemos admitir políticas inclusivas, en los términos propios de los pueblos indígenas, cuando se trata de reconocer y asegurar los derechos específicos, como es la educación escolar específica y diferenciada en el ámbito de la política nacional, o como derecho humano universal, mas asegurando sus distinciones y diferencias propias.

Existen retos para los agentes del Estado, como la superación y desplazamiento cognitivo y cultural de cinco siglos de prácticas coloniales autoritarias, racistas, etnocéntricas y tutelares. Es necesario asegurar el derecho de ciudadanía plena a los pueblos indígenas como colectividades constitutivas, y formadoras de la nación brasileña y como colectividades con derechos diferenciados, lo que significa asegurar espacio físico (territorial),

cultural (cosmologías, filosofías, epistemologías, espiritualidades y materialidades propias) y temporal (civilizaciones milenarias e históricas, del pasado, del presente y del futuro). Infelizmente, aún percibimos que los pueblos indígenas son considerados por los agentes del Estado como ciudadanos brasileños de tercera categoría, como grupos humanos inferiores, por eso, sus derechos son tratados como subordinados o condicionados a los derechos e intereses de las mayorías o minorías dominantes.

De esa visión subalterna e inferior de la ciudadanía indígena, resultan las enormes dificultades para crearse en Brasil, condiciones administrativas para implementación de políticas públicas diferenciadas para los pueblos indígenas diferenciados. La tendencia siempre es adoptar políticas generalistas y sin diferencias que terminan violando los derechos indígenas, mismo frente de discursos de valoración y respeto a las diversidades étnicas y culturales.

Como ejemplo, citó los casos más recientes, como la "Ley de Cotas" y la "Bolsa Permanencia" para negros, indios y *quilombolas* (negros descendientes de esclavos), que pretende asegurar el acceso y permanencia en las universidades para miembros de esas colectividades, lo que indudablemente, representa avances históricos importantes en el campo de sus derechos y de sus demandas legítimas, pero padecen del carácter universalista, cuando impone mecanismos individuales y homogeneizadores internos a los segmentos de la diversidad en los procesos de selección de los beneficiarios. Éstos se tornan elegibles mediante la autodeclaración individual o carta de recomendación de un líder u organización indígena y disputan vacantes comunes a los negros y pobres. Ésa disputa es incoherente con los derechos indígenas, además de injusta, por tratarse de personas o grupos sociales con procesos educativos muy diferentes. La mayoría de los candidatos indígenas a esas vacantes estudió en escuelas bilingües con currículos diferenciados. ¿Cómo pueden competir con candidatos negros y pobres que estudiaron en escuelas monolingües con currículos de estándares nacionales? De acuerdo con esas políticas, la centralidad de los beneficios y beneficiarios está centrada en las voluntades y los proyectos de individuos homogéneos y no en los colectivos diferenciados.

Muchos retos enfrentados por las escuelas indígenas dependen también de la capacidad de gestión de las comunidades y del movimiento indígena organizado, como el de transformar o mismo crear nuevas experiencias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje en sus escuelas, en la perspectiva intercultural, bilingüe, específica y diferenciada, con tiempo, espacio, contenido curricular, metodologías, pedagogías, didácticas y epistemologías propias. Es necesario construir escuelas indígenas con procesos pedagógicos que superen el monopolio de la cultura "escritocéntrica", abriendo espacio para otros modos de transmisión de conocimientos por medio de la oralidad, de la corporalidad, de la imagen, de la observación y repetición de buenos ejemplos de los más viejos y de aprender haciendo, viviendo, experimentando, investigando y descubriendo. Escuelas indígenas que favorecen en su cotidiano interno y externo experiencias y vivencias reales de

interculturalidad, de solidaridad, de reciprocidad y de complementariedad sociocultural, económica, política y espiritual (CANDAUI, 2006)

La lucha por una educación escolar de calidad es parte, por lo tanto, de la lucha más amplia de los pueblos indígenas. Esa lucha pasa por la necesidad de garantía de los territorios, de la salud y de la sostenibilidad. Los retos colectivos, también, son retos de la escuela indígena. Pero la formación escolar y universitaria también es deseada para el enfrentar los nuevos tiempos difíciles de la política indígena e indigenista difusa, confusa y amenazadora de los derechos indígenas.

