

ESCUELA Y DERECHOS:

EL CASO *XAKRIABÁ*

Tesis doctoral presentada por

Julio Palomares Collado



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Programa de doctorado 100-B Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas

Dirección:

Dr. Francisco Beltrán Llavador

Valencia, 2015

A los sucesores de los indios del Señor San Juan de las Misiones

ÍNDICE

1	PRESENTACIÓN/INTRODUCCIÓN.....	1
2	OBJETO Y METODOLOGÍA.....	23
2.1	Delimitación del objeto de estudio.....	23
2.1.1	Hipótesis / Supuestos de trabajo	28
2.1.2	Objetivos generales y específicos	33
2.2	El método etnográfico	38
2.2.1	Investigación abierta, investigación oculta	49
3	PROBLEMÁTICAS	59
3.1	Derecho y obligación de la escuela	61
3.2	Perspectivas sobre la crisis de la educación.....	71
3.2.1	Una perspectiva socio-histórica	72
3.2.2	Una perspectiva didáctica	83
3.2.3	Una perspectiva filosófica	89
3.3	Paradigmas escolares: hegemonía o radicalidad	94
4	EL CASO Y SUS ACTORES.....	105
4.1	Quiénes son los <i>Xakriabá</i>	115
4.1.1	Indios de Brasil, brasileños indígenas	117
4.1.2	Territorio indígena, territorio nacional	131
4.2	Genealogía del etnógrafo	154
4.2.1	España en la primera época del descubrimiento y la colonización	155
4.2.2	La lentitud cultural del Viejo Mundo	183
4.3	Arqueología de un Derecho torcido.....	201
4.3.1	Falsa novedad de los derechos indígenas	204
4.3.2	De las Instituciones de Justiniano a las Leyes de Indias	215

5	PRÁCTICAS Y DERECHOS EN LA ESCUELA XAKRIABÁ.....	233
5.1	Qué son las escuelas indígenas.....	233
5.1.1	El Plan de Implantación de las Escuelas Indígenas de Minas Gerais.....	245
5.1.2	Los memoriales de Rio Doce.....	256
5.1.3	La enseñanza media y el Curso Superior.....	274
5.2	La canción de Giovana y Seu Estácio.....	299
5.3	La supuesta inocencia antropológica.....	331
5.3.1	Desarrollo y diferencia.....	335
5.3.2	Mitologías de la escolaridad.....	345
5.3.3	Conflicto de paradigmas y evaluación de innovaciones.....	384
6	CONCLUSIONES.....	407
7	BIBLIOGRAFÍA.....	453
8	ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	473
9	ÍNDICE DE SIGLAS.....	477

1 PRESENTACIÓN/INTRODUCCIÓN

A la ciencia le interesa observar los cambios mentales
que se producen en los individuos en aquel sitio (...)

Joseph Conrad,
El corazón de las tinieblas.

He querido comenzar nombrando con todo respeto a la presunta y principal motivadora de esta exposición, la ciencia, así como recuerda Calvino (1988) que los antiguos invocaban a la Musa en el comienzo de escritos y declamaciones para que, como guardiana y señora que era de todas las historias posibles, perdonase la cortedad o la insignificancia de la que el relator se atrevía a iniciar. Heme aquí pues, en primera persona, en una situación muy parecida. Sin embargo, y a pesar de este capricho formal, no se llamen a engaño mis lectores:

No creo que nuestras ciencias humanas y sociales puedan pretender nunca el estatuto de ciencias verdaderas. Lo más que yo hice fue dar un corto paso en esa dirección. Entre nosotros, las variables son demasiado numerosas, y el observador se halla irremisiblemente mezclado a sus objetos de observación; finalmente, los medios intelectuales de que dispone nunca pueden, por estar al mismo nivel de complejidad que los fenómenos estudiados, trascenderlos (Lévi-Strauss & Eribon, 1990)

Si se admite que el camino de la Ciencia se extiende, larga e intrincadamente, desde la mera observación hasta la efectiva transformación del mundo, yo bien puedo fijar ya tanto mis pretensiones como la situación de este trabajo muy al comienzo de ese recorrido, apenas en el intento de narración de unas primeras, y juzgo que muy limitadas, observaciones de un fenómeno social a todas luces imposible de comprimir

entre las escasas páginas que pueda alcanzar este intento de reconstrucción mental. Que la mutación de lo percibido en letra impresa alcance algún efecto práctico sobre la transformación de lo observado o lo descrito, es asunto que excede mi competencia, mi propósito y, por qué no decirlo, mis esperanzas. Durante los largos años que han transcurrido entre mi despedida de las tierras *Xakriabá* y la conclusión de este trabajo, el mayor escollo a superar ha sido siempre mi propia falta de confianza en la relevancia y el sentido de componer con mis pequeñas cuentas de cristal un collar en cuyo centro engarzar la verdadera piedra preciosa que es la voz indígena. Sin embargo, año tras año, mi director ha sabido conducirme y pastorearme, tanto más en lo personal que en lo puramente académico, hasta este punto final. Él ha formulado las preguntas principales que han provocado la respuesta que aquí se materializa en escritura: “Es relevante, pues, lo que destaca y permite reemplazar a otra cosa. ¿Qué hay, en la tarea del investigador, tan poco relevante que merezca más la pena callar? O, por el contrario ¿qué puede resultar tan relevante que creamos que merece la pena hablar?” (Beltrán Llavador, 1999)

En cuanto a la relevancia he sido como el loco que, en el poema de Tagore (1978), buscando la piedra filosofal por playas pedregosas, mecanizó el gesto de tomar del suelo una piedra tras otra para tocar con cada una de ellas la cadena de hierro que llevaba al cuello, esperando que pasara a transformarse en oro. Un día un niño le preguntó quién le había dado la pesada cadena de oro que llevaba y el loco volvió la vista atrás consternado: no sabía qué piedra había transformado su collar, se había obcecado y si encontró la piedra filosofal, la había vuelto a tirar sin haberse dado cuenta inmediatamente del efecto de su poder. Algo así ha venido pasando durante todo este tiempo con ideas y referencias que encontraba y tomaba de las fuentes, bibliográficas o no. Ya no sabría decir exactamente de dónde viene buena parte de lo que ahora sé sobre el tema que pretendo abordar. Al parecer he compartido con Gilberto Freyre alguno de los trazos metodológicos que Luiz de Sousa (2006) señala en él: el horror al academicismo estricto en las formas, el recurso a la interdisciplinariedad como defensa contra la esterilidad de las afirmaciones inflexibles mantenidas desde cualquier punto de vista, la voluntad de hacerse entender hasta por los analfabetos.

Disculpen por tanto mis lectores la brevedad bibliográfica y atiendan especialmente a las voces recogidas durante el trabajo de campo.

Porque si, llegando a hoy, esta tesis puede sostenerse lo hará gracias a esas voces y a todo lo que ellas me



enseñaron, y a todo lo que aprendí recorriendo, casi siempre rendido de admiración, una pequeña parte de la inmensa tierra que hoy conforma la República Federativa de Brasil, a paso ligero, como los Estados de Rio de Janeiro y Espirito Santo o, más calmadamente, el Estado de Minas Gerais y en él, aún más concretamente, tan sólo unos cientos de hectáreas que, en este Estado, por la gran explanada del Rio São Francisco, fueron demarcados por ley y hoy se conocen en toda la región como la *Terra Indígena Xakriabá*, la tierra que pertenece a los Sucesores de los Indios del Señor San Juan de las Misiones, la tierra sobre la que me fue concedido, no sin esfuerzo, habitar durante casi toda una estación seca y el corto inicio de la de las lluvias siguientes. En Brasil vi pasar las demás estaciones del resto de dos años, al sur del ecuador, donde dicen no hay pecado. No faltó la ración correspondiente de incertidumbres, despropósitos y desatinos, tanto personales como académicos. El tiempo transcurrido desde entonces ha dejado todo eso en un segundo plano. Para la memoria ha quedado por encima de todo un mosaico claro de registros imborrables, inseparables del sentimiento de privilegio en cuanto a la experiencia, y el sedimento de innumerables gratitudes personales.

El privilegio comenzó, en lo que concierne al tiempo de la investigación en Brasil, al ser tan cordialmente acogido, en Belo Horizonte, en la *Faculdade de Educação* (en adelante FaE) de la *Universidade Federal de Minas Gerais*, (en adelante UFMG), por

la profesora Dr^a Ana M^a Rabelo Gomes, del *Departamento de Ciências Aplicadas à Educação*. Ella me aceptó como su *orientando* en el marco de aquella institución y abrió para mí varios caminos: ella tramitó para mí la admisión formal en la facultad, y en su grupo de investigación y trabajo: el GEDUC, puso en mis manos textos que hoy son parte imprescindible de mi bibliografía; me recomendó y facilitó asistir como oyente junto con otros de sus alumnos de la FaE a un curso de Etnografía y otro sobre Metodología etnográfica, ambos impartidos en la *Faculdade de Filosofia y Ciências Humanas* (FAFICH) por el profesor Ruben Caixeta, a quién debo agradecer mi visión general de hoy sobre los trabajos más relevantes de la antropología brasileña actual y de las problemáticas más generales o específicas en relación con la cuestión indígena. Y, para mayor privilegio, la Dr^a Ana Gomes consiguió para mí el libre acceso a los materiales sobre Etnografía guardados bajo llave en un salón atiborrado de estantes en la biblioteca de su facultad; verdaderas joyas bibliográficas y documentales sólo reservadas a investigadores. Gran parte de lo allí estudiado ya formó parte de la escritura de mi DEA, defendido en 2004 en la Universidad de Valencia (España). Esta tesis intenta extender la línea de aquel trabajo un punto más allá.

¡Qué intenso contraste entre algunos recuerdos de mi experiencia universitaria en la Facultad de Pedagogía de Valencia y aquellos modos *carinhosos* de los encuentros por los pasillos de la FaE brasileña! En cierta ocasión —y ahora viene un mal recuerdo— durante uno de los cursos de doctorado en España, un profesor me puso en las manos unos cuantos folios de cierta tarea para la clase siguiente y, casi inmediatamente, bruscamente, me los retiró aduciendo mi falta de práctica docente. Para aquellos a quienes encuentren sentido en tal acción, va por delante que asumo, ya de entrada y ante todos, esa '*baja extracción*'¹ de mi perspectiva. Pero, quién sabe si, desde esta perspectiva exterior y expresamente asumida, de la que la propia Hannah Arendt (1996) pareció alardear en su día, me sea concedido, con mucha suerte, aportar algún dato para el debate de los verdaderos expertos sobre esa escurridiza —entre otros aspectos, ciertamente— naturaleza política de la escuela. En ese intento me veré inevitablemente obligado a revisar, al paso, conceptos tan

¹ Discurso de Antonio Gamoneda al recibir el Premio Cervantes, 23 de abril de 2007.

genéricos como ese mismo de política que, una vez tocados, arrastran en la misma telaraña de la cual forman parte a otros que les son en ella inseparables: cultura, derecho, historia y otros, tanto mayores como menores en los que los primeros a su vez se deshilachan, y que habrán de aparecer en más de una ocasión, desgranándose, metódica y necesariamente, a riesgo de no llegar nunca a poner, con las palabras, como pretendo, los pies en lo concreto de la tierra. Esto es la escritura etnográfica.

En el transcurso del trabajo de campo el etnógrafo suele hacer un ejercicio literario continuo. Las notas de campo, los apuntes y los diarios son, por un lado, la “información” registrada; por otro, son escritos que constituyen análisis preliminares y representaciones. (...) En este sentido no puede existir una distinción rígida entre la “redacción” y el “análisis”. Lo mismo es válido cuando preparamos el “producto final”. Los “análisis” que componen las etnografías están insertos en, y son constituidos por, su organización como textos, su estilo y su “lenguaje”. La redacción de una etnografía es una de las principales fases de la investigación. (Hammersley & Atkinson, 1994, pág. 228)

Creo que, antes de seguir adelante, será bueno explicar aquí los distintos formatos que utilizaré. Mi texto aparecerá con sangría y letra normal, las citas bibliográficas tanto como los textos producidos por los indígenas aparecerán con una sangría mayor y en letra normal, mientras que las citas de mis cuadernos de campo aparecerán también sangradas pero en letra cursiva y con la indicación DC —Diarios de Campo— al final, seguida del día de la semana, la fecha y el lugar correspondiente.

En cuanto al uso de la letra cursiva debo indicar que, en las citas, mantengo la forma que el autor, el traductor o el editor eligieron y me limito a copiarla en el caso de que la escritura original sea en castellano. En el caso de textos originales en portugués he optado igualmente por mantener el formato original, intentando traducir tan literalmente como he considerado que sería más fácilmente comprensible para la media de hispanohablantes, sin dejar de intentar también evitar, y en su caso, reconocer, naturalmente, el escollo que pueda representar la comodidad que he llegado a sentir en la posición interlingüística de mi redacción. En algún momento de su gestación pareció que la tesis nacería brasileña; finalmente ha nacido española. Pero, precisamente en las áreas de contacto entre castellano y portugués es donde suele decirse que hay que evitar los *maus amigos*, es decir las palabras interpretadas diversa y peligrosamente. Si en algún momento no lo he conseguido, ruego expresamente disculpas a los posibles lectores de lengua portuguesa.

