

POLÍTICA EDUCATIVA INDIGENISTA BRASILEÑA: CONTRADICCIONES Y DESAFÍOS

POLÍTICA EDUCACIONAL INDIGENISTA BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

INDIGENIST BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY: CONTRADICTIONS AND CHALLENGES

Kasandra Conceição CASTRO¹
Rita de Cássia GONÇALVES²

RESUMEN: La historia de las políticas educativas brasileñas dirigidas a las poblaciones indígenas está impregnada del paradigma sociológico clásico de tradición y modernidad. Este texto presenta un breve panorama de las políticas educativas indígenas, señalando cómo los modelos tradicionales y modernos han afectado su desarrollo. El estudio es de naturaleza teórica y se basa en investigaciones bibliográficas y documentales para cuestionar las políticas indígenas implementadas en Brasil. El desarrollo de este artículo presenta la política educativa brasileña para la educación indígena en un contexto histórico, utilizando el concepto de tradición y modernidad. Analiza aspectos de la política educativa tradicional indígena y los cambios provocados por la llamada modernidad que se instauró definitivamente en el debate educativo indígena posterior a la Constitución Brasileña de 1988. Y hace consideraciones sobre algunos resultados de las políticas adoptadas en las primeras décadas del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Educación. Políticas educativas. Política indigenista. Tradición. Modernidad.

RESUMO: *A história das políticas educacionais brasileiras voltadas às populações indígenas é perpassada pelo paradigma sociológico clássico da tradição e modernidade. Este texto apresenta um breve panorama das políticas educacionais indigenistas, apontando como os modelos tradicionais e modernos afetaram o desenvolvimento das mesmas. O estudo é de natureza teórica e, portanto, baseado em pesquisa bibliográfica e documental para questionar as políticas indigenistas implementadas no Brasil. O desenvolvimento deste artigo apresenta a política educacional brasileira para a educação indígena dentro de um contexto histórico, utilizando-se do conceito tradição e modernidade. Analisa aspectos da política educacional indígena tradicional e as modificações trazidas pela chamada modernidade que se estabeleceu definitivamente no debate educacional indígena após a Constituição de 1988.*

¹ Universidad Tuiuti de Paraná (UTP), Curitiba – PR – Brasil. Estudiante de Maestría en Educación del Programa de Posgrado en Educación. Es Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Luterana de Brasil (2010). Especialista en La Cuestión Social por la Perspectiva Interdisciplinaria de la Universidad Federal de Paraná - UFPR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8259-2529>. E-mail: kasandrak1224@gmail.com

² Universidad Tuiuti de Paraná (UTP), Curitiba – PR – Brasil. Profesora Adjunta del Programa de Posgrado en Educación. Doctora en Educación (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0588-6803>. E-mail: professoraritadecassia@gmail.com

E tece considerações sobre alguns resultados das políticas adotadas nas primeiras décadas do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação. Política educacional. Política indigenista. Tradição. Modernidade.*

ABSTRACT: *The history of Brazilian educational policies aimed at indigenous populations is permeated by the classic sociological paradigm of tradition and modernity. That text presents a brief overview of indigenous educational policies, pointing out how traditional and modern models have affected their development. This study is theoretical in nature and, therefore, based on bibliographic and documentary research to question indigenous policies implemented in Brazil. The development of this, it presents the Brazilian educational policy for indigenous education within a historical context, using the concept of tradition and modernity. Analyzes aspects of traditional indigenous educational policy and the changes brought about by the so-called modernity who was definitively established in the indigenous educational debate after the 1988 Constitution. Finally, this makes considerations about some results of the policies adopted in the first decades of the 21st century.*

KEYWORDS: *Education. Educational policies. Indigenous politics. Tradition. Modernity.*

Introducción

La historia de las políticas educativas brasileñas dirigidas a las poblaciones indígenas puede ser interpretada, como se verá en este estudio, por el paradigma sociológico clásico de la modernidad y la tradición. Dentro de este debate, lo moderno aparece asociado a todas las formas de sociabilidad capitalista, mientras que lo tradicional ocupa el horizonte opuesto, asociado a la sociabilidad no capitalista, precapitalista o parcialmente capitalista (DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2005; ROUANET, 1987). Estos conceptos se discutirán más a fondo a lo largo de este artículo.

En el ámbito de la política educativa indigenista (PEI), el paradigma de la modernidad fue hegemónico y se materializó en las acciones "integracionista", "asimilacionista", "colonizadora" y "civilizadora". Las concepciones asociadas con estos conceptos ayudaron a dar forma a las políticas públicas dirigidas a las poblaciones indígenas a lo largo de la formación de la sociedad brasileña.

