

- Nota -

**ETNOESCUELAS Y SUSTENTABILIDAD DE LAS LENGUAS MATERNAS
INDÍGENAS EN BRASIL: NI SOLO PLURAL NI SOLO MULTICULTURAL...¹**

**ETHNO-SCHOOLS AND SUSTAINABILITY OF INDIGENOUS MATERNAL
LANGUAGES IN BRAZIL: NOT ONLY PLURAL, NOR ONLY
MULTICULTURAL...**

ÂNGELA IRENE FARIAS DE ARAÚJO UTZIG

Professora na IFAP

Doctoranda en Derecho Ambiental (UCS)

aifautzig@ucs.br

MARCIA ANDREA BUHRING

Professora na PUCRS

Professora na ESMAFE

marcia.buhring@pucrs.br

Fecha de recepción : 10 de febrero de 2020 / Fecha de aceptación : 12 de mayo de 2020

RESUMEN: El tema aborda las etnoescuelas en un contexto de sustentabilidad de las lenguas maternas indígenas en Brasil, por entender que el histórico segregacionismo de los pueblos indígenas creó un abismo entre ellos y los estudiantes no indígenas, lo cual se mantiene a causa de las etnopolíticas. El objetivo central de este trabajo es discutir las etnoescuelas a partir de una perspectiva más sostenible, resignificando conceptos tales como "territorios etnoeducacionales", en ámbito del territorio brasileño. Esto posibilitará la promoción

¹ Esta temática también está tratada por las autoras en "Etnoescuelas para indígenas dentro de la aldea y fuera de ella: ampliando el concepto de territorios etnoeducacionales", artículo recientemente sometido a referato para UNESCO, 2019.

de una educación eficiente, reduciendo desigualdades: una escuela más allá de un espacio multicultural y plural, etnoescolar en el mejor sentido, que operativamente inserte al estudiante indígena en pie de igualdad con los no indígenas, y sin pérdida del vínculo con sus lenguas maternas, superando el multiculturalismo y pluralismo, pero según la etnoescolaridad. La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo-descriptivo, guiada por el método deductivo. La hipótesis plantea que la falta de conocimiento del idioma portugués por estudiantes indígenas es un obstáculo para sus logros académicos. Como resultado, entendemos que la escuela brasileña necesita disponerse al cambio, para acoger a los estudiantes indígenas con dificultades lingüísticas creadas por el histórico silenciamiento del colonizador y para ayudarlos a conquistar espacios de ciudadanía y de autonomía de saberes y sostenibilidad de su propia lengua en su ingreso, permanencia y salida exitosa de la escuela y en su acceso al mundo laboral, mediante instrumentos facilitadores y eficientes de dicho proceso de enseñanza.

RESUM: El tema aborda les etnoescoles en un context de sostenibilitat de les llengües maternes indígenes al Brasil, perquè s'entén que el segregacionisme històric dels pobles indígenes va crear un abisme entre ells i els estudiants no indígenes, la qual cosa es manté a causa de les etnopolítiques. L'objectiu central d'aquest treball és discutir les etnoescoles a partir d'una perspectiva més sostenible, resignificant conceptes com ara "territoris etnoeducacionals", en l'àmbit del territori brasiler. Això possibilitarà la promoció d'una educació eficient, reduint desigualtats: una escola més enllà d'un espai multicultural i plural, etnoescolar en el millor sentit, que operativament insereixi l'estudiant indígena en termes d'igualtat amb els no indígenes, i sense perdre el vincle amb les llengües maternes, superant el multiculturalisme i pluralisme, però segons l'etnoescolaritat. La recerca es fonamenta en un enfocament qualitatiu-descriptiu, guiada pel mètode deductiu. La hipòtesi planteja que la manca de coneixement de l'idioma portuguès que tenen els estudiants indígenes és un obstacle per als èxits acadèmics. Com a resultat, entenem que l'escola brasilera necessita disposar-se al canvi, per acollir els estudiants indígenes amb dificultats lingüístiques creades pel silenciament històric

del colonitzador i per ajudar-los a conquerir espais de ciutadania i d'autonomia de sabers i sostenibilitat de la seva pròpia llengua en l'ingrés, permanència i sortida reeixida de l'escola i en l'accés al món laboral, mitjançant instruments facilitadors i eficients d'aquest procés d'ensenyament.

ABSTRACT: The theme addresses ethno-schools in a context of indigenous languages sustainability in Brazil, since we understand that the historical segregation of the native communities has created an abyss between non-indigenous students and indigenous students; and it is maintained by ethno politics. The aim of this work is to discuss ethno-schools in a more sustainable perspective, re-characterizing concepts such as "ethno-educational territories" in Brazil. This will enable the promotion of an efficient and effective quality education, reducing inequalities: a school beyond a multicultural and plural space, but ethno-scholastic in the best sense, that, operationalized, results in the insertion of indigenous students with the same chances as non-indigenous students, and without losing the link with their mother tongues, going beyond multiculturalism and pluralism, reaching ethno-school. This is a bibliographic research, in a qualitative-descriptive approach, guided by the deductive method, whose hypothesis results that the lack of knowledge of Portuguese by Brazilian indigenous students is an obstacle to their academic success. As a result, we see that Brazilian schools must be willing to change to accommodate indigenous students with all their linguistic difficulties created by the historic silencing of the colonizer. The school must also help these students to conquer spaces of citizenship and autonomy of knowledge and sustainability of their own Native Indigenous Language when entering and successfully leaving school and accessing the world of work, besides being equipped with facilitating and efficient instruments of this teaching process.

PALABRAS CLAVE: Etnoescuela – Sustentabilidad – Ingreso, permanencia y éxito escolar – Lengua Materna Indígena – Etnopolíticas públicas

PARAULES CLAU: Etnoescola – sostenibilitat – ingrés, permanència i èxit escolar –llengua materna indígena – etnopolítiques públiques

KEYWORDS: Ethno-school – Sustainability – Entrance, permanence and successful education – Indigenous languages – Public ethno-politics.