Por lo que se refiere al uso de las cursivas en mi propio texto, procuraré aplicar este formato a los nombres de todos los pueblos indígenas, comenzando por los *Xakriabá*. No es posible versionar un nombre propio; menos aún si el nombre pertenece a todo un pueblo. Algún explorador blanco de paso por sus territorios, tiempo atrás, los llamó Chicriabás y algo de la 'Ch' original queda en el sonido 'Sh' con que se pronuncia. Por otra parte, aparecerán en cursiva también las palabras incluidas en mi texto procedentes de cualquier otro idioma distinto del castellano (latín, francés, inglés, italiano) y, en particular, las del portugués que pueden ser más fácilmente castellanizables que traducibles (como Sertão, o Sertanejo), o bien las que resultan especialmente evocadoras o sonoras en las distintas tonalidades del portugués que se habla en diferentes zonas de Brasil. Por último, puede que, en algún caso, utilice las cursivas como mero recurso literario. Y lo mismo haré a respecto a las comillas para marcar citas procedentes de la bibliografía o de los actores de cualquiera de los grupos, cuando no ocupen mucho más que un par de renglones y las tome prestadas y las incorpore a mi texto. Señalan algo que alguien dijo así, pero también pueden, ocasionalmente, servir como otro recurso de la escritura para resaltar alguna palabra en determinado contexto.

Por último, dada la abundante y habitual utilización de siglas para denominar en portugués a diversos organismos oficiales, incluyo al final del trabajo un índice de siglas para su consulta en caso necesario.

Nunca he creído totalmente que una imagen valga más que mil palabras. Los predecesores etnógrafos fueron también en muchos casos muy buenos dibujantes. Es cierto que en nuestra época la etnografía y los etnógrafos pueden —podemos— poner en funcionamiento varios artilugios de registro, cámaras fotográficas, videograbadoras, y algunos más que ciertamente producen en su lenguaje particular un valor documental propio. No hay otra justificación que ese valor específico de las imágenes para la inclusión de las ilustraciones salpicadas a lo largo de esta presentación, ya que no siempre imágenes y texto discurren en paralelo página por página. El discurso exige su orden formal; las imágenes, sin embargo se rinden a un orden más sentimental; en ese sentido las imágenes insertas en el texto de la introducción, así como las que

aparecen a lo largo de los capítulos 2 (Metodología) y 3 (Problemáticas) no obedecen a otro criterio que no sea compartir con el lector la aparencia inmediata del escenario que rodea al tema de estudio así como reflejar las primeras impresiones recibidas durante las primeras fases del trabajo de campo. He elegido esta configuración en el convencimiento de que no anularía la estrecha relación existente entre textos e ilustraciones ya que ambos proceden del único cuerpo en que se constituye el fenómeno observado.

Pero, por impactantes y precisas que pudieran llegar a ser las imágenes, ha sido convenido metodológicamente que si no hay narrativa no hay etnografía. Y si la narrativa es literatura, la etnografía es, en gran parte eso, literatura. En este sentido es necesario explicitar que, si voy a considerar como datos esenciales en mi trabajo de campo las palabras de los algunos indios sertanejos, voy a buscar también significados de valor equivalente en la letra de una canción que ellos conocen. Igualmente, sí utilizo la literatura de historiadores y filósofos, utilizo también los hallazgos literarios de poetas y novelistas como fuente de datos en el contexto etnográfico. El límite entre lo relevante y lo anodino no coincide con las fronteras que pretenden acotar entre ellas las ciencias territorializadas. Es posible que desde una lectura estrictamente académica pueda prescindirse de estas licencias pero, si decido incluirlas es con la certidumbre de que citas literarias y metáforas constituyen una parte igualmente relevante tanto de mi relato como del relato *Xakriabá*. Esto es lo que parece desprenderse también del análisis de Geertz acerca de este carácter literario de la etnografía:

Pero, tal vez, la más seria objeción que puede hacerse por todas partes, y que puede en verdad extenderse a la moderna vida intelectual en general, es que concentrar nuestra atención en el modo en que se presentan los enunciados cognoscitivos mina nuestra capacidad para tomarlos en serio. En cierto modo, la atención prestada a cuestiones tales como las metáforas, la imaginería, la fraseología o la voz, parece que puede conducir a un corrosivo relativismo en el que todo pasa a convertirse en poco más que una opinión inteligentemente expuesta.

(...) Las raíces del miedo hay que buscarlas en otro lado: en el sentido de que, tal vez, de llegar a comprenderse mejor el carácter literario de la antropología, determinados mitos profesionales sobre el modo en que se consigue llegar a la persuasión serían imposibles de mantener. En concreto, sería difícil poder defender la idea de que los textos etnográficos consiguen convencer en la medida en que convencen, gracias al puro poder de su sustantividad factual. El dominio de un gran número de detalles culturales altamente específicos ha sido el modo fundamental con que la apariencia de verdad —verosimilitud, vraisemblance, Wahrscheinlichkeit— se ha acostumbrado a buscar en dichos textos.

(...) La habilidad de los antropólogos para hacernos tomar en serio lo que dicen tiene menos que ver con su aspecto factual o su aire de elegancia conceptual, que con su capacidad para

convencernos de que lo que dicen es resultado de haber podido penetrar (o, si se prefiere, haber sido penetrados por) otra forma de vida, de haber, de uno u otro modo, realmente “estado allí”. Y en la persuasión de que este milagro invisible ha ocurrido, es donde interviene la escritura. (Geertz, 1989, págs. 12-14)

Sucedió de algún modo el milagro y yo estuve allí. Por eso puedo ahora escribir que no tardé en saber que a los niños *Xakriabá* les encantan las historias; y a algunos de los que traté durante más tiempo les procuraban especial diversión las historias de *assombro* —historias de miedo y fantasmas—, y especialmente la del *lobisomen*, el hombre lobo. Porque, entre los *Xakriabá*, no hace mucho, era común que los vecinos más cercanos se reuniesen al anochecer a la puerta de una de sus casas y se contasen historias sin más luz que la de la luna y las estrellas. Los viejos sabían siempre las mejores historias. Y ahora, yo mismo diez años más viejo, quiero devolverles desde aquí, a través de la escuela, a niños y viejos, pero sobre todos a los profesores *Xakriabá*, una vieja historia de este lado del Atlántico. Decidan ellos, decidan ustedes mismos, si esta historia es, o no, de *assombro*. En cualquier caso, ésta historia habla del tema de este trabajo.

“Si los tiburones fueran personas”, preguntó al señor K. la hijita de su arrendadora, “¿se portarían mejor con los pececillos?” “Por supuesto”, dijo él. “Si los tiburones fueran personas harían construir en el mar unas cajas enormes para los pececillos, con toda clase de alimentos en su interior, tanto vegetales como animales. Se encargarían de que las cajas tuvieran siempre agua fresca y adoptarían toda clase de medidas sanitarias. Si por ejemplo un pececillo se lastimara su aleta, le pondrían inmediatamente un vendaje de modo que el pececillo no se muriera a los tiburones antes de tiempo. Para que los pececillos no se entristecieran, celebrarían algunas veces grandes fiestas acuáticas, pues los peces alegres son mucho más sabrosos que los tristes. Por supuesto, en las grandes cajas habría también escuelas. Por ellas los pececillos aprenderían a nadar hacia las fauces de los tiburones. Necesitarían, por ejemplo, aprender geografía, de modo que pudiesen encontrar a los grandes tiburones que andan perezosamente tumbados en alguna parte. La asignatura principal sería, naturalmente, la educación moral del pececillo. Se les enseñaría que para un pececillo lo más grande y lo más bello es entregarse con alegría, y que todos deberían creer en los tiburones, sobre todo cuando estos dijeran que iban a proveer un bello futuro. A los pececillos se les haría creer que este futuro sólo estaría garantizado cuando aprendiesen a ser obedientes. Los pececillos deberían guardarse muy bien de toda inclinación vil, materialista, egoísta o marxista; y cuando alguno de ellos manifestase tales desviaciones, los otros deberían inmediatamente denunciar el hecho a los tiburones.

Si los tiburones fueran personas, también habría entre ellos un arte, claro está. Habría hermosos cuadros a todo color de las dentaduras del tiburón, y sus fauces serían representadas como lugares de recreo donde se podría jugar y dar volteretas. Los teatros del fondo del mar llevarían a escena obras que mostraran a heroicos pececillos nadando entusiastamente en las fauces de los tiburones, y la música sería tan bella que a su son los pececillos se precipitarían fauces adentro, con la banda de música delante, llenos de ensueños y arrullados por los pensamientos más agradables. Tampoco faltaría religión. Ella enseñaría que la verdadera vida del pececillo comienza verdaderamente en el vientre de los tiburones. Y si los tiburones fueran

personas, los pececillos dejarían de ser, como hasta ahora, iguales. Algunos obtendrían cargos y serían colocados encima de los otros. Se permitiría incluso que los mayores se comieran a los más pequeños. Eso sería delicioso para los tiburones, puesto que entonces tendrían más a menudo bocados más grandes y apetitosos que engullir. Y los pececillos más importantes, los que tuvieran cargos, se cuidarían de ordenar a los demás. Y así habría maestros, oficiales, ingenieros de construcción de cajas, etc. En pocas palabras, si los tiburones fueran personas, en el fondo del mar no habría más que cultura.” (Brecht, 2002).

Si después de contada esta historia los oyentes siguen haciendo preguntas no es difícil encontrar más explicaciones. La de Reimer (1974), cuando, poco después de introducir la cita anterior escribe que: “La escuela es la mayor empresa del mundo”. También la de Illich (1975), que por los mismos años, es tajante: “Para apreciar claramente las alternativas disponibles, debemos en primer lugar hacer una distinción entre aprender y escolarizar; lo cual nos conduce a separar el objetivo humanista del maestro, del impacto de la estructura invariante de la escuela. Esta estructura oculta constituye una constante que se halla irremediabilmente fuera del control del maestro y de sus superiores.” (Illich, 1975, pág. 18). Y aún aclara:

Al hablar de “escuela” no me refiero a toda forma de educación organizada. Por “escuela” y “escolarización” entiendo aquí esa forma sistemática de recluir a los jóvenes desde los siete a los veinticinco años, y también el carácter de “rite de passage” que tiene la educación como la conocemos, de la cual la escuela es el templo donde se realizan las progresivas iniciaciones. Hoy nos parece normal que la escuela llene esa función, pero olvidamos que ella como organización con su correspondiente ideología, no constituye un dogma eterno, sino un simple fenómeno histórico que aparece con el surgimiento de la nación industrial” (Illich, 1973, pág. 16)

Tampoco Goodman (1973) ofrece argumentos más benévolos:

En estas observaciones sobre la escuela no pretendo ser complaciente ni generoso. Sé de qué estoy hablando por haberlo visto personalmente y porque confío poseer capacidad racional. El caso es que hemos sido arrastrados, y seguimos siéndolo, por una marea creciente de sentimiento popular y política oficial hacia una expansión de la escolarización y hacia un aumento del personal educador que desembocan en un enorme dispendio económico y producen lesiones positivas en la juventud. (...) El predominio de estos auspicios favorable a las escuelas impide cualquier corriente nueva de pensamiento en torno a la educación, aunque nos estemos enfrentando a circunstancias sin precedentes. (Goodman, 1973, pág. 11)

Sin embargo, cincuenta años después de toda aquella fiebre teórica de la desescolarización, la escuela o, más concretamente aún, escuelas alternativas, escuelas diferenciadas, en tantas otras geografías, por otras sendas históricas diversas de las de nuestro occidente, parecen ser sistemáticamente reclamadas por un número creciente de personas de toda procedencia, edad y condición. Pero ¿qué hay en el

proyecto de la escuela que, a pesar de toda esa reconocida carga clasista, tradicionalista y manipuladora, logra introducirse e interesar, incluso allí donde apenas hay medios suficientes para la supervivencia?

Para pensar sobre esa cuestión, mi tesis elige como campo concreto el de las prácticas y experiencias educativas que rodean el fenómeno de la escolarización indígena en el área geográfica del Estado de Minas Gerais, en Brasil, sin que, por la definición de tal territorio, las visiones e intuiciones que a partir de ellas se generan hayan de quedar restringidas a este espacio singular. Tan singular que, fácilmente podría difuminarse y confundirse, entre tantos otros espacios más o menos distintos o más o menos semejantes entre sí, como pueden llegar a ser las escuelas unas de otras a lo ancho de este único y finito mundo. Pero yo me limito a pensar sobre lo personalmente experimentado en relación con el caso de las escuelas indígenas *Xakriabá*, en el período comprendido desde mi primera visita realizada al área indígena en 2002 y los últimos contactos académicos en los departamentos universitarios de la UFMG a finales de diciembre de 2005. A los acontecimientos anteriores sólo puedo referirme en tanto en cuanto mis informadores y las fuentes bibliográficas se refieren a ellos. Sobre el desarrollo y los movimientos posteriores de mi objeto de estudio puedo apenas apuntar algunas novedades administrativas y unas pocas noticias difundidas por la prensa digital.

Por lo que se refiere al desarrollo del proceso general de formación de los profesores indígenas y a las consecuencias sobre la totalidad de la vida social de su comunidad y, aún más, sobre la del resto de los intervinientes en la generalidad del proceso, puede que, dado mi total apartamiento del campo a partir de la última fecha mencionada, no puedan encontrarse en este informe más que algunas reflexiones de imposible triangulación, una vez que el proceso al que se refieren no puede aún considerarse concluido, ni es posible por lo tanto obtener un cálculo probado de la totalidad de las consecuencias que haya de traer consigo.

Levi-Strauss (1990, pág. 143), en los comienzos estructuralistas de sus intentos por dar estatuto propiamente científico a la antropología, ya expuso las diferencias entre la misión de los observadores en sus trabajos de campo y el cometido

sintetizador de los teóricos en sus estudios de gabinete. Así, tanto más explorador que analista, sólo me queda esperar que alguien se asome a mis datos con tanta confianza y curiosidad como las que parecían urgir al geógrafo que interrogaba al inadvertido Principito, emigrante de amores no correspondidos (Saint-Exupéry, 1974), primo hermano de tantos otros que, como Malinowski (2001) huyendo de la guerra en Europa, llegaron a observar la vida y costumbres de los habitantes de los lejanos archipiélagos de Nueva Guinea y tantos otros rincones del mundo, no tanto por su interés genuino en conocerlos, sino por su necesidad vital de sobrevivir, en cualquier sitio, aunque para ello —pero, sobre todo, a causa de ello— se vieran obligados a dejar atrás el propio mundo, atrapado en ese extremo insoportable de la sangre que toda guerra real implica.