Hasta 1988, con la promulgación de la Constitución brasileña conocida como Constitución Ciudadana, el PEI brasileño siguió un formato que comenzó a construirse en el período colonial, marcado por la búsqueda de la conversión de los indígenas en un ciudadano civilizado (LUCIANO, 2006, 2013). Según expertos en la materia (AIRES, 2009; LUCIANO, 2006, 2013; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012), esta política

tenía como objetivo llevar a los indígenas a romper con sus raíces y abandonar su forma de vida en favor de adherirse a la forma de vida típicamente occidental y capitalista. Tanto en el período colonial como en el poscolonial, los objetivos prácticos detrás de esta política son similares: utilizar la fuerza de trabajo indígena en las actividades económicas asociadas con el modo de producción capitalista, apropiarse de sus tierras, riquezas naturales y conocimientos y fortaleza para la protección de los territorios (AIRES, 2009; FAUSTO, 2006; LUCIANO, 2006, 2013; OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Sin embargo, desde finales del siglo XX hasta nuestros días, esta política ha sufrido cambios significativos, dentro de la perspectiva de lo que se puede llamar un "nuevo paradigma de la modernidad", que absorbe lo tradicional como uno de sus componentes (SANTOS, 2013).

La postura modernizadora de la Política Indígena Brasileña (PI) se explicó, a nivel macro, por la búsqueda de la valorización económica, política y estratégica del hombre nativo, lo que significó la conversión del nativo en mano de obra barata al capital, la transformación de su riqueza natural en bienes y el incentivo para promover la ocupación territorial. Estos objetivos se justificaron en nombre de la unidad cultural de la nación y la mitigación de las amenazas de fragmentación territorial para reducir las vulnerabilidades del país en relación con la codicia de otras naciones (FONTENELE, 2008; SANTOS, 2013).

Es este conjunto de intereses el que alimenta el patrón modernizador de la PI y PEI hasta, básicamente, la década de 1980. A finales de esta década, debido al fortalecimiento de la sociedad civil, el movimiento indigenista y el avance de una cultura política y social democrática, el Estado brasileño comenzaría a adoptar una nueva postura. Esto estaría más en sintonía con la afirmación de la tradición del modo de vida tradicional, mediante la cual, por un lado, se trata de alinear la P.I. con los intereses y necesidades de las poblaciones indígenas (GUSTAFSON, 2002).

Estudiosos de la cuestión indígena que la analizan a través del sesgo de la teoría crítica (AIRES, 2009; BARROSO-HOFFMANN *et al.*, 2007; DECANO, 2015; GUSTAFSON, 2009; HALE, 2002) subrayan que esta postura política más cercana a los intereses indígenas también encaja en las nuevas demandas globales del sistema capitalista, que, además de la globalización, el neoliberalismo y la producción flexible, buscó ajustar su engranaje al fortalecimiento de los movimientos ambientales y el desarrollo sostenible.

Según Hale (2002), si bien los defensores de la ideología neoliberal estimularon el multiculturalismo promoviendo la defensa de los derechos culturales indígenas y abriendo el espacio político para conquistar estos derechos, también buscaron imponer sus agendas

políticas y regular los espacios de participación política de los indios, así como la estandarización de las diferencias culturales.

De una forma u otra, el aval neoliberal al multiculturalismo, la sostenibilidad y los derechos de las minorías ha generado efectos incontrolados o, como prefiere Hale (2002), "no intencionales", que culminaron en el fortalecimiento de la sociedad civil, los movimientos sociales y, a través de ellos, la ideología del desarrollo sostenible.

El fortalecimiento de esta ideología de la sostenibilidad fue tal que se pensó como un "llamado 'nuevo paradigma de la modernidad': 'desarrollo sostenible'" (FLEURY; ALMEIDA, 2007). En el movimiento indígena, este "nuevo paradigma de modernidad" fue responsable de acercar a las comunidades indígenas a los organismos gubernamentales e internacionales de financiamiento para proyectos de desarrollo comunitario, consolidar asociaciones entre estas comunidades y organizaciones no gubernamentales (ONG), y para la formación de asociaciones y organizaciones locales y regionales (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Es en este contexto de fortalecimiento del movimiento indígena brasileño, permeabilización de la cultura del desarrollo sostenible dentro de este movimiento, conquista limitada de derechos y autonomía por parte de estos pueblos, y de avances y retrocesos del propio proceso democrático en Brasil, que se justifica cuestionar la política educativa indigenista. Este artículo es un estudio cualitativo, que presenta preguntas teóricas basadas en la investigación bibliográfica y documental. Sin embargo, se utilizaron datos secundarios de naturaleza cualitativa y cuantitativa para ilustrar algunos argumentos desarrollados aquí, especialmente los relacionados con las condiciones socioeconómicas y educativas de los pueblos indígenas brasileños.

El desarrollo de este artículo presenta la política educativa brasileña para la educación indígena dentro de un contexto histórico, utilizando los conceptos sociológicos de tradición y modernidad de la forma en que aparece en Rouanet (1986), Giddens (1991) y Dussel (2005), es decir, la tradición como organización económica, social, política y manifestaciones culturales típicas de las sociedades arcaicas no capitalistas, y la modernidad como forma de vida y *ethos* de las sociedades capitalistas (DUSSEL, 2005; GIDDENS, 1991; ROUANET, 1986). Analiza aspectos de la política educativa indigenista desde su creación en 1988 y las modificaciones introducidas por la Constitución de 1988. Y teje consideraciones sobre algunos de los resultados de las políticas adoptadas en las primeras décadas del siglo 21.