RESUMEN: Introducción. 1. Educación de calidad, analfabetismo funcional y sustentabilidad de las lenguas maternas indígenas. 2. Etnoescuelas más allá del pluralismo, además de multiculturalismo ... Consideraciones finales. Referencias.

INTRODUCCIÓN

La lucha de los pueblos indígenas ha resultado en el reconocimiento de derechos; entre ellos, el usufructo de tierras y su demarcación, el de la libertad de ejercicio y la preservación de sus creencias, valores culturales y de conservación de la lengua materna, el pluralismo y el multiculturalismo.

En la consecución de políticas concretas brasileñas, las referidas a los pueblos indígenas todavía sufren de diferenciación en relación con otras. Por ejemplo, las personas con discapacidades pueden vivir en el mismo espacio escolar que las llamadas “normales”; los estudiantes quilombolas transitan en los espacios escolares de aquellos que no lo son. Entonces, ¿por qué los indígenas deben estar segregados en los territorios etnoeducacionales²? Esta discriminación trae consecuencias que fomentan desnivel educativo entre indígenas y no indígenas, desanimando a muchos de los primeros a continuar estudios más avanzados.

La actual Constitución Federal de Brasil asigna entre los principios reguladores de la enseñanza la libertad de aprender, enseñar, buscar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber (artículo 206, II, CF / 1988). Sin embargo, el Decreto Federal n° 6861,

² Los territorios etnoeducativos son espacios institucionales en los que los entes federados, las comunidades indígenas, las organizaciones indígenas e indigenistas y las instituciones de enseñanza superior pactan las acciones de promoción de la educación escolar indígena, efectivamente adecuada a las realidades sociales, históricas, culturales, ambientales y lingüísticas de los grupos y comunidades indígenas (BRASIL, *Portaria* n° 1.062, de 30 de octubre de 2013, artículo 2).

del 27 de mayo de 2009³, crea los territorios etnoeducativos dentro de las tierras indígenas y, en el caso de las etnoescuelas, en esos enclaves no existe la misma línea de escuelas no etnoeducacionales, lo cual genera un perjudicial desajuste en la formación de tales sujetos.

El objetivo central de este artículo es discutir el concepto de territorio etnoeducativo en el contexto escolar indígena brasileño, poniendo de relieve la resignificación de ese concepto asignado en el Decreto Federal n° 6861, debido a la condición actual que mantiene la desigualdad educativa entre pueblos indígenas y no indígenas, en especial de aquellos que desconocen el idioma portugués y manejan solo el materno. Esta situación socava el concepto de educación de calidad; impide el alcance de los objetivos de la república (artículo 3 de la CF / 1988) e impacta en el presupuesto público sin éxito efectivo sobre las etnopolíticas educativas en el ingreso, permanencia y éxito de estudiantes indígenas, distanciando a Brasil del alcance de metas respecto de los objetivos del desarrollo sostenible.

La hipótesis es que la falta de conocimiento del portugués por parte de estudiantes indígenas es un obstáculo para sus logros académicos. Este sesgo posibilita reflexiones acerca de conceptos tales como "educación de calidad"; "eficiencia y eficacia" y "reducción de desigualdades", abriendo espacios para su resignificación, al mismo tiempo que también influye sobre la resignificación de los espacios etnoeducacionales, planteados por tal Decreto.

Orientada por el método deductivo, la investigación ha considerado tanto la premisa mayor -el derecho constitucional de todos a la educación de calidad- como la menor -el derecho de las presentes y futuras generaciones indígenas a ser educadas en su lengua materna indígena como medio de preservación de esas Lenguas Maternas Indígenas (en adelante, LMI). Este aporte, además, adhiere a un enfoque cualitativo de cuño descriptivo.

El artículo se estructura en dos secciones principales: la primera discute aspectos sobre educación de calidad, ya que es indispensable transversalizar el

³ Incluso la resolución anterior CEB n° 3, del 10 de noviembre de 1999, fijaba las Directrices Nacionales para el funcionamiento de las escuelas indígenas.

analfabetismo funcional como dificultador del alcance de la educación de calidad - y, en particular, para indígenas- y el desnivel de aquellos cuando se enfrentan a uno diferente del experimentado en las etnoescuelas según los moldes actuales y verificar cómo influye esta situación en la sustentabilidad de las Lenguas Maternas Indígenas. La segunda sección se enfoca en las etnoescuelas públicas desde una perspectiva más allá del pluralismo, del multiculturalismo, más allá del bi- o multilingüismo, porque esta posición no resuelve la preservación de las LMI ni garantiza la calidad de la enseñanza. Efectivamente, no disminuye el desnivel entre indígenas y no indígenas, dejando el ciclo de ingreso, permanencia y salida exitosa para el mundo laboral de estos últimos muy por debajo de lo que se califica ciclo de educación pública eficiente.

Como conclusión preliminar, se ha verificado que la preocupación por la calidad educativa está equivocada desde el punto de vista etnoescolar porque el estado brasileño aún piensa en una escuela para pueblos indígenas con ojos de la homogenización, que resguarda la asimilación de la cultura del colonizador europeo del siglo XVI. A pesar de los territorios etnoeducativos registrados en el Decreto Federal n° 6861, persiste la segregación de la población (establecida en esa centuria a fin de mantener cerca a los indígenas aliados a la corona portuguesa), fomentando la desigualdad educativa entre los estudiantes indígenas y conservando un paradigma no indígena que, en nuestra opinión, debe eliminarse, extendiéndose el concepto de territorios etnoeducativos a todas las escuelas públicas brasileñas, incluso las extranjeras con quienes los pueblos indígenas tengan identidad, en ámbito nacional.