Pero, más allá de los motivos personales que me empujaron a salir de mi país durante más de dos años y a abandonar la seguridad de mi empleo en labores administrativas sin especial relevancia, no está de más recordar aquí, de entrada, las condiciones económicas en que he desarrollado este trabajo, rescatando para eso unas palabras de Levi-Strauss que nos sitúan en la materialidad de las condiciones de la investigación:

C. L-S. (...) se admite que los físicos o los biólogos necesitan dinero para hacer funcionar sus laboratorios, porque es ahí donde hacen sus experiencias y verifican las de sus colegas. Y se admite bastante peor que los laboratorios de los etnólogos se encuentran a miles de kilómetros, y que, para ir allí y vivir, también se necesitan medios. (Lévi-Strauss & Eribon, 1990, pág. 201)

Por algún tiempo esperé conseguir combinar mi necesidad de cambio con la obtención de una beca (véase una breve explicación en la pág. 176) que, desde mi punto de vista, resultaba abrumadoramente generosa. Pero como la casa menguante que Boris Vian describe en *La espuma de los días*, toda mi esperanza fue reduciéndose al compás de cuatro convocatorias consecutivas, no por casualidad progresivamente estrechas. Para cuando la última de ellas apareció, dejándome fuera de juego con su más radical recorte de condiciones tanto académicas como económicas, yo ya estaba pasando en Brasil mi segundo año. Por tanto, estricta y limitadamente autofinanciado durante aquellos dos años de 2004 y 2005 —inversión que hoy celebro y que no cambiaría por nada— traté de acompañar tan atenta y lealmente como me fue posible

el ir y venir de una población marcescente —es decir, ni perenne ni caduca— de profesionales de la educación relacionados en una amplia red que se extiende por todo el ámbito de la ciudad de Belo Horizonte, pero que se amplía en relaciones no sólo con el propio Estado de Minas Gerais sino con todos los demás que componen la República Brasileña. Allí coincidí casi siempre, en ocasiones institucionales o no, con un círculo constante de amplias sonrisas: Congresos y reuniones relacionados con la educación del Estado de Minas, o de la *Prefeitura* —Alcaldía— de Belo Horizonte, encuentros y efemérides de otras diversas instituciones privadas o públicas varias, de la UFMG, del Plan de Implantación de las Escuelas Indígenas de Minas Gerais (en adelante PIEIMG) y otros movimientos populares relacionados con las problemáticas específicas de la educación en favelas, educación en comunidades rurales históricas o de la educación enfocada particularmente al fomento del orgullo de la población negra. Y luego, también las mismas personas, en el lanzamiento de campañas políticas, en espectáculos de las calles de la ciudad, en ceremonias religiosas y civiles, en animadas fiestas populares, en cumpleaños con música *ao vivo*, en el baile y la cachaça de los locales nocturnos de *cerveja* y samba... carne y sangre origen y objeto de mi investigación, al alcance de mi mano, cara a cara, entonando un perpetuo y optimista himno general de triunfo sobre la adversidad, en relación al cual se repetía frecuentemente, de noche y de día, a toda hora, en toda ocasión, una expresión muy impactante para los registros académicos por mí obtenidos en el marco del sistema educativo español: *a escola conquistada*. Aquí trataré pues de elucidar la oposición palpable entre esta última expresión y aquella otra más extendida por todo Occidente: la de una escuela impuesta.

Se ha relacionado entre los ascendientes del concepto escolar un antiguo objetivo alquímico: el de la transformación de un elemento en otro, pero aplicado a la transformación humana. Sin embargo:

Con el advenimiento de las formas de producción capitalistas, este concepto pedagógico de la transformación humana fue asimilándose gradualmente a la teoría de la acumulación de capital. Así como el cerebro humano podía pasar de la ignorancia a la inteligencia, el trabajo humano podía transformarse de torpe en diestro, la ideología feudal convertirse en racional y competitiva y el ser socialmente peligroso podía volverse ordenado. Mediante la escuela, la gente podía mejorar su valor de “mercado”, de muy poco con ninguna instrucción escolar a una gran capacidad adquisitiva con gran cuantía de educación escolar. De este modo llegó a ser una

importante función de la educación en la sociedad capitalista la transformación del hombre sin conocimientos especiales en un valioso insumo para el proceso capitalista de producción. (Carnoy, 1988, págs. 16-17)

El mismo autor, citando a Piaget, enuncia a continuación la razón de este hecho, y facilitará un principio que aquí comparto absolutamente y que en otro momento, bastaría igualmente como conclusión:

La razón para hacer esto en lugar de satisfacer un objetivo más vasto de la acción escolar que sería “crear hombres capaces de hacer cosas nuevas; no conformándose con repetir lo que otros hicieran: hombres, creadores, imaginativos y descubridores, con mentes capaces de criticar, verificar y no aceptar las cosas tal y como se les presentan” está en que los ponentes del capitalismo como fin en sí creen que las instituciones capitalistas constituyen de por sí la forma más perfecta de desarrollo individual y colectivo. Creen que el capitalismo es una fuerza revolucionaria y progresiva en la historia universal. Según este modo de pensar, (...) el capitalismo es antiimperialista y libera a la gente de las relaciones humanas irracionales y hostiles. Por eso la escuela es sencillamente una fuerza libertadora, ya que ayuda a cada generación a funcionar en las estructuras capitalistas establecidas, y el hombre capitalista es la forma última del proceso de transformación. (Carnoy, 1988, págs. 17-18)

Ese creer en una forma acabada y perfecta es el problema. Es el creer en el fin de la historia propuesto por Fukuyama (1992). Es otro falso *Non Plus Ultra*. Es ese creer del que maneja los hilos de la acción capitalista, que como en todo régimen totalitario, político o económico, no entiende ni puede escapar de sus soterradas tendencias suicidas. La prueba de ese totalitarismo es el paso evidente que, aunque inadvertidamente, ha provocado que, con el tiempo, colonialismo se convierta “en descripción de relaciones entre gentes y no entre países” (Carnoy, 1988, pág. 15) Podría decirse que colonialismo y capitalismo comparten una genética familiar. Y, como cuestión familiar, la cuestión viene de antiguo. La cuestión, lamentablemente, tiene que ver con las actitudes, con los métodos y con todas las variedades posibles del conquistar y el imponer, con todas las caras de la guerra: objetivos, tiempos, estrategias, espacios, engaños, amigos y enemigos. (Sun Tzu, 1998)

¿No debe ser pues el análisis del poder ser en primer lugar y esencialmente el análisis de los mecanismos de represión? (...) Antes, una segunda respuesta: si el poder es realmente el despliegue de una relación de fuerza, más que analizarlo en términos de cesión, contrato, alienación, o, en términos funcionales de mantenimiento de las relaciones de producción, ¿no debería ser analizado en términos de lucha, de enfrentamientos, de guerra? Se estaría así en oposición con la primera hipótesis según la cual la mecánica del poder es esencialmente represión. Y podría formularse una segunda hipótesis: el poder es la guerra, la guerra continuada con otros medios; se invertiría así la afirmación de Clausewitz, diciendo que la política es la guerra continuada por otros medios. (Foucault, 1979)

La cuestión no es simple. Hay que preocuparse en primer lugar cuando un hombre como Sun Tzu, diestro con las armas y maestro del combate cuerpo a cuerpo, advierte que “todo el arte de la guerra está basado en el engaño” (1998). Así no es simplemente fuerza bruta lo que se precisa para vencer. Hay otros instrumentos. El engaño es el más efectivo de todos. Por eso, la cuestión estriba hoy en elucidar si la frase escrita en una pancarta de los 80 que decía: “todas las guerras son fratricidas porque todos los hombres son hermanos” era, es o llegará a ser, o no, considerada alguna vez por la inmensa mayoría de la humanidad como más cierta que aquella otra de Heráclito según la cual “La ‘guerra’ —πόλεμος— es padre de todas las cosas, que a unos los hace libres y a otros esclavos”. Si Heráclito hubiera leído en 2015 a Fukuyama (1992) tal vez no habría hablado de guerra sino de ‘mercados’. De cualquier manera, muchos han intentado describir ya en sus trabajos sobre la escuela ese modo específico de πόλεμος, de guerra o de mercado, de enfrentamiento y de conflicto armado, aunque armado con armas y armaduras de una constitución mucho más inmaterial que la del acero, así que no seré yo el primero en hablar de colisiones en la escuela, pero ¿se sabe qué o quiénes colisionan en la escuela? En las escuelas de las ciudades y de los pueblos, de las grandes áreas metropolitanas o de los campos, las escuelas municipales, estatales, nacionales, públicas o privadas, laicas o religiosas, progresistas o tradicionalistas, todas las escuelas, todas, procuran minimizar en su interior y hacia su exterior cualquier manifestación de conflicto.

(...) por encima de los hechos concretos, parece que la mayoría de los grupos dominantes hace un gran esfuerzo por alimentar una imagen pública de cohesión y de creencias comunes. Se reducen al mínimo los desacuerdos, las discusiones informales, los comentarios espontáneos y, siempre que es posible, se confinan en espacios cerrados: en los salones de clase, en las cenas de la élite, en los clubes europeos de las colonias, en los clubes militares y en una infinidad de lugares más informales, pero adecuadamente aislados.

Las ventajas de mantener los desacuerdos lejos de la mirada pública son bastante obvias. Los conflictos internos importantes debilitan de alguna manera a los poderosos, y los subordinados pueden aprovechar estas divisiones y replantear los términos de su subordinación. Por lo tanto, una fachada eficaz de cohesión incrementa el poder aparente de las élites y puede suponerse que afecta las especulaciones de los subordinados sobre los riesgos de una posible desobediencia o de un posible desafío. (Scott, 2003)

Efectivamente, las escuelas en este aspecto no se distinguen del resto del mundo que hemos construido entre todos a lo largo —o por lo menos todos dentro— de la historia: un mundo que esconde sus vergüenzas y, peor aún, si puede, saca

provecho de ellas. Respecto a las escuelas *Xakriabá* no entraré en la problemática específica sobre el ciclo privado-público que ocupa a Hirschman (1986) pero adoptaré algunas de sus palabras como breve resumen provisional de lo que correspondería a mi propia experiencia y a mi opinión al respecto, ante el hecho dado de que alguno de los formadores y académicos ocupados con las actividades públicas de las escuelas indígenas de Minas Gerais participasen eventualmente de la propiedad de alguno de los colegios privados de Belo Horizonte, una ciudad de casi dos millones y medio de habitantes sin contar con los más de cinco millones de personas que pueblan su área metropolitana:

Al explicar los virajes de la vida privada a la vida pública y a la inversa, la noción de la decepción me ha dotado de un mecanismo crucial. La decepción implica cierta decisión o elección anterior errada; y mi historia es, en cierto sentido, el descubrimiento de grandes errores sucesivos sin ninguna seguridad de que algún día llegaremos a un estado libre de decepciones. Desde este punto de vista, la historia no se basa en el “actor racional” de la teoría económica recibida sino en un personaje mucho menos refinado. Por otra parte, puedo reclamar exactamente lo contrario para los tipos humanos que aparecen en mi historia; son superiores al “actor racional” por cuanto pueden concebir diversos estados de felicidad, pueden trascender uno de ellos a fin de alcanzar otro y escapar así del aburrimiento de la operación permanente basada en un solo conjunto de preferencias estables. Es muy probable que estas cualidades más nobles y ricas de nuestros actores se relacionen estrechamente con sus vacilaciones. (Hirschman, 1986, pág. 148)

A esta noción de la *decepción* por mí compartida con Hirschman, me cabe adjuntar únicamente un aserto que la respalde y, en cierto modo, la matice:

(...) una verdad consumada (tal como podrás comprobar en cuanto releas mi propia exposición de cómo los científicos viven gobernados por un deseo socialmente inducido de honores, que les mueve muy por encima de lo que pueda hacerlo su deseo de obtener ganancias). Escucha ahora la voz de la verdad hablando por boca Temple (...) “Pues bien, pienso que no hay nadatan evidente en el Mundo como que el Honor es con mucho un principio más fuerte para la Acción y también la Invención, de lo que jamás pueda llegar a serlo el beneficio. Que todos los Grandes y Nobles Productos del Ingenio y la Valentía han sido inspirados solamente por aquél. (...) Que los Encantadores Vuelos y Trabajos de los Poetas, las profundas Especulaciones y Estudios de los Filósofos, las Conquistas de los Emperadores y los Logros de los Héroe, han salido todos de esta única Fuente del Honor y la Fama. (...) La Avaricia es, por otro lado, la más sórdida de todas las Pasiones, la que más cubierta de escoria y suciedad se encuentra, de modo que es incapaz de elevar sus Alas más allá del olor de la Tierra... No es, pues, extraño que el Saber haya avanzado tan poco desde que se hizo mercenario...” (Merton, 1990, pág. 165)