Política Educativa Brasileña para la Educación Indígena: Tradición y Modernidad

Luciano (2006) señala que la imaginería del brasileño sobre los pueblos indígenas presenta tres líneas: un romántico, un deshumanizador y un ciudadano. Los dos primeros son herederos del proceso colonizador y están en sintonía con el etnocentrismo europeo, es decir, con la concepción de superioridad y centralidad humana de los pueblos colonizadores. Finalmente, la visión del ciudadano, que se consolida a partir de CF/1988, "es la visión más civilizada del mundo moderno, no sólo sobre los indios, sino sobre las minorías o las mayorías socialmente marginadas. Esta visión concibe a los indios como sujetos de derechos y, por lo tanto, de ciudadanía" (LUCIANO, 2006, p. 36).

La idea de progreso, según la cual la historia de todas las sociedades humanas sigue las etapas que se extienden desde una fase mítica, primitiva, pasando por una etapa metafísica, intermedia, hasta la fase positiva, que sería superior (DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2005), fue la base ideológica de la creación de la Política Indígena Brasileña, que comienza oficialmente en 1910, con la creación del Servicio de Protección Indígena y Localización de Trabajadores Nacionales (SPILTN). Más tarde, en 1918, SPILTN fue reemplazado por el Servicio de Protección de la India (SPI). Como reconoce el propio Gobierno Federal, en la página web de la Fundación Nacional del Indio:

Esta decisión gubernamental se tomó en un momento histórico en el que predominaron las ideas evolucionistas sobre la humanidad y su desarrollo a través de etapas. Esta ideología de carácter etnocéntrico influyó en la visión gubernamental, y la Constitución vigente en ese momento estableció la figura jurídica de la tutela y consideró a los indios como "relativamente incapaces" (FUNAI, 2020). (traducción nuestra)

Hasta la creación de SPILTN, las acciones indigenistas en Brasil estaban descentralizadas y por lo tanto estaban a cargo, en particular, de misiones religiosas, que buscaban catequizarlas y convertirlas al cristianismo, o misiones comerciales, que tenían la intención de transformar al indio en mano de obra esclava para apropiarse de su riqueza natural (LUCIANO, 2006; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; OLIVEIRA; NACIMIENTO, 2012).

La política indigenista oficial continuó, a lo largo del siglo XX, las acciones de integración, aculturación, conversión de los pueblos tradicionales a través de la ideología del progreso y la evolución, lo que resultó en la destrucción de la cultura, la forma de vida de estos pueblos y su integración, a menudo forzada y marginal, en la sociedad moderna. En esta política de integración, dirigida a "empoderar" e "integrar" al indio, la política educativa comenzó a ocupar un lugar central, porque dejaba la responsabilidad de desarrollar las

habilidades intelectuales y físicas necesarias para aprovechar la fuerza laboral de estos sujetos.

En la política educativa indígena brasileña, lo "mítico" del progreso se tradujo en la construcción de un modelo que los expertos llaman "integracionista", "colonialista", "civilizador", "asimilacionista", "modernizador", "evolucionista" (AIRES, 2009; LUCIANO, 2006; MELIÁ, 1979; OLIVEIRA; NACIMIENTO, 2012).

Así, lo que aquí se llama el modelo moderno de política educativa indígena brasileña tenía como objetivo principal cumplir con las metas de progreso: cambiar la forma tradicional de vida y cultura de los pueblos indígenas, integrarlos en la sociedad moderna y enseñarles los valores, el conocimiento y la forma de vida capitalista:

[...] el objetivo principal de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas, desde las acciones catalizadoras de los jesuitas en el período colonial hasta las prácticas indigenistas del siglo XX, fue llevarlos a la civilización o nacionalizá ellos. Y bajo este imperativo de que el campo indigenístico se establezca dentro del aparato institucional del Estado, asumiendo la inferioridad de lo indígena con relación a la raza blanca civilizada, situándose, esta vez, en una primera o selvática fase evolutiva. [...] Entonces, considerados como obstáculos para el proyecto de modernización del país, los indios fueron [...]. En el momento en que se institucionalizaron las políticas indigenistas brasileñas, en el centro de los debates que predijeron su extinción. (OLIVEIRA ; NACIMIENTO, 2012, p. 768). (traducción nuestra)

Como se puede observar, en la creación de la Fundación Nacional del Indio en 1967, están presentes los ideales de evolución, progreso, integración y protección de los indígenas: la búsqueda de la "aculturación espontánea", no para provocar cambios abruptos, sino con el evidente propósito de llevar a cabo la "integración" y "evolución" socioeconómica de estos pueblos.