1. EDUCACIÓN DE CALIDAD, ANALFABETISMO FUNCIONAL Y SUSTENTIBILIDAD DE LAS LENGUAS MATERNAS INDÍGENAS

El concepto de sustentabilidad se relaciona directamente con la durabilidad y la prolongación en tiempo y espacio de un recurso existente en el planeta, condensado

muy bien por el Principio de la Equidad Intergeneracional, del cual la sustentabilidad es la gran base.

El concepto de sustentabilidad viene bien amalgamado en Freitas (2012, p. 41) para quien:

Se trata del principio constitucional que determina, con eficacia directa e inmediata, la responsabilidad del Estado y la sociedad por la concreción solidaria del desarrollo material e inmaterial, socialmente inclusivo, duradero y equitativo, ambientalmente limpio, innovador, ético y eficiente, con el fin de asegurar, preferentemente de modo preventivo y precavido, en el presente y en el futuro, el derecho de bienestar.

Por su parte, Veiga (2010, p. 113) consigna que no se ha de hablar de sustentabilidad donde haya pobreza, por lo que sostiene que no es factible "llamar sustentable esta o aquella pobreza". Tanto Freitas (2012) como Veiga (2010) señalan elementos formadores del concepto de sustentabilidad que refieren directamente al Principio de la Equidad Intergeneracional. Veiga concluye en que no existe sustentabilidad en la pobreza, porque esta es contraria a la existencia intergeneracional. Así, la perspectiva de Veiga también se extiende a la preocupación por la extinción de las LMI pese a que, aún en 2019, la Organización de las Naciones Unidas (2019) ha levantado la bandera sobre la necesidad de preservación y de lucha contra la pérdida de dichos idiomas pues, sin prevención, la extinción se impone con mayor facilidad y perjudica los lineamientos de la ONU sobre la importancia de las LM como eslabón para el alcance de la paz, de la comprensión, de la inclusión y del respeto a la diversidad.

A través del lenguaje nos comunicamos con el mundo, definimos nuestra identidad, expresamos nuestra historia y cultura, aprendemos, defendemos nuestros derechos humanos y participamos de todos los aspectos de la sociedad, por citar solo algunos. A través del lenguaje, las personas preservan la historia, costumbres y tradiciones de su comunidad, memoria, modos únicos de pensar, significado y expresión. Se emplea, igualmente, para construir el futuro.

El lenguaje es fundamental en las áreas de protección de los derechos humanos, buena gobernanza, construcción de la paz, reconciliación y desarrollo sostenible (ONU, IYIL, 2019, p.1).

De ese modo, hablar de calidad de vida por el sesgo ecológicamente equilibrado ante una enorme permisividad y una vista gruesa para un fenómeno tan evidente (a pesar de que mucho se silencia) como el caso de extinción de las LMI, es, mínimamente obrar con incoherencia, en especial cuando se observa que de los casi 7 mil idiomas hablados en el mundo, "[...] cerca del 97% de la población mundial habla sólo el 4% de esas lenguas, y sólo el 3% de las personas del mundo hablan el 96% las lenguas existentes. La gran mayoría de esas lenguas, habladas sobre todo por pueblos indígenas, seguirá desapareciendo a un ritmo alarmante" (UNESCO 2019).

La tendencia es que más LM desaparecerán junto con "la historia, las tradiciones y la memoria asociadas a ellas y provocarán una considerable reducción del rico tapiz de diversidad lingüística en todo el mundo" (UNESCO, 2019).

Así pues, hablar de calidad de vida es hablar de calidad de las LMI, en tanto:

[...] A través del lenguaje nos comunicamos con el mundo, definimos nuestra identidad, expresamos nuestra historia y cultura, aprendemos, defendemos nuestros derechos humanos y participamos de todos los aspectos de la sociedad, por citar solo algunos. A través del lenguaje, las personas preservan la historia, costumbres y tradiciones de su comunidad, memoria, modos únicos de pensar, significado y expresión. También lo utilizan para construir su futuro.

El lenguaje es fundamental en las áreas de protección de los derechos humanos, buena gobernanza, construcción de la paz, reconciliación y desarrollo sostenible.

En el mismo sentido, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la ONU ha establecido 17 objetivos globales entre los cuales, para este artículo, nos llaman la atención tres: el 4° (educación de calidad); el 10° (reducción de las desigualdades) y el 16° (paz, justicia e instituciones eficaces). Forman una tríada que impone la

implementación de políticas públicas para el perfeccionamiento de la plataforma a favor de la sustentabilidad del Estado democrático de derecho ambiental ecológicamente equilibrado.

En el espectro de esta plataforma deben también formularse etnopolíticas educativas que atiendan a los pueblos indígenas, pues la efectividad de dichas políticas vigentes está lejos del alcance de aquellos Objetivos del Desarrollo Sostenible, en la medida en que las LMI sucumben a ritmo galopante y la sustentabilidad implica el resguardo de LMI a pesar de que, en los patrones actuales de la enseñanza del portugués (en adelante, LP), algunos nativos van olvidando el LMI, otros quieren al menos saber leer y escribir en su propia LMI, otros prefieren continuar hablando la LMI e incorporar la LP y u otra extranjera. Pero no se puede olvidar que los "blancos" tampoco dominan la LP y el analfabetismo funcional⁴ es evidente porque, a pesar de leer, no comprenden lo leído en las prácticas cotidianas ni en la vida académica, pues el desconocimiento va desde el analfabetismo *strictu sensu* hasta los niveles más altos de escolaridad entre los 15 y 64 años de edad, en la muestra utilizada en 2018.