El estado de la cuestión puede ser percibido pues de muy diversas maneras, desde distintos lugares, con esos nuestros múltiples aunque limitados sentidos. Sentidos humanos. Sentidos comunes. Sentidos semejantes que no nos conducen sin

embargo al encuentro en un pacífico punto medio sin sacrificio donde se frene el ansia de los insaciables y queden justamente satisfechos los desposeídos. Porque el hecho es que, desde esa base común de esos sentidos compartidos, aparecen en el mundo acciones individuales y sociales desproporcionadamente distintas. Nunca será totalmente desvelado el motivo que provocó tanta furia en Caín y la muerte de Abel, pero por esa narración bíblica pensamos algunos que cualquier cosa se puede esperar en el curso de la historia. Hemos conocido lo más bello y lo más execrable, pero queremos creer que el sentir —o saber— podría conducirnos hacia un mejor ser —o hacer—. Pero esta creencia, esa rama de la filosofía que se llama pedagogía, está lejos de haberse constituido en un saber puramente técnico y fácilmente aplicable, como tantos quisieran, y esto se debe a que en su interior alberga contradicciones básicas. Tomaré sólo dos pequeñas muestras como ejemplo. La primera de Lewis (1982) que, en la contraportada de *Cómo potenciar el talento de sus hijos* afirma: “Todo niño nace con el potencial necesario para convertirse en un superdotado. El hecho de que desarrolle o no este potencial dependerá del trato que reciba durante los cinco primeros años de su vida. O sea que la responsabilidad recae primordialmente sobre los padres.” (Lewis, 1982). También en la contraportada de *El mito de la educación*, Judith Rich Harris (1999) resume sin embargo dentro, digamos, del mismo conjunto de cosas, la dirección precisamente contraria: “Hasta ahora, los psicólogos asumían como irrefutable la tesis de que eran la herencia genética y el entorno familiar, en definitiva, los padres, los que determinaban la personalidad de los hijos. Pero (...) los padres tienen una influencia relativa en cómo resultarán sus hijos. Es lo que los niños experimentan fuera del hogar, en su grupo social, lo que realmente importa. En otras palabras, no son los padres los que socializan a los hijos, son los propios niños los que se socializan entre ellos.” (Rich Harris, 1999). No es momento ahora de tomar posiciones respecto a planteamientos extremos sobre qué y cuándo se puede hacer en el orden familiar para que los superdotados no se frustren luego en la escuela y, además, tengan la fortuna de encontrar buenos socializadores entre los de su generación. Pero me parece percibir cierto aroma de mitología tanto en un planteamiento como en otro. Este orden mitológico encaja necesariamente en otro,

paralelo, sucesivo y mayor: que la escuela podría evitar tener que anidar en ese cable de alta tensión entre el poder y el no poder influir sobre lo general y lo concreto. La escuela aparece, pública o privada, como instrumento en manos de los grupos poderosos del Estado. Ésta es la situación, desde las Napola del nazismo a la dulce Summerhill, entre el primer espíritu distributivo de las Escuelas Mutuas y el terror de las escuelas expuestas por el mundo a los bombardeos, a los tiroteos, a los secuestros de los Boko Haram y a otras innumerables desgracias. No hay escuela que pueda representar otra cosa que no sea la sociedad sobre

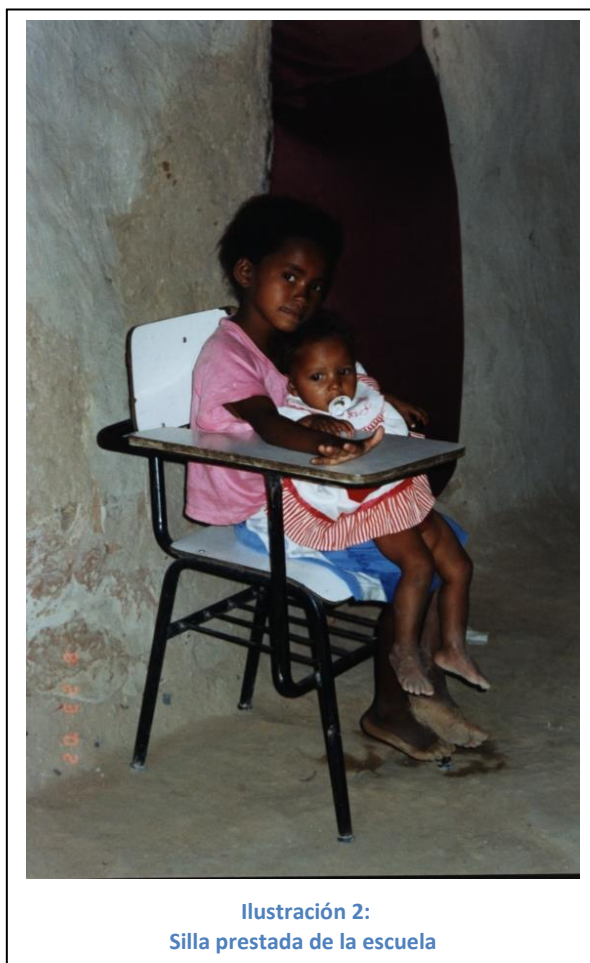


Ilustración 2:
Silla prestada de la escuela

la que se asienta. Sin embargo, gobernantes oportunistas y habitualmente incapaces de llegar a ver más allá del corto período de su mandato, ignoran que de todos los instrumentos que el Estado pueda detentar, es la escuela el que mayor atención y cuidado merece, si es que hay algún proyecto. Porque, si hay un proyecto, será allí donde pueda nutrirse hasta realizarse. Parece que si no hay proyecto de Estado, que si el proyecto con el que sueñan todos los condenados de la tierra (Fanon, 1999) no pasa por las políticas nacionales, no pasará tampoco por las escuelas, y su perdición será inevitable. No importa cuánto tiempo siga en funciones el hallazgo de la forma escolar (Vincent, Lahire, & Thin, 2011): lo que de genuino ha venido habiendo en ella, lo que ha brillado en tantas de ellas, la transmisión de esa admiración sagrada y sistemática por el universo, por la humanidad y por la vida, saldrá de ella y sería muy aventurado predecir a dónde se dirigirá en el futuro. La falta de proyecto no puede achacarse a

otra razón que no sea la ignorancia y la miseria moral, y éstas, derivadas de la falta de experiencia y de perspectiva de las clases políticas dirigentes (las clases privilegiadas, en general; y la clase universitaria en particular).

Mantiene Schmitt (1942) que en la convivencia de los marinos en los barcos griegos, más allá de la fuerza de la jerarquía, surge el concepto de comunidad. Schmitt no pudo tener nociones de antropología poscolonial. Pero aun así, si Schmitt estuviera en lo cierto, podríamos pensar que esa noción de comunidad, en el caso de los nativos americanos, podría haber surgido entre ellos sobre suelo sólido, si es que su llegada al continente se dio, como mantienen los historiadores de la humanidad, caminando sobre las aguas heladas del estrecho de Bering. En caso contrario, por coherencia, nos veríamos obligados a negar tal posibilidad, insistiendo en que los indios cruzaron el mar hasta América en naves rudimentarias en las que o ya reinaba —o bien allí pudo igualmente crearse— el más antiguo concepto de comunidad. Cualquiera de las dos posibilidades deja abierta la cuestión sobre si el origen del concepto fue anterior entre aquellos primitivos que entre los griegos, por mucho que estos lograran legarnos mejor documentación para el debate. Tampoco es para mí ahora un tema especialmente relevante. Es el estudio del proceso histórico de las diversas formas y avatares sociales el que marca el norte de mi estudio de las escuelas indígenas. Desde algunas de estas perspectivas querría enfocar mi presente memoria de la Escuela *Xakriabá*, calificada generalmente por casi todos los sujetos relacionados con ella como *conquistada*, aunque no falten los que se refieran a ella como *impuesta*. Entre imposición o conquista hay una distancia que trataré de recorrer a lo largo de estas páginas, organizadas básicamente en tres momentos:

Primero, el contacto estrictamente académico con las escuelas indígenas como objeto de investigación, que abarca desde las primeras informaciones orales sobre el tema llegadas antes de 2000 a través de la Dra. Lúcia Álvarez Leite hasta el final del primer año, 2004, que pasé en Brasil. Ese tiempo corresponde fundamentalmente a la investigación documental y bibliográfica que soporta mi tesis —y de ahí la abundancia de referencias y bibliografía en portugués—. En ese tiempo pude obtener una cierta perspectiva sobre el estado de las cuestiones antropológicas locales, muy íntimamente

relacionadas con las escuelas indígenas y con el marco legal educativo brasileño que las orienta. Y así fui conociendo los trabajos académicos escritos ya allí sobre la historia de su establecimiento en distintas áreas indígenas de Minas Gerais. El trabajo de ese tiempo puede entenderse reflejado aquí en los capítulos iniciales, 2 y 3, relativos a la definición del objeto de estudio, al planeamiento de supuestos de trabajo, objetivos o hipótesis, y a la justificación de la idoneidad metodológica del empleo de la etnografía en la aproximación al campo dado tanto como en el formato etnográfico adoptado para presentar las observaciones realizadas. Etnografía es literatura según Hammersley y Atkinson (1995): mezcla aparentemente indiscriminada de descripciones y juicios analíticos. No indican los autores ninguna razón por la que el juicio habría de pesar más que la descripción en ningún sentido; si el juicio se expresa se construye una descripción; si se describe se juzga.

En este apartado que puede relacionarse con el trabajo sobre las fuentes bibliográficas, merecen un especial reconocimiento por mi parte las lecturas efectuadas de la obra de Levi-Strauss y especialmente de sus *Tristes trópicos* (1988) por su influencia tanto sobre mi visión de campo como en la redacción final de mis observaciones. Otro tanto puede decirse respecto a la obra de Pierre Clastres en cuanto antropólogo, etnógrafo y teórico de formas sociopolíticas tan discrepantes de la corriente general, y a la de Michel Foucault como analista de la fenomenología del poder en relación con las prácticas escolares. Igualmente decisivos en el planteamiento de mi redacción son los escritos de Carl Schmitt, si bien en este caso resulta necesaria la expresión de cierto distanciamiento respecto al conjunto de su obra, una vez conocida la vinculación del autor con el régimen nazi durante el apogeo del poder hitleriano en Alemania. Sin embargo, tanto con Schmitt como con otros autores me he permitido cuando me ha parecido conveniente, utilizar sus palabras según mi propio criterio, sacándolas de sus contextos históricos o ideológicos.

Un segundo momento se relacionaría con los dos capítulos centrales, 4 y 5. En el primer apartado del capítulo 4 intentaré, tras la convivencia con los *Xakriabá* en su territorio durante buena parte del año 2005, una fotografía lo más enfocada posible del pueblo *Xakriabá* en el marco de la nación brasileña y de la investigación

antropológica. En el segundo apartado intentaré ofrecer una imagen lo menos distorsionada posible de mí mismo como etnógrafo y como heredero de toda una tradición cultural de la que no podría desprenderme y que, por esa razón, debe ser explicitada para que puedan entenderse a partir de su origen histórico hasta los pensamientos más aparentemente libres y originales.

El tercer apartado lo dedico a recordar tanto para europeos como para brasileños, indios o no, los orígenes del tema de referencia: el derecho como creación histórica de las civilizaciones occidentales y los derechos como cuestión candente de la actualidad, la pura contradicción entre las delicadas formas y las brutales aplicaciones de las leyes. Los saltos históricos entre los pasados de Portugal y España y la atención particular a cada uno de ellos no deben considerarse como otro recurso literario más ni como confusión o negación de las distintas evoluciones de cada uno de esos estados en relación a las cuestiones indígenas. Escribo a caballo entre Brasil y España. Tribus entre tribus, territorios y territorios. Me detendré en una cierta arqueología de la colonización, en un cúmulo de argumentos históricos casi tan desconocidos en el Brasil de hoy como lo fueron en el Portugal de quinientos años atrás, porque allí nunca hubo un debate semejante al que se produjo entonces en España sobre los derechos indígenas. Allí no hubo un Bartolomé de las Casas ni figura comparable. Sin embargo, en la actualidad, tanto aquí como allá deben ser conocidos estos capítulos pasados de la historia, porque desde la perspectiva del presente pueden ser considerados como parte de un pasado común. La inclusión de una somera referencia al derecho bizantino obedece a la misma causa: considerar que la radicalidad no puede ser si no implica un viaje a las raíces. Y esas raíces son hoy igualmente comunes.

En el capítulo 5 intentaré concentrar la mayor parte de mis observaciones sobre el funcionamiento de la escuela y de la sociedad *Xakriabá* que la envuelve, ambas girando alrededor del nuevo tema omnipresente en la vida cotidiana: los derechos y, muy concretamente, uno entre ellos: el acceso a la Enseñanza Media. Allí resumiré la historia de la implementación de las nuevas escuelas, algunos aspectos del proceso de formación de los profesores indígenas y de su ejercicio efectivo en sus escuelas, las relaciones y los vínculos de la escuela con la comunidad. Pero también

aparecerán los desacuerdos, la diversidad de versiones sobre el mismo hecho, las posiciones encontradas entre lo que los indios llaman de dentro o de fuera. Ahí presento como principal aportación un texto compuesto entre dos indios, padre e hija, fuera del ámbito escolar, desnudo de convenciones, afilado como una navaja, y por todo eso la mejor radiografía para señalar certeramente la raíz de sus males. Por último, en los dos apartados siguientes del mismo capítulo, sin excluir las voces de campo, pretendo llevar adelante una reflexión que ponga en relación las prácticas escolares *Xakriabá* con la producción teórica relacionada con ellas: los desencantos sobre el desarrollo capitalista, los desencuentros con la antropología tradicional, el ejercicio y el sufrimiento del poder, la nebulosa de las diferencias culturales.