Esta política educativa fue una política que no logró integrar al indio sino marginalmente a la sociedad nacional, a través de la favelización, la subproletización, el desempleo, la informalización, el empobrecimiento y la violencia física, social y simbólica contra estos sujetos (SOUZA, 2009). Como señala Luciano (2006, p. 97): "No se puede olvidar que el Estado brasileño es el resultado de una estructura colonial que se centra en los indios, obligándolos a formar parte de los sectores más empobrecidos, explotados y discriminados de Brasil y América Latina".

En el "nuevo paradigma de la modernidad", el desarrollo sostenible, en el discurso y la práctica, busca revertir la lógica de la relación que el Estado y la sociedad, bajo la hegemonía de la ideología de la modernidad/progreso/evolución, mantenía con los indígenas

brasileños. Esto se explica porque, en el contexto del imaginario modernizador clásico, la tradición se entiende como un retraso y un obstáculo para el desarrollo, y en este nuevo contexto se entiende como un aliado e incluso una etapa de desarrollo. Así, se considera que una organización, un Estado y una sociedad, para ser modernos, desarrollados, capitalistas, deben ser económica, social, política y culturalmente eficientes, es decir, que promuevan, al mismo tiempo, el crecimiento económico, el desarrollo social, el uso racional y ético de los recursos públicos, la preservación y el fortalecimiento de la diversidad cultural (DIZ, 2014; IPEA, 2012; VEIGA, 2010).

La política educativa indigenista brasileña bajo el nuevo paradigma de la modernidad está en sintonía con la percepción ciudadana del indio. Luciano (2006), al analizar esta percepción, enfatiza:

Aquí los pueblos indígenas se han ganado el derecho a seguir perpetuando sus propias formas de vida, sus culturas, sus civilizaciones, sus valores, garantizando también el derecho de acceso a otras culturas, tecnologías y valores del mundo en su conjunto. (traducción nuestra)

Los principales logros normativos asociados con el nuevo paradigma de la modernidad que recaen sobre los pueblos indígenas comienzan con CF/1988. Estos logros están relacionados con la consolidación del derecho de propiedad de las tierras que habitan y con la diversidad cultural: "Art. 231. Los indios son reconocidos como su organización social, costumbres, idiomas, creencias y tradiciones, y los derechos que se originan sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, y corresponde a la Unión demarcarlos, protegerlos y hacer cumplir todos sus bienes" (BRASIL, 1988). También están asociados con el derecho a una educación diferenciada, como se determina en el párrafo 2 del art. 210 de la Carta Magna: "§ 2º La escuela primaria regular se impartirá en portugués, asegurando que las comunidades indígenas también utilicen sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje" (BRASIL, 1988).

El reconocimiento del derecho a la tierra, la diversidad cultural y una educación diferenciada se desplegó posteriormente en normas orientadas a implementar una política educativa indígena distinta a la adoptada hasta 1987, y que se fue guiando paulatinamente por los principios y discursos del desarrollo sostenible, como se muestra más adelante.

La legislación en este contexto incluye, además de LA CF/88, normas como el Decreto No. 26, 1991, que prevé la educación indígena en el Brasil (BRASIL, 1991); Ley N° 9.394/1996, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (BRASIL, 1996); Ley

Nº 11.645/2008, que incluye en el currículo oficial del sistema escolar el tema obligatorio "Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena" (BRASIL, 2008); El Decreto Nº 6861/2009, que prevé la Educación Escolar Indígena, define su organización en los territorios etnoeducativos y establece otras medidas (BRASIL, 2009); Ley Nº 12.711/2012, que prevé la acción afirmativa para los afrodescendientes y los pueblos indígenas; (BRASIL, 2012a); Decreto Nº 7747/2012, que establece la Política Nacional de Gestión Ambiental y Territorial de Tierras Indígenas (BRASIL, 2012b); Resolución CEB/CNE n. 05/2012, que define los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena en Educación Básica (BRASIL, 2012c); Ordenanza MEC n. 389/2013, que crea el Programa Nacional de Becas de Permanencia para estudiantes de pregrado que ingresan a universidades e institutos federales (BRASIL, 2013a); Ordenanza MEC Nº 1.062/2013, que establece el Programa Nacional de Territorios Etnoeducativos - PNTEE (BRASIL, 2013b).

La LDB reafirma y entiende a los indígenas como sujetos de derechos. En los artículos 78 y 79, por ejemplo, se fortalece el derecho a una educación diferenciada mediante el fortalecimiento del derecho a la diversidad cultural, la autonomía y la participación de estos pueblos en la formulación de su educación escolar:

Artículo 78. El Sistema Educativo Federal, con la colaboración de organismos federales para promover la cultura y la asistencia a los indígenas, desarrollará programas integrados de enseñanza e investigación, para ofrecer educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas, con los siguientes objetivos: I – proporcionar a los indígenas, sus comunidades y pueblos, la recuperación de su memoria histórica; la reafirmación de sus identidades étnicas; la valorización de sus lenguas y ciencias; **Artículo 79.** La Unión apoyará técnica y financieramente a los sistemas educativos en la provisión de educación intercultural a las comunidades indígenas, desarrollando programas integrados de enseñanza e investigación. § 1 Los programas se planificarán con la audiencia de las comunidades indígenas (BRASIL, 1996, nuestro grifo). (traducción nuestra)