Tendencias actuales

Todo indica que el principal reto para los próximos años en el campo de las políticas públicas de educación escolar indígena, así como la de otros derechos indígenas, es hacer valer en la práctica los derechos conquistados. La implementación de las leyes y normas establecidas se torna, por lo tanto, la principal posibilidad de asegurar una educación escolar de calidad para los pueblos indígenas, de acuerdo con sus deseos y planes de vida.

La primera estrategia es forzar el poder público para crear e implementar ajustes administrativos adecuados para el atendimento los derechos indígenas, en el campo de la educación. La segunda estrategia es hacer valer el protagonismo indígena en el ámbito de la autonomía escolar, comunitaria y territorial y por medio de la participación en el acompañamiento e incidencia sobre las políticas para sus comunidades, para que las formulen, ejecuten y evalúen.

En el campo de ajustes administrativos, existen dos posibilidades en discusión, la primera posibilidad es la implementación de los territorios etnoeducacionais (TEEs), creados en 2009, pero aun no implementados. Los TEEs establecen nuevo ajuste en el planeamiento y organización sobre las políticas y programas de educación escolar indígena, de acuerdo con los ajustes territoriales y las relaciones sociales, culturales, lingüísticas y económicas de los pueblos y de las comunidades indígenas, superando las divisiones de municipios y estados, que forman la base de los sistemas de enseñanza. Ese nuevo ajuste en la organización de la educación escolar indígena está soportado en el protagonismo y participación indígena para decidir lo que se quiere, como se quiere y para construir algo nuevo en los procesos educativos. Pero, para que esa política produzca los resultados esperados, es necesario que ella sea implementada. Muchos de los actuales problemas de infraestructura, y material didáctico propio y prácticas pedagógicas innovadoras podrían ser resueltos por medio de los TEEs.

Otra posibilidad es la creación y operación del sistema propio de educación escolar indígena. Ese sistema propio es concebido como necesario para efectuar la ordenación jurídica, administrativa, pedagógica, curricular y presupuestaria específica y diferenciada

de las escuelas indígenas. Los TEEs serían la base espacial y operacional de las políticas organizadas y estructuradas a partir del sistema propio. Pero, para ello, hay un largo camino por delante. Es importante destacar que los TEEs y el sistema propio fueron aprobados por la I Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena, en 2009, después de dos años de conferencias locales y regionales, de los cuales participaron más de 50 mil educadores indígenas y no indígenas.

La otra estrategia es apostar enfáticamente en el protagonismo indígena para la construcción de lo que Meliá (1999) denomina de “educación indígena escolar”, que pretende el empoderamiento indígena en la construcción de la escuela indígena deseada. Esa perspectiva es viable cuando se apuesta en sujetos protagonistas propios, principalmente, jóvenes indígenas que están graduándose en las escuelas y en las universidades con mucha voluntad y bagaje de conocimiento y que van ocupando espacios de poder, entre los cuales, el poder de la escuela como gestores, técnicos y profesores. En el ámbito de la comunidad, ellos van ocupando espacios como caciques y líderes de organizaciones. Además de ello, también van ocupando otros espacios en la academia, en las instituciones públicas de los municipios, de los estados y del gobierno federal.

Pero todas esas ideas y propuestas necesitan estar integradas, articuladas y amparadas por las políticas nacionales. Nada de aislamiento, nada de especificidad y diferenciación como redoma o distanciamiento de las políticas públicas nacionales, como ya sucedió en el pasado. Los pueblos indígenas, actualmente, son parte de la vida nacional y es en esa esfera nacional que necesitan asegurar el reconocimiento y la concretización de sus derechos, incluso con apoyo de los municipios, de los estados, de la Unión y de la sociedad nacional en general.

Consideraciones finales

La educación indígena en Brasil presenta actualmente características muy diversas. El primer aspecto tiene relación con el hecho de que, mismo después de más de cinco siglos de colonización europea, los procesos educativos tradicionales de los pueblos indígenas continúan vivos y activos. Las pedagogías tradicionales indígenas han contribuido en la construcción de ricas experiencias de educación escolar dentro y fuera de las aldeas, al mismo tiempo en que se fortalecen con otras pedagogías no colonizadoras de la educación popular y del medio rural.