Finalmente, las que figuran en el capítulo 6 como “Conclusiones” no deben ser tomadas en realidad como tales, sino más bien como declaraciones de principios o tomas de posición en relación a la experiencia vivida en el campo y alrededor del objeto investigado: la escuela idealmente asociada primero a una conquista y prácticamente vinculada después a más de una imposición. La conquista es producto de la lucha y la lucha puede resultar el más genuino ejercicio de libertad, por lo que podría esperarse de la escuela *Xakriabá* que, por sí misma, se convirtiera entre quienes se sienten sus conquistadores, en un espacio de pura libertad y, en consecuencia, de práctica del derecho absoluto a la educación. Ésta es, sin duda, una parte constitutiva de la realidad que sigue un proceso histórico; pero, por otro lado, la estructura educativa estatal no deja de estar presente en los aspectos más concretos de ese desarrollo a través de sus reglamentos y ordenanzas, sus exigencias y sus condiciones; contra todo lo formalmente declarado en abundante legislación la burocracia educativa parece seguir obedeciendo a una empresa superior, a un principio ancestral que lo impregna todo: la constitución de una *comunidad nacional* que aglutine toda la diversidad poblacional del Estado en una sola identidad común de brasileñidad soñada. Pero, no hay cómo negar que homogeneidad moderna y minorías culturales, raciales, sexuales, religiosas o económicas constituyen una mezcla explosiva. El detonador común suele ser, precisamente, el concepto de derechos. Sin embargo, el derecho, a pesar de tener unos principios aparentemente simples y universales, atraviesa por

complejos devenires entre las más diversas culturas. Éste es un informe sobre pequeños indicadores de la vida cotidiana *Xakriabá* que señalan hacia la recepción entre los indígenas de la noción de derechos modernos y su reelaboración en las condiciones de conflicto que se establece con sus derechos ancestrales.

La escuela es para esta recepción un espacio que abarca mucho más que las edificaciones escolares y los horarios de clase. La discusión sobre los derechos indígenas es anterior a estas escuelas, pero parece deberse a ellas una nueva concepción y una nueva conciencia del problema entre los *Xakriabá* y entre los indios mineiros en general; el proceso de formación de los profesores indígenas tanto como la relación con los formadores blancos parecen haber sido decisivas en este sentido; es en el marco de esas relaciones donde se desarrollan mis observaciones y mis comentarios.

2 OBJETO Y METODOLOGÍA

No se trata de la supremacía del observador, sino de la supremacía de la observación. Para observar hay que estar fuera. Se puede –y es una elección ética- preferir (pero ¿es posible?) fundirse en la comunidad cuya existencia se comparte, identificarse con ella. El conocimiento está al otro lado.

Lévi-Strauss & Eribon.
De cerca y de lejos

2.1 Delimitación del objeto de estudio

El relato de Álvarez (2002) sobre la trayectoria de la escuela diferenciada *Xakriabá* señala hacia numerosos aspectos que invitan a una profunda revisión de las categorías usuales en el análisis pedagógico actual a las que me he referido anteriormente. La simple relación de algunos de los aspectos más elementales de esa escuela se convertía para mí en un cúmulo de extrañas afirmaciones contradictorias con todo lo esperado a partir de los acostumbrados análisis académicos: que los profesores *Xakriabá* son asalariados del Estado, que han sido elegidos por sus comunidades para el ejercicio del magisterio; que el recorrido formativo de estos profesores no ha seguido las pautas regulares de formación docente según las normativas de los grandes sistemas escolares nacionales; que la comunidad *Xakriabá* delibera e interviene activamente en la conformación del curriculum de sus escuelas; que se da en la escuela *Xakriabá* la apertura de un espacio, aún no suficientemente descrito, donde las relaciones entre educadores, alumnos y comunidad no siguen los estrictos patrones y los rígidos papeles marcados en las instituciones escolares más convencionales. A partir de estas referencias fueron surgiéndome numerosas cuestiones a las que hubiera resultado prácticamente imposible responder sin un conocimiento directo de la realidad y de la práctica de esas escuelas: ¿Sería correcto considerar esta estructura como una verdadera escuela? ¿Qué es y qué puede significar exactamente esa escuela *Xakriabá*? ¿Puede la escuela *Xakriabá* ser una de

esas 'otras' escuelas cuya existencia parece resultar tan difícilmente demostrable? ¿Puede la escuela *Xakriabá* ser tomada como caso singular alternativo al modelo hegemónico? ¿Podrían observarse y describirse los aspectos diferenciales de esa escuela *Xakriabá*, de modo que documentasen y respaldasen aquella posición de los que afirman la posibilidad de la existencia de otras escuelas? ¿Sería posible extraer de la experiencia *Xakriabá* y de su proceso de implantación algún criterio o categoría que permitiese o ayudase a reformular categorías generales habituales en el análisis pedagógico contemporáneo? ¿Es razonable suponer que en este caso concreto el equilibrio inestable inherente a todo proceso escolar (Gimeno Sacristán, 1998) incline significativamente el fiel de la balanza hacia los aspectos liberadores de la institución (Lerena Alesón, 1983) en detrimento de su potencial represor? ¿Es lógico esperar aquí que el derecho a la educación consiga desvanecer toda la carga negativa que conlleva el carácter de obligatoriedad que respalda el hacer institucional de todas las escuelas?

El PIEIMG dio sus primeros pasos en el año 1995. El desarrollo de las escuelas indígenas de la geografía de este Estado ha ido avanzando y, desde entonces, muchas nuevas escuelas han empezado a funcionar en los más apartados lugares del Estado, un buen número de profesores indígenas han sido formados, un curriculum específico ha sido diseñado y experimentado, se ha alcanzado un alto grado de diversificación de la enseñanza por niveles y, progresivamente, se han ido cubriendo las necesidades educativas de los grupos de alumnos de edades comprendidas aproximadamente entre los 6 y los 14 años, pertenecientes a las diferentes etnias indígenas, hasta completarse, en algunos casos, el ciclo de la denominada Enseñanza Fundamental, tal como queda establecida en la legislación vigente brasileña sobre materia educativa. Se trataba en todo caso de un proceso vivo y en pleno apogeo; se trataba de un experimento inacabado que, si bien continúa transformándose en el presente, pude observar en pleno funcionamiento y llegar a analizar y describir tan sólo después de un largo período de maduración y comprensión personal.

Hay un largo y complejo proceso histórico detrás del PIEIMG. En él se suceden y se acumulan las intervenciones de una amplia variedad de actores y de acciones, desde la publicación de las normas de alcance nacional por parte de los más altos

órganos legislativos federales, hasta el asesinato de alguno de los miembros de la comunidad indígena *Xakriabá*, uno más entre los avatares de una dura lucha por la posesión de la tierra, la conquista de la educación y, en última instancia, por la supervivencia. Existen varios trabajos y abundante documentación, tanto sobre



Ilustración 3:
Aula diáfana en aldea Riacho dos Buritis

este proceso en concreto: Baqueiro Paraiso (1987), Moreira Santos (1997), Gesteira Matos (2003), Lenzi Grillini (2001), Álvarez Leite (2002), como sobre otros semejantes a él, acontecidos a lo ancho de toda la geografía brasileña y latinoamericana: Caplaca (1995), Correa de Assis (1981), Governo do Estado de Mato Grosso (1996), Paradise (1992), Robles Valle (1996), etc. Tales producciones representan un notable esfuerzo por entender, explicar y situar tales procesos en el contexto de la historia de la educación en general y de las instituciones educativas latinoamericanas y brasileñas en particular. Ese esfuerzo, independientemente de sus posibles virtualidades futuras, genera un cuerpo de conocimientos cuyo potencial para el desarrollo de la teoría y del pensamiento pedagógico no debería ser ignorado. Es dentro de ese contexto donde pretendo situar los hallazgos de este trabajo, como un nuevo esfuerzo de comprensión y explicación de ese fenómeno educativo específico que, dentro del marco latinoamericano, es la educación indígena. Más concretamente, atenderé en esta investigación a las nuevas circunstancias históricas observables en el caso *Xakriabá*, cuya más reciente aparición explica por sí sola la inexistencia de estudios dedicados a los aspectos que constituyen el objeto en mi investigación y que espero dejar claramente delimitados al final de este apartado.

Efectivamente, los casi veinte años de funcionamiento con que ahora cuenta la Escuela Indígena Diferenciada *Xakriabá*, en combinación con el número total de alumnos escolarizados durante ese tiempo y con las edades en progresivo avance de esa población, alcanzaban en aquellos días un umbral que, superando los límites establecidos para la Enseñanza Fundamental, abría el espacio de continuidad hacia la Enseñanza Media. Según los datos que figuran en el laudo antropológico de Baqueiro (1987), en 1987 había 4.883 indios viviendo en el área *Xakriabá*. Los datos disponibles más cercanos a esa fecha acerca de la población escolar *Xakriabá* aparecen reflejados en el documento final que Gesteira Matos (2003) escribió para rendir cuentas de sus trabajos como becado colaborador en el proyecto de investigación *Sujeitos socioculturais na educação indígena: uma investigação interdisciplinar*. Según esos datos, en el año 1990, había 413 alumnos indios, atendidos por un total de 11 profesores no-indios, en escuelas situadas tanto fuera como dentro del territorio de la reserva. El documento elaborado por Rabelo Gomes (2004) al final del mismo proyecto, refleja un asombroso crecimiento en esas cifras: en 2003 la población escolar *Xakriabá* ascendía a 2.028 alumnos que ya eran atendidos por 104 profesores, ahora sí, indios también. Es cierto que en ese mismo año, según los datos de Pena (2004), la población de la reserva había aumentado hasta un total de 6.442 habitantes. Sin embargo, el cruce de esos datos demuestra una fulgurante ampliación de la actividad escolar, que excede a la proporción esperable en relación con el aumento de la población. Ese crecimiento ha supuesto también un enorme esfuerzo de construcción de escuelas, nuevos edificios que han surgido en diversos puntos de la reserva para acoger a quienes antes, tanto profesores como alumnos, realizaban sus actividades escolares en precarias construcciones de adobe, de madera y paja, a veces en las casas de los propios profesores y, a veces al aire libre, apenas resguardados del sol o de la lluvia bajo las ramas de algún árbol lo bastante grande.

Es importante señalar la importancia que supuso para el diseño metodológico de mi investigación el conocimiento previo sobre la metodología utilizada por el grupo de investigadores al que pretendía unirme. Los contactos anteriores y los numerosos intercambios de información habidos con la profesora Ana Gomes, coordinadora del

Grupo de Educación (en adelante GEDUC), de la FaE de la UFMG, facilitaron mi elección en relación con la metodología, coincidiendo en todo momento con mi deseo de trabajar con técnicas etnográficas. Desde nuestro primer encuentro hasta los últimos mensajes que ella me envió antes de mi viaje, fue entendido y expresado claramente, por ambas partes, que mi investigación se encuadraría entre las demás realizadas por el grupo de trabajo en Educación Indígena coordinado por ella, cosa que, en todo momento, me pareció no sólo natural sino muy deseable, dada mi falta de experiencia anterior en investigación de campo. La metodología común ha sido, por tanto, un aspecto más que debe ser contemplado dentro del proceso de realización de mi trabajo, y que, orientándose en la misma dirección que los objetivos propuestos, pretende la adaptación a la tónica de los anteriormente desarrollados por el equipo de investigación brasileño. Es este marco donde yo tracé el esbozo de lo que habrían de ser mis primeros objetivos.

Por lo que se refiere al trabajo puramente etnográfico dentro del área *Xakriabá* explicaré algo más adelante la imposibilidad de su realización en mi primer año de estancia, a partir, precisamente, de las circunstancias impuestas tanto por los condicionamientos burocráticos generales del país, como por los conflictos internos a que habré de referirme. El calendario marcó la hora de presentar los resultados derivados de ésta primera larga permanencia en Brasil, durante la que conseguí mantener un notable número de contactos personales durante mi acompañamiento de la última semana del Curso de Formación celebrado en el Parque Estadual de Rio Doce. Otros contactos con los representantes de la comunidad *Xakriabá* fueron estratégicamente buscados a través de la participación en las Oficinas de Elaboración y Gestión de Proyectos con las Comunidades Indígenas, que se celebraron en el tiempo de mi estancia posterior, en el marco de las actividades del Proyecto de Extensión “Educación Indígena” promovido por la FaE-UFMG. También, a lo largo del año 2004, con ocasión de la campaña política de los candidatos *Xakriabá* a la alcaldía de su municipio, se produjeron otras visitas de los indios a la ciudad de Belo Horizonte, posibilitando otros encuentros que, si bien sucedieron en escenarios distintos de aquel que constituye el centro primario de atención de mi investigación —el escenario

escolar—, facilitaron enormemente el conocimiento y la perspectiva sobre mi objeto de estudio y ayudaron a perfilar mis temas de interés.

2.1.1 Hipótesis / Supuestos de trabajo

Ya desde los primeros momentos de planificación de mi Trabajo de Investigación me pareció más consecuente y adecuado con mis supuestos de partida el planteamiento de objetivos y no de hipótesis propiamente dichas. Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (2002) instruyen claramente en cuanto a la oportunidad de los diferentes planteamientos metodológicos en los diseños de investigación. Según los autores, al considerar un problema como la relación entre dos o más variables, la hipótesis se plantea como un adelanto de las relaciones esperadas entre las distintas variables, operación ésta sólo posible a partir del marco anterior de una determinada teoría. Esa estructura fuerza al investigador a buscar situaciones específicas donde pueda verificar o negar las relaciones esperadas. Cabe también el uso de hipótesis de trabajo, que derivadas de un análisis inicial de los datos disponibles, van reformulándose con el avance de la investigación. En tal caso, la buena hipótesis es aquella que puede llegar a ser probada, la que tiene el poder de organizar un gran número de datos, a la que se puedan vincular muchas más sub-hipótesis que, a su vez, no sean contradictorias con los datos ya recogidos. Por otro lado, ante la intuición de la posible originalidad y relevancia de un problema a cuya posible resolución se atribuya el poder de rellenar lagunas o inconsistencias en el conocimiento existente, o para el planteamiento de cuestiones sobre las que no es posible disponer de mayor información, los autores recomiendan el uso de objetivos y/o cuestiones de estudio, que sirven para establecer las fronteras de la investigación, orientando sobre lo que debe ser observado y delimitando el campo.