La diversidad cultural, la participación, la autonomía, la defensa, la promoción y el fortalecimiento de las formas de vida de los pueblos indígenas son vehículos que conectan directamente la política educativa indígena brasileña con los derechos humanos³ y, a través de estos, con el desarrollo sostenible, ya que una de las bases de este modelo de desarrollo es

³Arruda (2020, p. 8) afirma que los derechos internacionales "se refieren a derechos universalmente aceptados en el orden internacional, porque tratan el derecho atribuido a la humanidad en general, a través de tratados internacionales". En este sentido, como muestra Brasil (2013c), incluyen un conjunto de Derechos previstos en Tratados Internacionales que van desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, pasando por la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, hasta la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Para más información, véase Derechos Humanos: actos internacionales y normas conexas (BRASIL, 2013c).

la promoción de la diversidad cultural, la sostenibilidad ambiental, el bienestar social, la democracia política, la promoción de la igualdad y la reducción de las injusticias sociales, estos también vectores de los derechos humanos (BRASIL, 2013c; DIZ, 2014; IPEA, 2012; VEIGA, 2010).

Las otras normas que regulan la educación indígena brasileña solo refuerzan, detallan y operacionalizan los objetivos ya explicados en el LDB, pero avanzan en explicar la ideología de la sostenibilidad o el "nuevo paradigma de la modernidad" como su fin principal. Así, por ejemplo, la Resolución No. 5 del 22 de junio de 2012, que define los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena en Educación Básica, enfatiza explícitamente, como se muestra en los fragmentos, el desarrollo sostenible como el norte de esta política:

Art. 13 La Educación Profesional y Tecnológica en la Educación Escolar Indígena debe articular los principios de educación amplia, sostenibilidad socioambiental y respeto a la diversidad de los estudiantes, considerando las formas de organización de las sociedades indígenas y sus diferencias sociales, políticas, económicas y culturales, y debe:

I - contribuir a la construcción de una gestión territorial autónoma, posibilitando el desarrollo de proyectos de desarrollo sostenible y producción alternativa para las comunidades indígenas, ante situaciones de falta de asistencia y falta de apoyo a sus procesos productivos (BRASIL, 2012c). (traducción nuestra)

Esta resolución es precedida por el Decreto N° 7.747 del 5 de junio de 2012, que establece la Política Nacional de Gestión Territorial y Ambiental de las Tierras Indígenas (PNGATI). Este Decreto se refiere diez veces al término sostenible o sus derivados, como sostenible y sustentable, lo que explica que sea el eje principal de PNGATI.

Así, ya en las disposiciones preliminares de esta norma, en su Art. 1, se lee que: "Se instituye la Política Nacional de Gestión Territorial y Ambiental de Tierras Indígenas - PNGATI, con el objetivo de asegurar y promover la protección, recuperación, conservación y **uso sostenible de los recursos naturales de las tierras y territorios indígenas**" (BRASIL, 2012b, nuestro grifo).

Luego, en el Capítulo II de las Directrices y Objetivos de PNGATI, Punto IV, esta norma define que una de las directrices de esta política es:

IV - reconocimiento y apreciación de la contribución de las mujeres indígenas y el uso de sus **conocimientos y prácticas para la protección, conservación, recuperación y uso sostenible de los recursos naturales esenciales para el bienestar y la reproducción física y cultural** de los pueblos indígenas (BRASIL, 2012b, nuestro grifo) (traducción nuestra)

En el Art. 4, que trata de los ejes sobre los que se estructuran los objetivos específicos de EL PNGATI, el Decreto N° 7.747 aborda específicamente la sostenibilidad como eje de esta política en el Eje 5, como lo demuestran las partes que son atacadas por nosotros:

V - eje 5 - uso **sostenible** de los recursos naturales e iniciativas productivas indígenas:

- a) garantizar a los pueblos indígenas la exclusividad de la riqueza de suelos, ríos y lagos existentes en las tierras indígenas;
- b) fortalecer y promover las iniciativas productivas indígenas, con apoyo al uso y desarrollo de **nuevas tecnologías sostenibles**;
- c) promover y apoyar la conservación y el **uso sostenible** de los recursos naturales utilizados en la cultura indígena, incluidas las artesanías con fines comerciales;
- d) apoyar la sustitución de actividades productivas insostenibles en tierras indígenas **por actividades sostenibles**;
- e) apoyar los estudios de impacto socioambiental de las actividades económicas y productivas no tradicionales de iniciativa de las comunidades indígenas;
- f) desalentar el uso de plaguicidas en tierras indígenas y vigilar el cumplimiento de la Ley N° 11.460 del 21 de marzo de 2007, que permite el cultivo de organismos genéticamente modificados en tierras indígenas;
- g) **apoyar iniciativas indígenas sostenibles de etnoturismo y ecoturismo**, respetando la decisión de la comunidad y la diversidad de los pueblos indígenas, promoviendo, cuando corresponda, estudios previos, diagnósticos de impactos socioambientales y la capacitación de comunidades indígenas para la gestión de estas actividades; (traducción nuestra)