El analfabetismo no puede restringirse a una visión binaria de alfabetizado por no alfabetizado, sino a un proceso gradual de adquisición y consolidación de habilidades. Los instrumentos empleados en la recolección de datos del Inaf buscan abarcar la complejidad del fenómeno en la dimensión tanto de las habilidades cognitivas como de las prácticas sociales en los diversos

⁴ Alfabetismo es la capacidad de comprender y utilizar la información escrita y reflexionar sobre ella, un continuo que abarca desde el simple reconocimiento de elementos del lenguaje escrito y de los números hasta operaciones cognitivas más complejas, que involucran la integración de informaciones textuales y de estas con los conocimientos y las visiones de mundo aportadas por el lector. En este campo se distinguen dos dominios en las capacidades de procesamiento de informaciones: verbales, que comprenden una serie de conexiones lógicas y narrativas, denominada por el INAF como letra, y cuantitativas, que involucran nociones y operaciones matemáticas, llamada numeración (INAF, 2018, p.4).

Una definición adoptada en Brasil por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2009) y aceptada por la UNESCO delimita que los analfabetos funcionales son personas a las que falta dominio de habilidades en lectura, escritura, cálculos y ciencias, correspondientes a una escolaridad de hasta 3 series completas de la enseñanza primaria; es decir, menos de 4 años de estudio. En Brasil, los ciclos de la enseñanza fundamental y media están formados por 11 años completos de estudio y constituyen la educación básica en el país.

contextos de vivencia de los jóvenes y adultos entre 15 y 64 años (INAF, 2018).

En 2018 Brasil acumuló 30% de analfabetos funcionales, ya que cerca de 3 de cada 10 brasileños “tienen mucha dificultad para hacer uso de la lectura y de la escritura y de las operaciones matemáticas en situaciones de la vida cotidiana, como reconocer información en un cartel o folleto o incluso realizar operaciones aritméticas simples con valores de magnitud superiores a los cientos” (INAF, 2018, p. 8). Mientras tanto, para el Observatorio del Plan Nacional de Educación bajar el porcentaje es un objetivo audaz y muy difícil de cumplir a causa de los indicadores que lo dificultan, entre ellos el recorte sustancial de fondos públicos dirigidos a la consecución de dicho objetivo.

[...] Para erradicar el analfabetismo hasta 2024, será necesario triplicar el ritmo de caída de ese indicador, teniendo como referencia su evolución en el período 2005-2015. En sentido contrario a lo que esta aceleración demandaría, se verifica que la ejecución financiera de las dos acciones del MEC dirigidas a la alfabetización de jóvenes y adultos sufrió caída del 78% en 2015, en comparación con el año anterior.

Este fenómeno se registra asimismo en los países de habla portuguesa, ya que acumulan una historia de analfabetismo funcional de enormes proporciones. Es esencial trasladar esa realidad a los estudiantes indígenas, asociada al bajo porcentual de inversiones en etnopolíticas eficientes para ellos. Pese a algunos avances reductores de desigualdad (o inclusivos) que, aparentemente, proporcionan educación de calidad y satisfacen indicadores, en la práctica muchos indígenas quedan varados en la triada ingreso-permanencia-salida exitosa de la escuela al mundo laboral.

En esta perspectiva, urge que el estado democrático evolucione; no basta con la creación de vacantes para el ingreso de indígenas en las instituciones de enseñanza o su acceso mediante un proceso selectivo exclusivo y diferenciado ni la concesión de becas permanentes, con ayuda alimentaria y de vivienda solamente, porque esos estudiantes tienen una necesidad mayor: que les enseñen en su propia LM. En

efecto, el fenómeno del analfabetismo funcional se agrava por las dificultades de trasposición lingüística de los portugueses a la LM.

Esto implica promover tanto la educación de calidad como la reducción de desigualdades y el fortalecimiento de instituciones que, mediante tales prácticas, se tornarían más eficaces. Entonces, se les proporcionarían genuina inclusión y dignidad, porque el estado cumpliría los objetivos republicanos y se fortalecería como democrático al ofrecer educación de calidad para todos. Sin embargo, se advierte, por ejemplo, la contratación de traductores y/o de intérpretes LIBRAS para sordos, lentes para incluir ciegos; profesores de educación especial para personas con discapacidades, pero no contrato de profesores (o traductores) indígenas que faciliten (en escuelas no indígenas) el aprendizaje de aborígenes en el ámbito escolar, en especial de quienes adolecen de una historia de analfabetismo funcional o bilingüismo o, al final de cuentas, multilingüismo.

Este régimen entorpece una educación de calidad, inclusiva y equitativa, promotora de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, según anuncia el Informe sobre Educación Global del Banco Mundial - 2019, el cual reconoce que las desventajas de los estudiantes menos favorecidos perjudican la equidad en la enseñanza superior, incluidas las diferentes dimensiones de la desventaja social,

[...] Así también la literatura especializada (Bettinger, 2004; Castleman & Long, 2013) ha reconocido cada vez más que la inclusión de más jóvenes en la educación superior es insuficiente y que las intervenciones también deben garantizar que concluyan la graduación. Por lo tanto, tienen efectos tanto en el acceso y la graduación en la educación superior⁵.

⁵ Esta revisión tiene tres características distintivas. En primer lugar, nos preocupan exclusivamente los resultados de los estudiantes desfavorecidos. Reseñas anteriores en este campo (Heller, 1997; Leslie & Brinkman, 1987) o un meta-análisis más reciente (Sneyers & Witte, 2018) han evaluado los efectos de las intervenciones en los resultados de cualquier joven en la educación superior. En nuestro caso, solo incluimos estudios referidos a un efecto en los grupos desfavorecidos. Concebimos como "estudiantes desfavorecidos" a un amplio conjunto de estatus socio-económico más bajo. La literatura alternativamente los define como estudiantes universitarios de escasos ingresos, no blancos, de clase trabajadora o de primera generación. Si bien los subgrupos se diferencian entre sí, una superposición sustancial y una definición amplia permiten capturar la literatura relevante sobre la equidad en la educación superior, incluyendo las diversas dimensiones referidas a la desventaja social. En segundo lugar, nos enfocamos en la inscripción y en la

Retomando el tema de la educación de calidad para el aprendizaje de los indígenas, se puede paliar con la contratación de profesionales que los ayuden a atenuar el abismo creado por la educación desencadenante entre estudiantes indígenas y no indígenas.