Tal como encontré claramente sistematizado en la obra de Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (2002), puede decirse que, en la planificación de las investigaciones cualitativas, tanto pueden darse argumentos a favor de una estructuración previa mayor o menor. A favor de la mayor estructuración puede decirse que la elección de

campo es precedida por algún objetivo e intereses, que suele haber alguna teoría implícita que es mejor explicitar, que la falta de foco bien definido puede provocar pérdidas de tiempo, exceso de datos y dificultades para su interpretación. Por el contrario, a favor de la ausencia de foco previo que caracteriza la investigación con mínima estructuración, se esgrime la menor limitación que habrá de sufrirse en la percepción de lo que aún es desconocido, y se argumenta que no hay teoría que pueda enfrentar con éxito la totalidad y globalidad que caracteriza a los fenómenos globales, su naturaleza irrepetible y holística. En mi caso, sabiendo que los datos disponibles al inicio de mi trabajo se limitaban únicamente a las referencias obtenidas a partir de la tesis doctoral de Álvarez Leite (2002) y de las informaciones transmitidas directamente por la autora, creí más pertinente y coherente, la definición de algunos supuestos de trabajo que explicitaré seguidamente.

En este sentido, y en primer lugar por referirse a mi intuición más antigua, yo me planteé un supuesto inicial muy general: el de que la práctica desarrollada por la escuela indígena, nacida de la combinación de una herencia histórica de lucha en defensa de los derechos humanos de la comunidad y de la influencia pedagógica desarrollada durante el desarrollo del PIEIMG, debería encajar ahora con toda propiedad en el paradigma radical (véase pág. 99) descrito por Papagiannis (1986), oponiéndose por tanto al polo contrario representado por el paradigma dominante y su tendencia economicista en la evaluación de los resultados escolares.

Con todos los reparos que para la conceptualización de la identidad del pueblo indígena *Xakriabá* pudieran derivarse aún de un estudio más profundo de sus especificidades étnicas, he elegido admitir como cierta una equivalencia funcional, respecto a mi propósito analítico, entre los términos 'etnia' y 'clase' o 'grupo social' a los efectos de comprensión y descripción de las prácticas escolares, con el valor atribuido a tales términos en los trabajos de Ezpeleta y Rockwell (1986), implicando el reconocimiento de la escuela como lugar de encuentro, conflicto y reelaboración de los intereses de diferentes grupos, y entroncando así con el marco propuesto por Poveda respecto a las más específicas continuidades-discontinuidades familia-escuela. Sin embargo:

Ogbu realiza tres objeciones al marco: a) que no es bastante comparativo, b) ignora factores socio-políticos estructurales más amplios fuera del aula, c) la información del marco puede ser utilizada para realizar reformas en el aula pero no para embarcarse en reformas socio-educativas más amplias. (...) Ogbu (y otros autores afines) difieren radicalmente del marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela en el modo en que conceptualizan las relaciones macro-micro y el papel que la comunicación y los encuentros cara a cara tienen en la construcción de estas relaciones. (...) está claro que los encuentros cara a cara y el lenguaje para Ogbu forman un elemento (menor) entre varios en el mundo social mientras que para los autores microetnográficos son el elemento central constitutivo del mundo social – y es en este ‘abismo’ teórico donde se estanca la discusión. (...) entre estas dos familias de estudios (y en este sentido es posible relacionar a Ogbu con los trabajos sobre la ‘reproducción social’ europeos) hay tanto diferencias metodológicas como teóricas, como en el tramo escolar en el que se han concentrado preferentemente para desarrollar sus estudios. El marco del desajuste familia-escuela predominantemente se ha centrado en la entrada en la escuela y la educación primaria (ya que supuestamente es en este tramo donde los nexos familia-escuela son más relevantes) mientras que los trabajos desde la reproducción y estratificación social se han centrado en la escuela secundaria (...) Por ello, parece importante que los estudios comiencen a examinar trayectorias escolares y la evolución temporal de la vida escolar de los alumnos y las alumnas para entender cuál es la relación entre las hipótesis propuestas desde estos dos marcos explicativos. (Poveda, 2001, págs. 13-14)

Ha de ser en este espacio donde habría de quedar enmarcada y donde podría encontrarse su sentido a aquellas primeras noticias sobre la construcción, a partir del PIEIMG, de las escuelas *Xakriabá* como un espacio de interlocución, no sólo entre los universos culturalmente distantes de la familia y la escuela, sino entre la comunidad indígena y las diversas instancias políticas, económicas, culturales y sociales de la comunidad nacional brasileña, pero, sobre todo, un espacio de ejercicio de los derechos: el derecho más general a la educación en primer lugar, pero también el derecho específico a una educación diferenciada que contemplase y respetase las peculiaridades sociales y culturales indígenas.

Las escuelas *Xakriabá* que yo observé se encontraban entonces en ese preciso período en que, tras casi diez años de rodaje, poseían una organización y una estructura internas; según las narraciones académicas de los formadores, los maestros indígenas habían intervenido en la construcción de su currículo y en la producción de materiales didácticos propios, habían establecido una compleja red de relaciones y prácticas educativas, y habían generado, incluso, la elección, dentro de su colectivo, de un grupo más reducido de candidatos aspirantes al poder político municipal de la región. Todos ellos estaban ya pensando en encontrar los medios que les permitiesen acceder a la formación universitaria. Sin embargo el gran resultado de esa escuela y de

sus años de andadura, su consecuencia directa, era la presencia en la reserva *Xakriabá* de ochenta adolescentes que, una vez concluida su escolaridad obligatoria o *ensino fundamental*², a pesar de su deseo de continuar recibiendo la atención del sistema educativo – y a pesar de todas las declaraciones de los organismos internacionales sobre el derecho a la educación – se encontraban detenidos en esa puerta de acceso a un nivel superior que no estaba entonces disponible para ellos.

En la misma dirección, admití como supuesto de trabajo la posibilidad de que en la escuela indígena *Xakriabá* se estuviera asistiendo al nacimiento y desarrollo de un espacio de interlocución, no sólo entre distintas matrices educativas (Álvarez Leite, 2002), sino entre diferentes cosmologías y proyectos de intervención en el mundo. Como más adelante explicaré, en el apartado dedicado a la descripción del PIEIMG (véase pág. 251), ese espacio de interlocución parecía venir siendo sistemáticamente construido desde 1995, si bien no puede dejar de recordarse la existencia de contactos anteriores, generalmente traumáticos, entre la institución escolar más tradicional y la comunidad indígena.

Sería fácil esperar que de la interacción descrita en el párrafo anterior se hubieran derivado nuevas actitudes y nuevos comportamientos instituyentes de una nueva “forma escolar” (véase pág. 72) adaptada al medio específico del universo indígena *Xakriabá*. Sin embargo el problema es mucho más complejo, ya que un aspecto crítico de esa posible nueva configuración escolar y social se expresa en las numerosas alusiones al “descubrimiento” de los derechos, columna vertebral de los sistemas escolares en general. Sin embargo, ese discurso de los “derechos” en el escenario escolar, pudiendo ser considerado, hoy por hoy, la destilación más pura de la cultura occidental, no dejaba de generar recelos, especialmente entre los miembros del Consejo Indigenista Misionero (en adelante CIMI) porque su real y progresiva aceptación por parte de los indios implicaría el final de aquella “indivisibilidad” que según Clastres (1978, pág. 29) es la sustancia de su sociedad, o lo que es igual, la progresiva modificación o desaparición de su identidad y de su cultura al introducir en ella ciertas categorías antes inexistentes o separación de clases entre los indígenas:

² Sobre la estructura del sistema educativo vigente en Brasil véase la pág. 241

maestros y no maestros, asalariados y no asalariados, privilegiados o no privilegiados a largo plazo por su relación con la implantación de la escuela en el territorio indígena. Por otra parte, según la teoría de Viveiros de Castro (2002) el indio tiene una marcada tendencia cultural por la diferencia, por jugar a colocarse bajo la piel del “otro” y por querer experimentar el punto de vista del diferente o del extranjero; a pesar de que nada de todo eso podría llegar en ningún caso a quedar fijado o establecido definitivamente a causa de lo que el autor denomina, a partir de la metáfora utilizada por el Padre Vieira, “la inconstancia del alma salvaje”.

Los que anduvisteis por el mundo, y entrasteis en casas de placer de príncipes, visteis en aquellas sendas de los jardines dos géneros de estatuas muy diferentes, unas de mármol y otras de mirto. La estatua de mármol cuesta mucho de hacer, por la dureza y resistencia de la materia; pero, después de hecha una vez, no es necesario volver a retocarlas: siempre conservan la misma figura; la estatua de mirto es más fácil de formar, por la facilidad con que se doblan las ramas, pero es necesario andar siempre reformando y trabajando en ella, para que se conserve. Si deja el jardinero de trabajarlas, en cuatro días sale una rama que le atraviesa los ojos, sale otro que les descompone las orejas, salen dos que de cinco dedos le hacen siete, y lo que poco antes era hombre, ya es una confusión verde de mirtos. He aquí la diferencia que hay entre unas naciones y otras en la doctrina de la fe. Hay unas naciones naturalmente duras, tenaces y constantes, las cuales difícilmente reciben la fe y dejan los errores de sus antepasados; resisten con las armas, dudan con el entendimiento, repugnan con la voluntad, se cierran, osan, argumentan, replican, dan gran trabajo hasta rendirse; pero una vez rendidas, una vez que reciben la fe, queda en ellas firme y constante, como estatuas de mármol: no es necesario trabajar más con ellas. Hay otras naciones, por lo contrario —y éstas son las de Brasil—que reciben todo lo que se les enseña con gran docilidad y facilidad, sin argumentar, sin replicar, sin dudar, sin resistir; pero son estatuas de mirto que, al retirar su mano y las tijeras el jardinero, pierden inmediatamente la nueva figura, e vuelven a su brutalidad antigua y natural, y a ser mata como antes eran. Es necesario que atienda siempre a estas estatuas su maestro: una vez, que les corte lo que les vicia los ojos, para que crean lo que no ven; otra vez, que les corte lo que vicia las orejas, para que no den oídos a las fábulas de sus antepasados; otra vez que les recorte lo que vicia los pies, para que se abstengan de las acciones y costumbres bárbaras de los paganos. Y sólo de esta manera, trabajando siempre contra la naturaleza del tronco y la savia de las raíces, se puede conservar en estas plantas la forma no natural, y la compostura de sus ramas. (Viveiros de Castro, 2002, págs. 183-184)

Así, frente a la firme esperanza de la supervivencia del alma salvaje que rezuman, por encima de sus diferentes enfoques, las obras de Viveiros de Castro, Pacheco de Oliveira, y otros tantos etnólogos brasileños, toda la sensibilidad de Clastres (1995) se inclina a lamentar su desaparición, física en el caso de los *Guayaquí*, pero que podría entenderse también en lo cultural en el caso *Xakriabá*, tanto como puede deducirse a partir de una cierta transposición de los términos con que el antropólogo francés se expresa en el siguiente fragmento de su obra:

Nunca volví a ver a los indios Guayaki, aunque después visité otras veces Paraguay. Ni me lo planteaba. ¿Qué me habría encontrado? Cuando llegué la primera vez a Arroyo Moroti eran casi un centenar. Los dejé un año después y ya solo quedaban 75. Los otros, muertos por enfermedad, corroídos por la tuberculosis, por la falta de cuidados, por la falta de todo. ¿Los supervivientes? Restos desesperados por haber tenido que dejar su prehistoria al haber sido lanzados a una historia que no les concernía sino para extinguirlos. Se trata, en realidad, de poca cosa: apenas una página más en el censo monótono – con fechas, lugares y números cada vez más y más precisos – de la desaparición de las últimas tribus indias. ¿Qué ha sido ahora de los valientes cazadores Aché? Por las últimas noticias, recibidas en 1968, no sobrevivían más que unos 30. De todas formas, poco importa su número, si están condenados, ellos y los otros. La empresa, inaugurada en el siglo XV, llega ahora a su fin; un continente entero estará libre de sus primeros habitantes, y ese Mundo podrá entonces, con justo título, proclamarse Nuevo. “Tantas ciudades arrasadas, tantas naciones exterminadas, tantos millones de pueblos pasados por el filo de la espada, ¡y la más rica y hermosa parte del mundo trastornada por el negocio de las perlas y la pimienta! Mecánicas victorias” Así saludaba Montaigne el triunfo americano de la civilización occidental. (Clastres, 1995, pág. 247)

No deja de llamar la atención, la asombrosa distancia que separa toda la desesperanza expresada por Clastres de la confianza en la estabilidad y el orden que el estilo de Hannah Arendt aplica al mismo asunto —es decir, las relaciones entre continentes y culturas— más o menos en la misma época, cuando escribe que “No faltan motivos para confiar en que las grietas abiertas (entre América y Europa) a finales del siglo XVIII están a punto de cerrarse a mediados del siglo XX, una vez que se ha puesto de manifiesto que la última oportunidad de supervivencia que le queda a la civilización occidental es una comunidad atlántica.” (Arendt H. , 1988, pág. 222) Pero, por último, contrastando con la complejidad filosófica que entrañaría un desarrollo riguroso de la cuestión anterior, quedan otros problemas igualmente interesantes entre los propuestos por Poveda (2001), en su intento por desarrollar el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela o, en sentido contrario, las críticas que esta teoría ha despertado.