Un poco antes, en el Decreto N° 6.861/2009, el principio de sostenibilidad ya está presente en el formato de la educación escolar indígena, como lo demuestra el Art. 11 de esta norma, que dice que: "Las propuestas pedagógicas para la educación secundaria integradas a la formación profesional de los estudiantes indígenas deben **articular las actividades escolares con proyectos de sostenibilidad formulados por las comunidades indígenas** y considerar las especificidades regionales y locales" (BRASIL, 2009, nuestro grifo).

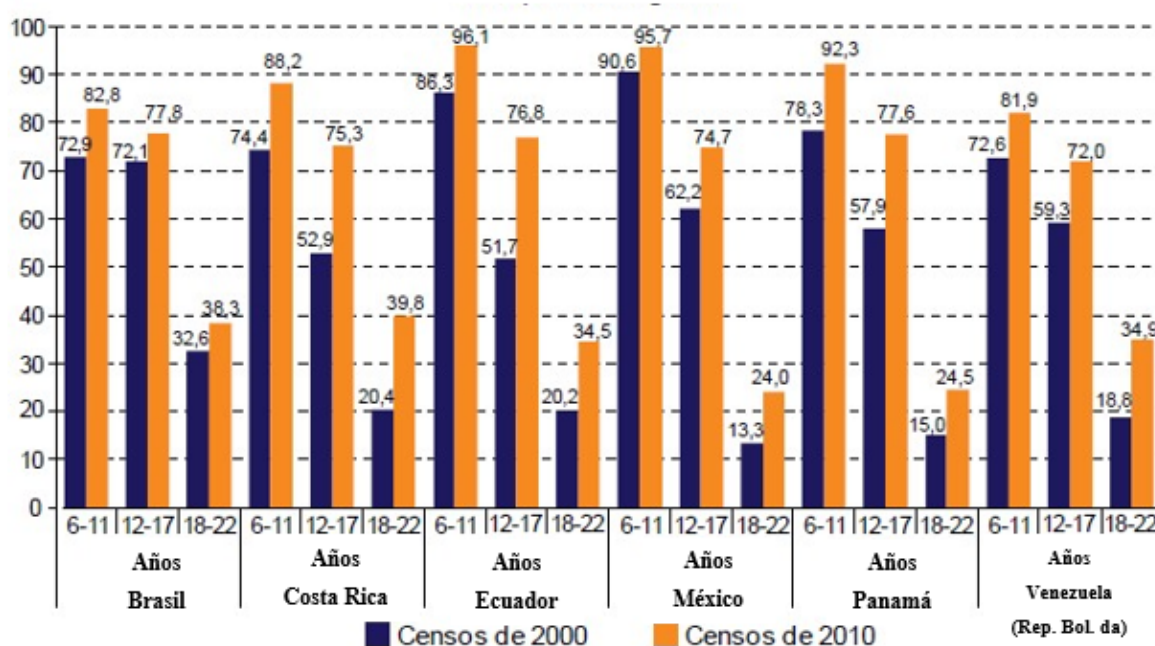
El contenido de las normas indica, por lo tanto, que la política educativa indígena brasileña de hoy se guía en última instancia por el "nuevo paradigma de la modernidad" como estrategia de desarrollo para estos pueblos. Después de casi tres décadas de la publicación de la Constitución Federal de 1988, se puede afirmar, al final de dos décadas del siglo XXI, que este nuevo paradigma se consolidó, si no como una práctica, sino como un discurso ideológico, científico y normativo / asesor de esta política.

Como afirma Saviani (1999); 2010; 2011), una política educativa tiene éxito si contribuye a ampliar las oportunidades sociales, el bienestar social, el acceso a los derechos sociales, laborales, la ciudadanía, la dignidad y, por lo tanto, las posibilidades de desarrollo

social y humano de una sociedad. En este sentido, ¿es importante observar cómo están las condiciones económicas de las poblaciones indígenas brasileñas bajo las políticas educativas inducidas por el nuevo paradigma de la modernidad? Aquí hay algunos datos para la reflexión.

Figura 1 – Niños y jóvenes indígenas que asisten a un establecimiento educativo en países con las poblaciones indígenas más expresivas de América Latina

América Latina (seis países): Niños y jóvenes indígenas que asisten a un establecimiento educativo, censos de 2005 a 2011 (En porcentajes)



Fuente: CEPAL (2015, p. 97)

Años Brasil/ Años Costa Rica / Años Ecuador / Años México / Años Panamá / Años Venezuela (Rep. Bol. Da)

Censos de 2000 Censos de 2010

Los datos de la Figura 1, que incluyen algunos de los países con las poblaciones indígenas más expresivas de América Latina, muestran que, en Brasil, de 2000 a 2010, hubo un aumento en la frecuencia de pueblos indígenas en todos los grupos de edad, de 6 a 22 años, en los establecimientos escolares. Los datos de la CEPAL indican un mejor acceso a la escuela por parte de los pueblos indígenas en Brasil y están en línea con otros estudios que, en la última década, muestran una mejor escolaridad entre los pueblos indígenas.