Este es un problema de Estado, cuya obligación supone corregir estos contratiempos porque la educación de calidad es su deber y la falta de infraestructura indispensable para que los indígenas entiendan los contenidos que enseñan los maestros (pues no aprenden, dada la falta de comprensión de la LP, ya que solo saben cómo comunicarse plenamente en su LM y esto provoca que se los considere "incivilizados"), podría ser un modo para que progresen en la trayectoria escolar y/o académica, evitando la repitencia y la deserción. Usualmente, la omisión del estado respecto de sus pueblos primitivos es la manera más fácil de encarar la tarea, aunque no la más económica, en tanto los recursos públicos para sostener un curso son altos y se desperdician a causa del abandono estudiantil.

Así, las acciones afirmativas de inclusión de pueblos indígenas todavía no son la política de un Estado etnoescolar eficaz. La propuesta para la superación de ese paradigma exige superar el discurso eminentemente plural y multicultural, centralizando en acciones que posibiliten mayor autonomía no solo a los hablantes nativos de LP sino a los que ingresaron gracias a las vacantes asignadas pero que no se expresan en portugués. Estos podrán, por ende, disfrutar plenamente de los derechos garantizados en la Constitución Federal de 1988 y ser capaces de transitar, en igualdad de condiciones, tanto la admisión como la permanencia y salida exitosa de la escuela para ingresar adecuadamente al mundo laboral (¿quién entenderá mejor a un indígena enfermo en una aldea o pueblo: un médico aborigen que se formó en LM u otro que la ignora?).

finalización de la educación superior. En los últimos años, los estudios específicos han reconocido cada vez más la insuficiencia de contar con más jóvenes en la educación superior y de la necesidad de garantizar la graduación (Bettinger, 2004; Castleman & Long, 2013). Por lo tanto, presentamos resultados tanto en el acceso como en la graduación en la educación superior del Grupo Banco Mundial. Documento de trabajo de investigación de políticas 8802. ¿Qué funciona para reducir las desigualdades en la educación superior? Una revisión sistemática de la (cuasi) literatura experimental sobre divulgación y ayuda financiera (Herbaut, Estelle; Geven, Koen, 2019, p. 2).

Por lo tanto, se vislumbra la construcción de una etnoescuela que agregue pluralismo y multiculturalismo, no solo en el discurso sino en la práctica, a la par de que el Estado democrático mediante una ley ambiental ecológicamente equilibrada se fortalezca a través de políticas etnoeducativas, incluyendo la etnoeducación firme y efectiva.

2 ETNOESCUELAS MÁS ALLÁ DEL PLURALISMO, ADEMÁS DE MULTICULTURALISMO....

El discurso de que una determinada política inaugura nuevos tiempos y que tiene carácter innovador es muy común cuando surge un nuevo orden en el escenario político y jurídico de la patria con el objetivo de fomentar esa política pública.

Las etnopolíticas públicas brasileñas dirigidas a los pueblos indígenas también hacen prosperar dicho discurso. Se trasluce en la lectura sobre el reconocimiento de las identidades étnicas de los pueblos indígenas y en la posibilidad de una gestión más autónoma de sus procesos educativos escolares. Esto porque, con el advenimiento de tal política, se prevé que la educación escolar indígena pase a organizarse en consonancia con la territorialidad de sus pueblos, independiente de la división territorial entre Estados y Municipios que componen el Estado brasileño.

Antes del Decreto n° 6861, del 27 de mayo de 2009, se aplicaba la Resolución CEB n° 03, del 10 de noviembre de 1999, que establecía directrices nacionales para el funcionamiento de las escuelas indígenas. Sin duda que ese decreto trajo a la luz discusiones acerca de la importancia de las etnopolíticas dirigidas a la educación de pueblos indígenas, pues fue criticado porque en su edición (e incluso después) la iniciativa para la creación de los territorios etnoeducacionales se debió a líderes indígenas.

El 27 de mayo de 2019, el mencionado decreto federal cumplirá diez años de vigencia y la Ordenanza Ministerial n° 1062, del 30 de octubre de 2013, seis,

cuando el Ministerio de Educación instituyó el Programa Nacional de los Territorios Etnoeducacionales (PNTEE).

El decenio de este decreto, en 2019, coincide con el Año Internacional de las Lenguas Indígenas Maternas lanzado por la UNESCO, que se configura en excelente oportunidad para mostrar un Estado más etnopolítico en busca de minimizar los efectos de los procesos de colonización / subalternidad de pueblos -negros, mestizos o pardos, indígenas y otros pueblos que experimentan discriminaciones-. Este trabajo se centra en los derechos de los pueblos indígenas, en razón de la grave situación de extinción que sus LM vienen atravesando. Llama nuestra atención especialmente la cuestión de la territorialización, también objeto de preocupación para Bergamachi & Sousa al indagar "[...] qué significan los territorios etnoeducativos para la educación escolar indígena?".

La Ordenanza n° 1062, antes mencionada, vincula la cuestión educativa a la territorial y esto para nosotros representa otro tipo de “aldeamiento” como control social cuya repercusión es sentida cuando el indígena se enfrenta a la realidad de una escuela no indígena. Desde nuestra óptica, no debería suceder si las etnoescuelas fueran lisa y llanamente escuelas (en especial las públicas), implicando que la estructura organizacional de las escuelas no indígenas tuviese lo necesario para la recepción y la atención del aborigen, a fin de disminuir el desnivel educativo cuyas repercusiones son muy perjudiciales, sobre todo para quienes no saben expresarse con habilidad en portugués.