2.1.2 Objetivos generales y específicos

Una somera revisión de artículos de prensa publicados en España durante los últimos años, elegidos sin marcar criterio exhaustivo alguno, serviría para dejar al descubierto algunos factores que aparecen una y otra vez entretnejidos en los discursos así publicados sobre la institución y la práctica educativas en nuestro país. Sobre tal

material podría fácilmente establecerse un esquema genérico de las problemáticas que presentan las concepciones actuales más comunes del fenómeno escolar y las expresiones habituales acerca de sus finalidades y su funcionamiento. Hay que reconocer, en primer lugar, la innegable existencia de situaciones particularísimas, de características específicas y de seguras diferencias materiales entre las realidades educativas de las escuelas que nos sería posible considerar en distintos países y en distintos continentes, en distintos marcos geográficos, culturales, sociales, políticos y religiosos. Sin embargo, al intentar acometer la descripción de una escuela concreta, de un período definido de su desarrollo, de un terreno delimitado para su observación, es necesario aclarar que, lejos de pretender o esperar el hallazgo de alguna suerte de recomendación, de fórmula o de solución para lograr algo así como una supuesta perfección escolar, he procurado más bien someter el curso de la reflexión a la presión germinante que las pequeñas manifestaciones de la experiencia inmediata ejercen sobre el fondo de toda cuestión general y, en este caso, sobre la naturaleza particular de estas escuelas indígenas. Con tal finalidad me planteé en su momento para la fase de investigación en el campo los objetivos que paso a detallar seguidamente:

Primero: Situarse en el escenario universitario de Belo Horizonte, Minas Gerais, estableciendo relaciones académicas y personales, realizando un reconocimiento de los recursos técnicos y bibliográficos existentes, recogiendo y estudiando datos recogidos directamente y a través de la investigación bibliográfica y documental.

- a) Tomar contacto y establecer relaciones con el Grupo de Educación Indígena responsable de los aspectos estrictamente pedagógicos del PIEIMG en general, así como con sus miembros en particular, intentando articular fórmulas institucionales de relación con la Universidad en cuyo seno está albergado.
- b) Revisar las investigaciones etnológicas y antropológicas brasileñas, así como sus producciones bibliográficas más recientes en relación con la problemática de los pueblos indígenas, buscando situar dentro de ese marco general el fenómeno de las escuelas diferenciadas indígenas.

- c) Reunir y sistematizar el conjunto de los textos legales que, en la actualidad, sirve de marco legal, tanto para la situación de los pueblos indígenas en el seno de la vida política y social general del país, como para la definición de las condiciones específicas reconocidas en el funcionamiento de sus escuelas.
- d) Realizar un resumen evolutivo de la historia de la educación indígena en Minas Gerais, para situar dentro de él el trabajo desarrollado por el Plan de Implantación de las Escuelas indígenas de Minas Gerais, con especial atención a los significados de las problemáticas de más reciente aparición.

Segundo: Observar y describir las prácticas culturales nacidas de la confluencia entre aquellas propias de la nueva institución escolar, definidas o propiciadas a partir del PIEIMG en el área indígena, y aquellas otras anteriores o preexistentes en la comunidad *Xakriabá*, heredadas de los antepasados y relacionadas con la transmisión de conocimientos, normas y valores derivados de su propia cosmología.

- a) Profundizar las relaciones establecidas con los profesores *Xakriabá* ya conocidos, así como crear otras nuevas con todos los demás, buscando abrir vías directas de comunicación y posibilitar la recogida de datos que reflejen su pensamiento sobre la escuela, sobre los procesos de su implantación y sobre su función en la vida cotidiana y en la historia reciente de la comunidad.
- b) Construir un registro analítico de auto-percepciones identitarias individuales y comunitarias relacionadas con el proceso de transformación sociocultural que se deriva de la introducción de la escolarización.
- c) Sistematizar el posible conjunto de supuestas intervenciones, imágenes y propuestas surgidas de los grupos e individuos no indios llegados a la reserva *Xakriabá* a partir de la puesta en marcha del PIEIMG y en relación con él.
- d) Describir la configuración institucional del actual contexto escolar *Xakriabá*, intentando aislar, si fuera posible, tres grupos de variables: indio, no indio, y de nueva creación o surgidas de la mezcla de las anteriores. Dentro del grupo de estas últimas cabría el intento de identificar las intervenciones o propuestas indígenas instituyentes, es decir, creadoras de una posible nueva realidad institucional.

Tercero: Llegar a la formulación de nuevos supuestos que, a partir de los conocimientos y los datos empíricos obtenidos a lo largo del desarrollo de la presente investigación, pudieran constituirse en base de nuevas teorías y punto de partida para el diseño de trabajos de campo más específicos.

Debo señalar que la observación más cercana, posibilitada por mi presencia en el campo durante el curso de la investigación, es el factor que progresivamente produjo la reelaboración de mis planteamientos y el desplazamiento del foco primero y principal de mi interés desde el ámbito de las por entonces desconocidas prácticas cotidianas en las escuelas mismas, primero hacia la temática específica de la cuestión de los derechos, —asociados estos intensamente por los profesores indígenas a la implementación de la escuela en su territorio, tal como puede deducirse de la lectura memoriales-evaluaciones realizados en el Parque de Rio Doce— para acabar, allí, sobre el terreno, centrándose en las problemáticas mucho más concretas desveladas a la luz de todo lo relacionado con el establecimiento en el área indígena de la enseñanza secundaria.

El objetivo Primero a) se planteó inicialmente como expresión de mi voluntad de adecuación a la estructura de algunas nociones básicas sobre la Observación Participante:

La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos (Goetz & Lecompte, 1988, pág. 126).

Tratándose en mi caso de la aproximación a la vida cotidiana de un grupo universitario que participa en el proceso de configuración de escuelas indígenas y que se ocupa de investigaciones relacionadas con ellas y con la comunidad que las acoge; lo que se plantea es un ejercicio de observación reducido, por así decir, a esa primera fase que implica tomar parte en la vida cotidiana del grupo, anotando la evolución de sus actividades, sin pretender como posible resultado, en ningún caso, la realización de ningún tipo de evaluación. Como escriben Goetz y Lecompte: “Un investigador participante contempla la actividad de los individuos, escucha sus conversaciones e

interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse en el grupo que está investigando.” (1988, pág. 126)

En segundo lugar, la consecución de los objetivos específicos reflejados en los puntos segundo a), b), c) y d), no parece exigir aquí más explicaciones ni más referencias a otras variantes metodológicas o recursos que no sean la investigación bibliográfica y documental más convencional; si bien se hace necesario señalar que las particulares características del objeto de estudio demandaban la entrada en un campo de conocimiento totalmente nuevo para mí hasta aquel momento: la Etnología, y más específicamente la Etnología brasileña. Esa toma de contacto resultó en su momento un paso previo para la realización de una primera evaluación del estado del campo de estudios que delimita y señala al mismo tiempo las connotaciones particulares de la actividad escolar indígena, en un itinerario que sobrepasa tanto los territorios geográficos como los presupuestos pedagógicos y políticos, expresados principalmente en el Proyecto académico (Projeto de formação dos professores indígenas de Minas Gerais, 1996), aprobado con anterioridad al comienzo de las actividades, y que dieron lugar al nacimiento de estas escuelas como fenómeno social concreto, tal y como hoy las conocemos. Por otra parte, carecería de sentido lanzarse a la elaboración de proyectos o a la realización de trabajos más comprometidos sin revisar previamente lo ya producido tanto como lo que se encuentra en proceso de realización, en relación con el objeto de estudio para, de ese modo, fundamentar los pasos siguientes.



Ilustración 4:
Trabajos agrícolas. Riacho dos Buritis

2.2 El método etnográfico

El método etnográfico apareció como opción natural, dado que se trataba de entrar en un mundo desconocido en relación al cual disponía tan sólo de algunas referencias orales o bibliográficas. En ausencia de firmes teorías probadas, el planteamiento de los objetivos generales tanto como el de los específicos en que estos se desdoblaban después, resultó un punto decisivo en la elección de la etnografía como el método más adecuado para el desarrollo de la investigación, ya que en todo momento consideré imprescindible obtener la palabra de los propios protagonistas del estudio. En estos sujetos pretendía yo encontrar la fuente originaria de los datos que esperaba recolectar; y sólo a partir de sus estrategias discursivas, de sus declaraciones y de sus testimonios, me parecía factible llegar a la formulación de teorías que, dentro del campo guardasen, a su vez, alguna relación con el marco de las referencias adquiridas a lo largo de mi formación académica.

Más allá de la especificidad de la experiencia escolar como práctica cultural mediada por una institución, la dinámica de las relaciones entre escuela y comunidad puede ser vista como un proceso de apropiación de nuevas prácticas culturales por parte de la comunidad. En el caso *Xakriabá*, esa relación y esos procesos se constituían en el objeto mismo a ser observado junto con las relaciones que, formando parte de esos procesos, habían sido establecidas durante los últimos años entre la comunidad indígena y el equipo universitario que desempeñó un papel protagonista en los trabajos de formación de los profesores indígenas y de diseño del currículo diferenciado de sus escuelas. Consecuentemente, la viabilidad de mi entrada en el área indígena y la posibilidad misma de mi aproximación etnográfica, debía seguir los pasos ya dados en trabajos anteriores del Grupo de Educación Indígena en el que yo me había propuesto integrarme.

Este abordaje etnográfico implica la asunción de tres principios. El primero se refiere a la etnografía como estudio de prácticas culturales, orientada hacia la identificación o reconstrucción de los principios que orientan las acciones de los

sujetos, colectivos o individuales. El segundo se refiere a la necesidad de contrastación entre distintas instancias que está en la base de la investigación etnográfica y que se expresa en la noción de triangulación como procedimiento que orienta la recogida y elaboración de datos. La triangulación puede realizarse en cuatro diferentes dimensiones: confrontar perspectivas, confrontar datos, confrontar métodos y confrontar teorías. El tercer principio se refiere a la perspectiva holística del intento etnográfico (Geertz, 1978), (Ogbu, 1996). A pesar de que existe una gran variación en la forma en que los diferentes abordajes proponen lo que sería considerado el “todo” en la investigación (para unos, la comunidad; para otros, un acontecimiento comunicativo; para otros aún, el sistema social o económico local, o el sistema escolar, etc.), todos los abordajes señalan como fundamental para la descripción etnográfica la relación entre lo que se toma como específico o local, dentro de determinado acontecimiento o acción, y la unidad social que es tomada en su sentido general o global (Rabelo Gomes A. , 2001, pág. 25) cosa que, en este caso, tomó cuerpo ante la percepción de la diversidad y contradicción entre las descripciones del fenómeno escolar *Xakriabá* realizadas por los diferentes grupos de actores intervinientes en su desarrollo.

Según Hammersley y Atkinson (1995), el trabajo del etnógrafo consiste, en los momentos iniciales de su investigación, en la observación, la deducción, y la construcción de hipótesis sobre ese mundo nuevo, a partir de las respuestas a las preguntas que debe dirigir a los habitantes naturales del escenario, como poseedores que son del conocimiento explicativo sobre los elementos y los sucesos que lo integran. La experiencia del choque cultural o del extrañamiento social del etnógrafo constituye, siempre según los autores citados, la materia prima de la antropología social y cultural, lo que en mi caso encajaría sin dificultad por mi condición de no indígena y no brasileño. Así, las actividades básicas que me propuse realizar en el territorio *Xakriabá* fueron: la observación de las prácticas escolares y el diálogo con los participantes de esa actividad. En esa categoría de participantes, a partir de las noticias previas de que disponía, y precisamente en el caso de la escuela *Xakriabá*, incluía no sólo a los profesores y alumnos, sino también a líderes y demás miembros de la

comunidad, si bien, una vez profundizado el contacto con la realidad de campo, otros actores —tanto formadores del PIEIMG como investigadores universitarios, así como otros sujetos pertenecientes a diversas entidades gubernamentales y a organizaciones no gubernamentales— pasaron a un primer plano en la perspectiva de mis intereses teóricos.

Es decisiva la importancia que tanto Hammersley y Atkinson (1995) como Burgess (1984) conceden a la duración temporal de los estudios etnográficos, al considerar que, sólo mediante una permanencia prolongada en el campo, puede conseguir el investigador el acceso a los datos que busca, dada la necesidad de establecer previamente relaciones de mutua aceptación y confianza con los sujetos investigados. En mi caso particular puede decirse que, ya en los contactos primeros, se había dado una notable corriente de mutua simpatía y una predisposición favorable al trato y al diálogo; pero este conocimiento previo tenía aún mucho de superficial, y aún se hacía necesario profundizarlo, hasta alcanzar una posición más cercana y una situación más estable entre los *Xakriabá*, cosa que me parecía imprescindible para alcanzar el nivel de acceso deseable a su realidad; pero la cuestión de si lo conseguí o no, o sólo en parte, no puede responderse sino más adelante, una vez referidos los hallazgos del trabajo de campo.

Por otra parte, tras la instalación de algunos ordenadores con acceso a Internet, en uno de los centros escolares mayores de la reserva, los *Xakriabá* parecieron haber descubierto la posibilidad de iniciar contactos con otras etnias indígenas de toda América Latina a través de la red. Al mismo tiempo parece haber surgido, según testimonios de los actores blancos más que de los propios indios, cierto interés por el aprendizaje del idioma castellano, que es la lengua en que se presentan prácticamente todas las organizaciones y proyectos indígenas latinoamericanos no brasileños. En determinados escenarios de investigación, el investigador necesita disponer de una función a realizar que justifique su presencia en el campo. Esa ocupación puede suponer un servicio a los sujetos o a las comunidades investigadas y, al mismo tiempo, supone un importante apoyo en los contactos iniciales con la población a ser estudiada. En mi caso, la enseñanza del español venía a desempeñar

aquella función u ocupación que me permitiría una cierta naturalidad en la entrada y permanencia dentro del área, y esa idea había sido ya comentada en varias ocasiones como una posibilidad real.