Según Vettorazzo (2017), la tasa de analfabetismo entre negros y marrones, donde se sientan los indígenas, había caído al 9,9% en 2017, pero seguía siendo el doble de la tasa de analfabetismo entre los blancos, que fue del 4,2% este año. El analfabetismo entre los

pueblos indígenas entre 2000 y 2010 fue casi 3 veces mayor que el índice nacional, y alcanzó el 23,3% de la población.

Unos diez años después, la realidad de la pobreza entre los pueblos indígenas del país sigue siendo fuerte, como lo indican los datos epidemiológicos de estas poblaciones. Según el Boletín Epidemiológico 2017 del Ministerio de Salud, por ejemplo, las tasas de mortalidad infantil entre los pueblos indígenas en Brasil son más altas que las de otros grupos étnicos evaluados. El boletín también muestra que las enfermedades típicas de la pobreza y la pobreza, como la leishmaniasis y la tuberculosis (BRASIL, 2017), son endémicas entre estos pueblos. Los siguientes son los datos del boletín:

Los coeficientes de detección entre indígenas y negros fueron, respectivamente, 18 y 3,4 veces superiores a los de la población blanca (3,5/100.000 habitantes). En todas las regiones analizadas, se observó que los pueblos indígenas representan los coeficientes de detección más altos de nuevos casos de LT (leishmaniasis tegumentaria), especialmente en la región del Medio Oeste (125,8/100.000 habitantes). (BRASIL, 2017, p. 3). (Traducción nuestra)

A pesar de la mejora en el acceso a la educación escolar, los datos tampoco son alentadores. Según el Gobierno Federal, en 2019 había 3.345 escuelas indígenas en Brasil, sin embargo:

1.029 escuelas indígenas no funcionan en edificios escolares; 1.027 escuelas indígenas no están reguladas por sus sistemas educativos [...]. Además, 1.970 escuelas no tienen agua filtrada, 1.076 no tienen electricidad y 1.634 escuelas no tienen alcantarillado sanitario. Hay 3.077 escuelas sin biblioteca, 3.083 sin banda ancha y 1.546 que no utilizan material didáctico específico. Y aunque 2.417 escuelas no informan la lengua indígena adoptada, 3.345 unidades escolares utilizan la lengua indígena (BRASIL, 2019). (Traducción nuestra)

La situación de pobreza y miseria que azota a las poblaciones indígenas brasileñas, por lo tanto, no nos permite argumentar a favor de la experiencia de un proceso de desarrollo efectivo por su parte. Y esto ocurre en el contexto de un nuevo modelo de política indígena y política educativa indígena, repleto del discurso del desarrollo sostenible.

Consideraciones finales

El discurso del "nuevo paradigma de la modernidad" busca subvertir la lógica del paradigma de la modernidad en la conducción de la política educativa indígena brasileña, a partir de una nueva comprensión de la eficiencia y el desarrollo como un compuesto que

involucra la eficiencia ambiental, social, política, cultural y económica. En este contexto, los pueblos tradicionales han llegado a ser entendidos como socios y promotores del desarrollo sostenible. Como asociados del desarrollo, es necesario proteger, promover y fortalecer la cultura, las tradiciones, el modo de vida, las costumbres, las prácticas económicas, las relaciones sociales y los conocimientos tradicionales de estos pueblos.

Sin embargo, los datos educativos y sociales presentados muestran que la nueva política indigenista, adoptada desde 1988, no ha demostrado ser suficiente para llevar el desarrollo social a estas poblaciones, como se muestra en los indicadores presentados. Se puede inferir que este "nuevo modelo" aún no ha sido capaz de promover el tan deseado desarrollo de estas sociedades, ni en el sentido clásico, de mejoras económicas, ni en el sentido de desarrollo sostenible.

En general, no se han producido cambios o transformaciones generalizadas en las condiciones sociales de estas poblaciones, lo que remite a la conclusión de que, aún bajo la hegemonía de este nuevo modelo de política educativa, lo que hay son procesos de reproducción de las condiciones sociales de marginalidad, marcados por la vulnerabilidad masiva de estos pueblos.

¿Por qué, incluso después de casi tres décadas de hegemonía del discurso del desarrollo sostenible en la política educativa indígena brasileña, no se ha observado la expansión generalizada de las oportunidades sociales, el bienestar y el desarrollo sociales y humano entre estos pueblos? ¿Está equivocado el "nuevo modelo" o no se está aplicando de manera efectiva? Si no se está aplicando, ¿qué luchas se deben librar por su eficacia? Estas preguntas se pueden desarrollar a partir de las preguntas presentadas en este artículo.