El segundo aspecto está relacionado con una variada y rica diversificación de experiencias, que continúan siendo fundamentales para el reconocimiento y garantía de los derechos colectivos. Acostumbro afirmar que la escuela por peor que sea, es siempre deseada por los pueblos indígenas, ya que es posible de ser potenciada y transformada en aliada de la lucha por los derechos.

Infelizmente, la diversidad de experiencias con escuelas indígenas no tiene apenas riqueza de diversidad, sino que también problemas desinterés. También existen muchas escuelas con ínfimas condiciones de funcionamiento, sin instalaciones propias, sin mesas ni sillas, sin material didáctico básico, como cuaderno y lápiz, lo que en avergüenza la política educacional del país, que es la séptima economía mundial. El tercer aspecto, por lo tanto, es la discrepancia en la calidad del atendimento relacionado a la no consideración de las realidades locales y regionales específicas, lo que caracteriza una especie de discriminación geográfica y regional, además de étnica, ya que las mayores precariedades están básicamente ubicadas en la región amazónica.

A pesar de ello, la educación indígena en Brasil, presenta una tendencia bastante optimista por el potencial en el campo de la institucionalidad en la política brasileña y en el enraizamiento endógeno entre las comunidades indígenas, cuanto a la ecuación complementaria e intercultural entre la educación tradicional en educación escolar.

En el ámbito de la sociedad brasileña, la implementación de la Ley nº 11.645, de 2008, debe contribuir para la superación de la postura clientelista y colonialista de la sociedad dominante y de sus dirigentes que impone mecanismos políticos y administrativos de desigualdad y discriminación. En el plan de los pueblos indígenas, las nuevas generaciones de líderes, profesionales, investigadores e intelectuales indígenas son sujetos potenciales valiosos, para la transformación de las escuelas indígenas, en verdaderos instrumentos de protagonismo, autonomía y ciudadanía.

Referencias

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

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

_____. Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de septiembre de 1999. Dispone sobre las Directrices Nacionales para el funcionamiento de las escuelas indígenas. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 1999a**.

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

_____. Ministerio de Educación Consejo Nacional de Educación (CNE). **Informe del escenario contemporáneo de la educación escolar indígena en Brasil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2007.

_____. **Ley nº 11.645, de 10 de marzo de 2008**. Altera la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, modificada por la Ley nº 10.639, de 9 de enero de 2003, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la red de enseñanza la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena". **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 2008**.

_____. Câmara de los Diputados. **Proyecto de Ley nº 8.035**, de 20 de diciembre de 2010. Aprueba el Plan Nacional de Educación para el decenio 2011-2020 y da otras providencias. Brasília, DF: Câmara de los Diputados, 2010.

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

CANDAU, Vera (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tesis (Doctorado) – Programa de Postgrado en Antropología Social, Universidad de Brasília, Brasília, DF, 2011.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 49, dic. 1999.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). **Convención nº 169 sobre pueblos indígenas, tribales y resolución referente a la acción de la OIT**. Brasília, DF: OIT, 2011.

Recibido en septiembre y aprobado en octubre de 2013

Indigenous education in the country and the right to full citizenship

ABSTRACT: Indigenous education has advanced in the country at all levels. Almost all villages have an elementary school and the number of indigenous enrolled in higher education is estimated at more than 10,000. But the old problems of infrastructure remain. Certain crucial measures, such as those outlined in the First National Conference on Indigenous Education in 2010, must be implemented by Government to bring about indigenous autonomy and protagonism.

Keywords: Indigenous people. Indigenous education. Indigenous school.

L'éducation autochtone dans le pays et le droit à la pleine citoyenneté

RÉSUMÉ: L'éducation autochtone a progressé dans le pays et ce à tous les niveaux de l'enseignement. Presque tous les villages autochtones disposent d'une école et de classes primaires d'enseignement fondamental et on estime à plus de 10.000 le nombre d'autochtones inscrits dans l'enseignement supérieur. Mais les vieux problèmes d'infrastructure demeurent. La mise en oeuvre par le gouvernement de certaines mesures - comme celles indiquées à la 1ère Conférence Nationale de l'Enseignement Scolaire Indigène, en 2010- est cruciale pour l'autonomie et le leadership autochtone.

Mots-clés: Peuples autochtones. Education autochtone. Ecole autochtone.