Para muchos, esto puede parecer un absurdo, pero no para aquellos que comprenden que educación de calidad es derecho de todos. Entonces es hora de que el Estado brasileño se movilice y adopte medidas que implementen etnopolíticas eficientes. En Colombia, por ejemplo, el gobierno del Departamento de Tolima remunera, de manera diferente, a los etnoeducadores⁶ dedicados a la educación para indígenas.

⁶ COLÔMBIA, Departamento de Tolima, Decreto n° 1.737, del 17 de diciembre de 2012.

Tales etnoeducadores son servidores públicos, pagados escalonadamente, de acuerdo con su grado de formación (bachiller, normalista superior, tecnólogo, licenciado sin y con posgrado y gestores), recibiendo el licenciando y el postgraduado menor y mayor honorario respectivamente. Atienden a indígenas en sus propios territorios desde la enseñanza preescolar hasta la secundaria. La Ley del Estado Colombiano n° 115⁷, del 08 de febrero de 1994, es la directriz de la Educación Nacional de aquella República. Reserva el capítulo 3 para la educación de grupos étnicos y registra el concepto de etnoeducación (artículo 55⁸), así como la forma de selección de los etnoeducadores, previniendo y fortaleciendo la LMI (artículo 57), sin perjuicio de la enseñanza bilingüe y el modo de selección (artículo 62), que prioriza a los miembros de las comunidades indígenas para esas tareas, junto con la previsión de contratos (artículo 63) para superar conflictos de inserción de dichos etnoeducadores en tales comunidades.

Se observa que la organización del Estado Colombiano está mucho más avanzada que la LDB brasileña⁹ porque, entre otros aspectos, brinda una remuneración diferenciada para los etnoeducadores.

En el caso brasileño, nuestra preocupación por la superación u optimización del sentido del decreto n° 6861 coincide con la de Gallois (2016, p. 509), quien reconoce el fracaso de algunas etnopolíticas puesto que la expectativa era una y el resultado fue otro, pues

[...] se esperaba, inicialmente, que esos programas consolidaran la participación efectiva de los indios para posibilitar la valorización de los "conocimientos tradicionales" y el reconocimiento de las demandas específicas de sus poseedores. Hoy se constata que la mayor parte de esas iniciativas no alcanzó el resultado esperado.

⁷ COLOMBIA, Ley 115, del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación.

⁸ Se entiende por etnoeducación la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nación y que poseen una cultura, una lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos (COLOMBIA, Ley n° 115, 1994, art. 55).

⁹ Brasil. Ley n° 9.394, del 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases de la Educación Nacional.

La propuesta del decreto n° 6861 asume la territorialidad como norte del proyecto, aliada a la valorización de las culturas indígenas y al mantenimiento de su diversidad étnica, al fortalecimiento de sus LMI, la enseñanza intercultural y bilingüe o multilingüe, dentro de sus objetivos. Sucede que la praxis parece marchar en otra dirección: "La escuela se percibe al mismo tiempo como instrumento de empoderamiento para la 'autonomía' y también como una trampa para la domesticación de conocimientos". Inclusive se observa el fracaso de la escuela diferenciada con el cual se había comprometido el decreto aludido y ante los actos normativos de él resultantes, además de la posición de investigadores indígenas preocupados por las políticas en los distintos niveles, incluidas las Universidades, con miras a la garantía de ingreso, permanencia, vivienda, y más simetría en las horas de aula a fin de equilibrar conocimientos entre estudiantes indígenas y no indígenas.

Muchos indígenas prefieren escuelas no diferenciadas puesto que son conscientes del desnivel educativo con los no indígenas; sobre esa cuestión, Rita Potiguara (Citada por GALLOIS, 2016, p. 512) advierte un problema que necesita traspasar la interculturalidad y no solo eso: "necesitamos formar médicos indígenas, enfermeros indígenas", de modo que tal derecho "no parezca tan dramático a los indios". Este discurso se resume en una excelente metáfora formulada por Gallois (2016, p. 514), quien consigna que esas inter-ocurrencias y diferencias de posicionamientos ocurren dentro de cada pueblo y fuera de él, en las escuelas, en las academias distanciando generaciones, y ocurren tales contradicciones en especial porque se construyen los contenidos formativos mediante lógicas diferentes (académicas, técnicas y burocráticas) en los programas según capacidades, debido a que apuntan a una "difícil traslación entre sistemas de conocimientos" y, como consecuencia de la enseñanza (2016, p. 516).

La heterogeneidad lingüística preocupa igualmente a Cunha (2016, p. 11): cómo las políticas de y para indios se entrelazan para provocar efectos. Esto refleja con nitidez el vaivén entre el fundamento de las etnoescuelas y la praxis, porque presentan fragilidad y rangos asimilacionistas en cuyo ámbito no parecen serlo y en cuyo contexto las LMI van pasando al olvido. De esta forma, se facilita que los

hablantes se adapten (o dejen de avergonzarse por ser indios) y releguen su identidad, porque todavía permanece en el imaginario de muchos pueblos indígenas la cultura de la prohibición, a lo que Cunha (2016, p. 13) denomina “malentendido” en cuanto a pretender el retorno de las costumbres indígenas anteriores al colonizador del siglo XVI. Entiende (ciertamente) que es impracticable, se restringe el intento de regreso a la cultura ancestral y, en ese particular, muchas LMI se han perdido y han devenido ininteligibles en la actualidad.

La enseñanza intercultural y bilingüe, así como las consecuencias legales y sociales para los pueblos indígenas debido a su analfabetismo en el idioma del Estado (en este caso, el portugués) para la entrada (local y estatal) en la educación superior o en el mundo laboral, así como su participación política.