GRACIAS: Al Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq, por la aprobación de un proyecto en el Aviso 02/2016, que permitió el desarrollo de la investigación.

REFERÊNCIAS

AIRES, M. M. P. De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. *In:* AIRES, M. M. P. **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2009. 215 p.

BARROSO-HOFFMANN, M. *et al.* A administração pública e os povos indígenas. *In:* FALEIROS, V. P.; NUNES, S. P.; FLEURY, S. **A era FHC e o governo Lula: transição?**. Brasília, DF: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004. p. 293-326.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre educação indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso: 14 oct. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 175, n. 248, p. 27833-27841, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20no,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%20C3%ADgena%20E2%80%9D. Acesso: 14 oct. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 23-24, 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso: 14 oct. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.747, de 05 de junho de 2012. Institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas – PNGATI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 109, p. 9-11, 2012b.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 05, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 121, p. 7-10, 2012c.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação MEC N° 389/2013**. Cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, DF: Governo Federal, 2013a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825. Acesso: 14 oct. 2020.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação GM/MEC n° 1.062/2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Brasília, DF: Governo Federal, 2013b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474. Acesso: 14 oct. 2020.

BRASIL. **Direitos Humanos**: Atos internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2013c. 441 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/508144>. Acesso: 14 sep. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Indicadores de Vigilância em Saúde descritos segundo a variável raça/cor, Brasil. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, v. 48, n. 4, 2017.

BRASIL. **MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso el: 03 mar. 2020.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Os povos indígenas na América Latina**: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago: CEPAL/ONU, 2015. 124 p. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/S1420764_pt.pdf;jsessionid=4D1C2B75ACA46D1B59C5DF8C725E3E63?sequence=1. Acesso: 14 oct. 2020.

DEAN, B. Identity and Indigenous Education in Peruvian Amazonia. In: JACOB, W. J.; CHENG, S. Y.; PORTER, M. K. **Indigenous Education**: Language, culture and identity. Berlim: Springer, Dordrecht, 2015. p. 429-446.

DIZ, J. B. M. **Nova ordem ambiental internacional e desenvolvimento sustentável**. Belo Horizonte: Arraes, 2014. 117 p.

DUSSEL, E. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FLEURY, L. C.; ALMEIDA, J. Populações tradicionais e conservação ambiental: um a contribuição da teoria social. **Revista Brasileira de Agroecologia**, Dois Vizinhos, v. 2, n. 3, p. 3-19, 2007. Disponível em: <https://revistas.aba-agroecologia.org.br/rbagroecologia/article/view/6270/4578>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FONTENELE, F. N. **Grão-Pará pombalina**: trabalho, desigualdade e relações de poder. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. In: **Política indigenista**. Brasília, DF: Funai, 2020c. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-aco-es-politica-indigenista?limitstart=0#>. Acesso em: 15 out. 2020.

GUSTAFSON, B. Manipulating cartographies: plurinationalism, autonomy and indigenous resurgence in Bolivia. **Anthropological Quarterly**, Washington, v. 82, n. 4, p. 985-1016, 2009. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20638677>. Acesso: 23 nov. 2020

GUSTAFSON, B. Paradoxes of Liberal Indigenism: Indigenous Movements, State Process, and Intercultural Reform in Bolivia. In: MAYBURY-LEWIS, D. **Identities in Conflict**:

indigenous peoples in Latin American States. Cambridge: Harvard University Press, 2002. p. 267-306.

HALE, C. R. Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. **Journal of Latin American Studies**, Cambridge, v. 34, n. 3, p. 485-524, 2002. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3875459>. Acceso en: 25 maio 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais na Visão de seus Membros**. Brasília, DF: IPEA, 2012. 60 p.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006. 236 p. Disponible en: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acceso en: 14 de oct. 2020.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006. 272 p.

OLIVEIRA, L. A.; NASCIMENTO, R. G. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/?lang=pt>. Acceso: 19 oct. 2020.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Sistema nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acceso: 12 abr. 2020.

SOUZA, A. H. C. **População indígena de Boa Vista/RR**: uma análise socioeconômica. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VEIGA, J. E. Indicadores de Sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 39-52, 2010. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/kbNBRDnhFxbgL5rwyn3q8Cv/abstract/?lang=pt>. Acceso: 12 sep. 2021.

VETTORAZZO, L. País tem 11,8 milhões de analfabetos; taxa entre negros dobra ante brancos. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 2017. Disponible en: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1944963-pais-tem-118-milhoes-de-analfabetos-taxa-entre-negros-dobra-ante-brancos.shtml>. Acceso: 15 oct. 2020.

Cómo hacer referencia a este artículo

CASTRO, K. C.; GONÇALVES, R. C. Política educativa indigenista brasileña: Contradicciones y desafíos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1063-1079, 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17i2.14354>

Enviado en: 15/10/2021

Revisiones requeridas en: 07/01/22

Aprobado en: 12/03/2022

Publicado en: 01/04/2022