La indiferencia del Estado brasileño estaba a cargo de legitimar y fortalecer el monolingüismo y establecer el Portugués como el idioma estándar oficial para todo el territorio nacional. Esta razón disminuyó las políticas lingüísticas en Brasil, cuya consecuencia fue la reducción de idiomas y la promoción del fenómeno llamado glotocidio, que es el asesinato de idiomas a través de la sustitución, que en el caso brasileño se legitimó solo con la adopción del idioma Portugués.

Teniendo conocimiento de que tanto la Constitución Federal de 1988 como el Convenio núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado por Brasil mediante el Decreto núm. 5051, del 19 de abril de 2004, reconocen varios derechos de los pueblos indígenas, entre ellos el derecho a usar el idioma materno; de participación; de consentimiento previo y otros, en la práctica, la voz que aún se destaca es la del Estado, que presenta programas listos con soluciones que no contemplan las necesidades de estos pueblo que traen sus conocimientos, historia y valores tradicionales, ni con las aspiraciones sociales-económicas y programas culturales y educativos (artículo 27 del mencionado Convenio), como las escuelas indígenas creadas en territorios etnoeducativos y, en relación con las lenguas maternas, a pesar del Convenio 169 de la OIT, en el artículo 28, puntos 1 a 3, prever la preservación de LMI.

En este sentido, la enseñanza cultural bilingüe de los pueblos indígenas está impregnada de una ideología no indígena, considerando que la propia “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Ley Nacional de Pautas y Bases de Educación, N ° 9394, de 20 de diciembre de 1996), en el artículo 32, por ejemplo, se refiere a la Educación Básica (1 ° a 9 ° grado), obligatoriamente enseñada en portugués, aunque asegura a los pueblos indígenas el uso de sus propias Lenguas Maternas en sus propios procesos de aprendizaje, ratificando lo que CF/ 88 consideró en el Artículo 210 .

En otro sentido, en los artículos 78 y 79 de las Actas de las Disposiciones Generales y Transitorias de CF / 88, es deber del Estado ofrecer una educación escolar bilingüe e intercultural que implique en el fortalecimiento de las prácticas socioculturales y la lengua materna de cada comunidad indígena y brindan la oportunidad de recuperar sus recuerdos históricos y reafirmar sus identidades, dándoles también acceso al conocimiento técnico-científico de la sociedad nacional. Para que esto pueda suceder, la LDB determina la articulación de los sistemas educativos para la elaboración de programas integrados de enseñanza e investigación, con la participación de las comunidades indígenas en su formulación y con el objetivo de desarrollar planes de estudio específicos, incluidos los contenidos culturales correspondientes a las comunidades respectivas. Pero veamos eso en la práctica: en el artículo 24 de la LDB, el ítem I establece que el año académico tiene 200 días académicos. ¿Se aplica esta regla a los calendarios escolares en las escuelas indígenas? ¿El incumplimiento de esta regla distancia el contenido entre estudiantes indígenas y estudiantes no indígenas? Sin embargo, el examen ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media), que evalúa las competencias de los estudiantes para ingresar a la educación superior, es el mismo para los estudiantes indígenas y para los estudiantes no indígenas. Sin embargo, ¿el estudiante que ha tenido 200 días escolares de clase y el estudiante que no ha tenido 200 días escolares de clase se desempeñarán igualmente en estos exámenes?

De esta manera, el discurso estatal termina revelando un error y una gran contradicción, porque al mismo tiempo en que tales proyectos políticos pedagógicos

informaron que la alfabetización en portugués se prestaría para legitimar una ruptura con la asimilación de la cultura blanca y proporcionar autonomía, en verdad eso no ocurrió, fue solo en papel. El Instituto Brasileño de Geografía y Estadística muestra en el censo de 2017 que "casi el 31% de las escuelas indígenas no trabajan en un espacio adecuado construido por el gobierno". Además, el 33% de estas escuelas no tiene material didáctico específico. Sin embargo, estos datos señalan solo una parte de los obstáculos que enfrenta la educación escolar indígena". Y esto revela los reflejos de las dificultades que tiene el Estado brasileño para lidiar con la diversidad cultural indígena, impactando la educación escolar de los pueblos indígenas (MACHADO, 2019, p. 1).

Sin embargo, el más grande defecto de la alfabetización indígena, en la opinión de Ladeira (2016, p. 435) es la vieja duda sobre si el proceso de alfabetización indígena debe iniciarse en portugués o en el idioma nativo de los indígenas, una duda reflejada en los proyectos políticos pedagógicos de los cursos de educación para los pueblos indígenas. En el mismo paso, el mismo autor reconoce que escribir y leer en portugués tiene, para los pueblos indígenas, un carácter meramente utilitario, de alcance limitado y que para ellos se presta solo como un idioma de contacto (LADEIRA, 2016, p. 438).

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de la historia del estado de control mucha escolarización indígena se coló sobre estas personas, tratando de convertirlos en amigos de la corona portuguesa, funcionales a la tarea de proveedores de servicios. En ese contexto, la educación para los indígenas tenía doble propósito: por un lado, inculcar la fe cristiana; por otro, domesticarlos para rendirse a la lógica del colonizador del XVI.

Así, esta escolarización se impregnó de contradicciones por el intento de quebrantar con la subalternidad a los indígenas, en razón de la tendencia orientada a "blanquear" a muchos autóctonos y a debilitar o extinguir a muchas etnias por la fuerza del Estado. Con la Constitución de 1988, los derechos lograron ser

reconocidos en la Carta Constitucional Brasileña; entre ellos, el derecho a la LM. Sin embargo, el proceso estatal de sumisión de indígenas influyó fuertemente en la extinción de muchas LM en razón de la desaparición de hablantes.

Así, las escuelas diferenciadas surgidas gracias a las propuestas de los territorios etnoeducativos resultantes del Decreto n° 6861 representan una etnopolítica educativa llena de contradicciones y, por eso mismo, el gran desafío es la superación de la asimilación y la integración, para salvaguardia de las LMI y para el mantenimiento y la defensa de la identidad indígena. Esto requiere una construcción y una reconstrucción permanentes en busca del núcleo más adecuado y respetuoso para con los derechos de esos pueblos.

Las etnoescuelas en los moldes del decreto señalado no han resuelto el desnivel entre estudiantes indígenas y no indígenas, muchas veces por los propósitos para los cuales fueron creadas, sobre todo en lo atinente a territorialidad. A esto se añade la desvirtuación metodológica y pedagógica y la existencia de un estudiante indígena hablante de su LMI. En razón de ello, urge equipar las escuelas con profesionales etnoeducadores que, a su vez, faciliten el aprendizaje de estudiantes indígenas con dificultades.

Esta posibilidad sería viable si el Estado se compromete a crear la infraestructura indispensable para la atención de estudiantes indígenas con dificultad en la comprensión de la LP, que puedan aprender con un profesional que domine la LMI de tales alumnos y la lengua en la cual esté instruyéndose, la LP u otra, como lo practica el Estado colombiano. De este modo, disminuirá la desproporción entre estudiantes indígenas y no indígenas y ganará en calidad la educación como derecho de todos, mediante un proceso educativo que inicie y se complete con éxito. No es suficiente la etnopolítica de vacantes de ingreso sino, hermanada con ellas, la permanencia, a través de un aprendizaje efectivo para cerrar el ciclo de formación escolar y alcanzar así una salida triunfante al mundo laboral, en condiciones de igualdad con estudiantes no indígenas.

REFERENCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS ESCOLARES. **Países de Língua Portuguesa são recordistas em analfabetismo funcional**, 2006. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/1572-paises-de-lingua-portuguesa-sao-recordistas-em-analfabetismo-funcional>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Revista Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77), p. 143-161. mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988, publicada no DOU de 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 jan. 2019.

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, publicado no DOU de 28 maio de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL, IPEA. Observatório do Plano Nacional de Educação. Educação: Políticas Sociais, acompanhamento e análise, 2017, p. 27. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/posts/14.pdf?1564519151>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CEB n. 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, publicada no DOU de 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, publicada no DOU de 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Portaria n. 1.062**, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25017657 PORTARIA N 1062 DE 30 DE OUTUBRO DE 2013.aspx. Acesso em: 25 fev. 2019.

COLOMBIA. **Ley n. 115**, de Febrero 8, de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro. Políticas Culturais e povos indígenas: uma introdução. Capítulo 1, p. 9 a 57. En: *Políticas culturais e povos indígenas*. Organização Manuela Carneiro da Cunha e Pedro de Niemeyer Cesarino, São Paulo: Unesp, 2016.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: Direito ao Futuro**. 2. Ed.: Belo Horizonte: Editora Fórum, 2012.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **A Escola como problema**: algumas posições. In: *Políticas culturais e povos indígenas*. Organização Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niemeyer Cesarino. São Paulo: Editora UNESP, 2016, capítulo 19, p. 510 a 517.

HERBAUT, Estelle; GEVEN, Koen. WORDL BANK GROUP. Education Global Practice. Policy Research Working Paper 8802. What Works to Reduce Inequalities in Higher Education? A Systematic Review of the (Quasi-) Experimental Literature on Outreach and Financial Aid, 2019. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/650601554221255443/pdf/What-Works-to-Reduce-Inequalities-in-Higher-Education-A-Systematic-Review-of-the-Quasi-Experimental-Literature-on-Outreach-and-Financial-Aid.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO & AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de Alfabetismo Funcional**, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

LADEIRA, Maria Elisa. **De “povos ágrafos” a “cidadãos analfabetos” as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para povos indígenas no Brasil**, p. 435 a 454. In: *Políticas Culturais e povos indígenas*. Organização Manuela Carneiro da Cunha; Pedro de Niemeyer Cesarino. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

MACHADO, Ana Maria. Desafios da educação escolar indígena é assunto que pode cair no Enem. **Entrevista concedida ao Jornal Eletrônico O Tempo**, em 15 out. 2019. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/enem-2019/desafios-da-educacao-escolar-indigena-e-assunto-que-pode-cair-no-enem-1.2249373>. Acesso em: 16 maio 2020.

ONU. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/tema/agenda2030/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA SÃO RECORDISTAS DEM ANALFABETISMO FUNCIONAL. **Jornal A Folha Dirigida**, de 18 ago. 2016. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/1572-paises-de-lingua-portuguesa-sao-recordistas-em-analfabetismo-funcional>. Acesso em: 25 mar. 2019.

UNESCO. **International Year of Indigenous Languages**. Disponível em: <https://en.iyil2019.org/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

UNESCO. *International Year of Indigenous Languages*, 2019. **As línguas desempenham um papel importante no dia a dia de todas as pessoas.** Disponível em: <https://en.iyil2019.org/>. Acesso em: 20. fev. 2019.

UTZIG, Ângela Irene Farias de Araújo; BÜHRING, Marcia Andrea. **Princípio da Equidade intergeracional e línguas indígenas:** um diálogo necessário na sociedade da informação. In: Anais do VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Tomar-Portugal. 2019.

UTZIG, Ângela Irene Farias de Araújo; BÜHRING, Marcia Andrea. **Etnoescolas para indígenas dentro e fora da aldeia:** ampliando o conceito de territórios etnoeducacionais”, submetido à UNESCO, 2019.

VEIGA, José Eli da. *Desenvolvimento Sustentável: desafios do século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.