También el protocolo de la investigación etnográfica exige cierto alejamiento del campo que propicie la revisión de los datos, el análisis reflexivo y la deseable formulación y corrección de hipótesis. Teniendo en cuenta ambos factores, y a partir de las noticias llegadas desde Brasil en las semanas inmediatamente anteriores al viaje de mi primer año de estancia, era mi intención residir en la reserva *Xakriabá* la mayor parte de los meses que durase mi estancia en Brasil. Ese período estaba claramente establecido y marcado de acuerdo con los ritmos y la rutina que la burocracia impone a la vida universitaria, limitando en mi caso muy concretamente las posibilidades de mi calendario, pero sin impedir considerar la posibilidad de dos largas estancias, con un mínimo de dos meses cada una, habiendo planeado en un principio dedicar los períodos intermedios a la investigación bibliográfica y documental en los archivos y bibliotecas de la UFMG y del Grupo de Educación Indígena. Finalmente no pudo cumplirse así en el primer año durante el que me vi forzado a aprovechar otros encuentros y contactos con profesores y miembros de la comunidad indígena en diferentes ocasiones sin llegar a conseguir, tal como había planeado, permanecer alojado en el área indígena durante un largo y continuado período de tiempo, cosa que sólo pude conseguir el año siguiente, 2005, cuando, una vez oficializada mi situación y conseguidos los correspondientes permisos de las autoridades competentes en materia de entrada y permanencia en las áreas indígenas brasileñas, pude permanecer en el interior del área *Xakriabá* durante un período ininterrumpido de cuatro meses.

La observación de la 'vida en las aulas' infantiles (Jackson, 1991) resumaba un tedio adormecedor a cualquier hora del día, apenas aliviado por los correteos entre los edificios a las horas del recreo y de la comida preparada en la cocina adjunta a las escuelas, más o menos rústica o moderna en correspondencia con las diferencias aparecidas a raíz de la construcción de los nuevos y mayores edificios escolares en las aldeas de mayor población (Brejo Matafome, Barreiro, Riacho dos Buritis y Rancharia).

Pero, en general, una y otra vez los niños de los primeros niveles de enseñanza salmodiaban números y letras hasta el agotamiento en una espiral rutinaria constante que podía ser percibida igual e indiferentemente desde la mesa del profesor, desde el último asiento de los niños, o desde el exterior de las aulas a donde escapaba aquella melodía repetitiva y monótona sin obstáculo alguno que pudiera enmascararla.

Acompaño a Augusta hasta la aldea de Morro Falhado. Una hora larga de camino hasta la escuela donde pasamos la mañana acompañando las clases del profesor Manuel. A sus clases de 1ª a 3ª serie en la precaria escuela de paredes de palo asisten una hija y una nieta suya. Los niños eligen el trabajo del día, se hace evidente que algunos de ellos no saben leer aunque lo disimulan recitando de memoria el contenido del libro que han aprendido como una canción a fuerza de repeticiones, mientras que otros esperan a que los otros comiencen la palabra adecuada para levantar la voz y repetirla con aire de sabiduría. La cocina está dentro de la estructura de palos, detrás de una gran pizarra sujeta con cuerdas al techo y a la pared. Hacia las diez comemos con los niños los macarrones con mortadela que tal vez sean para ellos la única comida del día. Luego Augusta se va a visitar una casa cercana y yo me quedo observando y filmando los juegos y el griterío de esta hora libre. Los niños juegan y corren descalzos entre las hierbas secas y las piedras. (DC., viernes, 10 de octubre de 2005 por la mañana, en Morro Falhado)

No tardé mucho, una vez instalado en la aldea de Brejo Matafome, en entender que el objeto de estudio realmente interesante eran los propios profesores indígenas, aquellos jovencísimos maestros de escuela tan preparados para el ejercicio profesional de la enseñanza como hubieran podido estarlo los alumnos mayores de aquellas Escuelas Mutuas fundadas primero en Madrás (India) en 1796 por el pastor anglicano Andrew Bell y que un par de años después ya llegaban a Londres de la mano del cuáquero Joseph Lancaster. Ya algunos años antes, en 1725, una bula papal había reconocido la orden laica dedicada a la labor educativa de los Hermanos de las Escuelas Cristianas fundadas por el religioso Juan Bautista de La Salle (Querrien, 1994). Este religioso quiso crear escuelas en las que los hijos de los artesanos y de los pobres pudieran aprender gratuitamente a leer, a escribir y algo de aritmética, de paso que recibían una educación cristiana. Pero de 1792 a 1805, por causa del proceso revolucionario francés la orden laica quedó en suspenso y la mayor parte de sus integrantes se dispersaron por varios países de Europa y América. Estos sistemas menores de educación habían nacido al amparo del espíritu ilustrado en un mundo tan cambiante como las laderas de un volcán en erupción. Primero fue la revolución americana que, a partir de los presupuestos ilustrados, había buscado la

independencia de los estados coloniales de sus respectivas metrópolis. La chispa incendió Francia también poco más tarde. Creo que, de algún modo, lo que yo podía contemplar en la aparente rutina de aquellas escuelas *Xakriabá* no se diferenciaba mucho en cuanto a las formas de aquellos otros procesos históricos, si bien hoy sigue resultándome tan imposible como indeseable afrontar el desafío de la posible predicción de sus consecuencias futuras.

Pero, además, el contacto directo con las prácticas escolares *Xakriabá* forzó en mí un ensanchamiento inevitable del asunto que originariamente me había planteado y del campo de observación previsto: las personas/personajes que, en un primer planteamiento, no había incluido entre mis objetos de interés, se constituyeron, si no en el centro, sí en parte tan importante como la constituida por la actuación de los primeros considerados. Es decir, el interés por las prácticas escolares, que yo consideraba en inicio limitadas al ejercicio observable del magisterio entre los jóvenes profesores *Xakriabá*, se extendió hasta incluir las prácticas de quienes eran sus formadores, profesores de la Red Estadual de Educación de Minas Gerais o investigadores universitarios, así como las interrelaciones entre los diferentes grupos. Así, el estudio de las prácticas de aula a las que habitualmente se limitaban los trabajos de alumnos de los últimos cursos de Pedagogía, los de los alumnos de programas de maestría o de los investigadores de postdoctorado, perdió interés para mi trabajo de observación en la medida en que aumentaba la contemplación de las estructuras y de los modos de relación observables entre el colectivo de los indios y los de los formadores y los universitarios, provocando que, lo que en origen era, ante los segundos y terceros, una investigación abierta sobre temas de los que ellos mismos se preocupaban, pasó a convertirse, de algún modo, en una investigación oculta (véase la pág. 51) —en el sentido que estas dos posibles categorías son distinguidas en el análisis exhaustivo que sobre el método etnográfico exponen Hammersley y Atkinson (1995). A lo largo de todo el proceso de mi trabajo me parece haber seguido las indicaciones de Yshiguro Camacho (2005):

En la fase del trabajo de campo, el investigador no puede quedar atado a hipótesis rígidas, debiendo estar abierto, flexible y atento a la aparición de “señales” que lleven a nuevas formulaciones, nuevas perspectivas de análisis y nuevas hipótesis. Es el momento de la observación etnográfica cuya tarea no es “ver” la totalidad del otro ni definir las “cosas”

específicas a observar. El investigador necesita entrenar para ver más, o sea, abrirse a los detalles que aún no encajan en ningún esquema y atender a los indicios dados por los sujetos y que puedan indicar nuevas relaciones significativas. (Yshiguro Camacho, 2005)

Así sucedió en mi caso: el tema de las concepciones sobre el derecho me llevó a prestar especial atención a la problemática surgida alrededor de la implantación de la Enseñanza Media entre los *Xakriabá* y, precisamente entonces tuve que reenfocar, en contacto con la vida cotidiana de la comunidad y de sus escuelas, para centrar el tema en el derecho a la diferencia, en su posibilidad y en sus condiciones. Fue la experiencia de campo la que trajo una observación inesperada: la diferencia bien marcada entre el discurso de los investigadores, formadores, representantes de los órganos estatales, e igualmente utilizado por los propios indios en encuentros y actividades dentro de los espacios académicos, y aquel otro discurso de una buena parte de la comunidad, de profesores y alumnos tras el escenario protector de la propia aldea y lejos de las formalidades distorsionadoras actuantes en las situaciones de contacto institucional. Así, el proceso de implantación y desarrollo de las Escuelas Indígenas de Minas Gerais era calificado de modo general en el primer discurso como ‘conquista’, ‘desafío’, ‘victoria’ o ‘construcción’. Pero el discurso de la segunda visión se distanciaba mucho de ese tono triunfalista, dando paso a la expresión de diversas insatisfacciones y decepciones a respecto del funcionamiento y el trabajo de las propias escuelas, cuando no a críticas dirigidas a la organización y control de la actividad formativa del PIEIMG y a las personas y las instituciones relacionadas con él. Más aún, en aquel tiempo previo a la implementación del Curso Superior Universitario para los profesores indígenas de Minas Gerais, se vivía una gran interrogación sobre la función y la utilidad, en el sentido más amplio, del proyecto escolar para los *Xakriabá*. En varios testimonios recogidos durante el trabajo de campo —de directores de escuela, profesores y profesoras, y de líderes de las aldeas— se asocia la escuela con la televisión y, en ocasiones, es colocada en la misma categoría de poder contrario a la cultura de la comunidad.

Hay que tomar con sumo cuidado la visión implícita en los consejos de Malinowski (2001) sobre el método en etnografía y las condiciones adecuadas para el trabajo de campo, tal como aparece reflejada en *Los argonautas del Pacífico*

occidental. Puede que la obra constituya un tesoro respecto a las cuestiones puramente metodológicas, pero no hacía falta esperar a la publicación de los diarios personales del autor para percibir los gérmenes del escándalo que originaron. Basta leer la afirmación que en esta obra se desliza con toda naturalidad:

Dado que el indígena no es un compañero moral para el hombre blanco, después de haber estado trabajando con él durante varias horas, viendo como cuida sus huertos, o dejándole que cuente anécdotas de su folklore, o discutiendo sus costumbres, es natural que apetezca la compañía de alguien como nosotros (Malinowski, 2001).

Malinowski no ha sido el único antropólogo que llega a su campo de trabajo antropológico por razones más vitales que académicas pero, de cualquier manera, mi experiencia personal durante el trabajo de campo entre los *Xakriabá* resulta más acorde con los sentimientos descritos en la siguiente afirmación: “Para muchos etnólogos, y no sólo para mí, la vocación etnológica tal vez fue, en efecto, un refugio contra una civilización, contra un siglo en el que uno no se siente a gusto.” (Lévi-Strauss & Eribon, 1990, págs. 94-95) Aunque, no quepa la menor duda, tanto Lévi-Strauss como Malinowski no pudieron evitar las sensaciones más ásperas que conlleva la mayor parte de cualquier trabajo de campo en un medio desconocido y que el fragmento de diálogo que sigue expresa con bastante exactitud:

D. E. ¿También ha sentido usted las impresiones que Malinowski describe en su diario? ¿Esos sentimientos de irritación, incluso de asco?

C. L-S. Desde luego. Los etnólogos se indignaron de forma hipócrita cuando apareció ese diario, pretendiendo que desmentía la obra. Pero ¿quién no ha sufrido esos momentos de depresión? Métraux, que hizo mucho trabajo de campo, también los evocaba. Mire, cuando se han perdido quince días en medio de un grupo de indígenas sin lograr sacar nada de las gentes que te rodean, simplemente porque se les aburre, uno empieza a detestarlos.

D. E. ¿Le ha ocurrido a usted?

C. L-S. En las ingratas sabanas del Brasil central, ¡cuántas veces no he tenido la impresión de que estaba echando a perder mi vida! (Lévi-Strauss & Eribon, 1990, págs. 65-66)

Más allá de las dificultades intrínsecas a la investigación etnográfica, su coste, el idioma extraño, el clima adverso, la vida social forzada con desconocidos, en lo que respecta a la validez de los trabajos de campo que utilizan el método etnográfico no se puede olvidar la constante discusión con el positivismo que “insiste en que sólo hay una verdad” (Lather, 1986), mientras que la etnografía, lejos de intentar producir algo parecido a una “verdad” de categoría semejante a la de las ciencias exactas, procura

más bien explicar una “realidad” compleja sirviéndose casi exclusivamente de los datos que esa misma realidad proporciona, en relación consigo misma, conjuntamente con las posibles relaciones que la observación o el análisis vayan generando respecto a ella durante el desarrollo del trabajo de campo. Ahora bien, ante el extendido e indiscriminado uso del término *praxis* para referirse a distintos conceptos, debo aclarar de qué modo lo entiendo yo. En primer lugar, no creo que sea correcto usar la palabra *praxis* para referirse exclusivamente a ‘la práctica’. Por otra parte entiendo que, necesariamente, en *praxis* es inevitable incluir alguna especie de teoría. Preguntarse por cuál de ellas, teoría o práctica, es anterior no es más que preguntarse si fue primero el huevo o la gallina. En *praxis*, teoría y práctica se dan conjunta y sucesivamente. Poner en relación la investigación con la *praxis* obliga al investigador a formularse algunas preguntas muy concretas. Lather entra de lleno en ellas con su ensayo *Research as Praxis*:

This essay explores what it means to do empirical research in an unjust world. In it I discuss the implications of searching for an emancipatory approach to research in the human sciences. It is written from the perspective of one who believes that, just as there is no neutral education, there is no neutral research.³ (Lather, 1986)

La inherencia de la no neutralidad de la investigación dependerá de la posición que adopte al respecto el propio investigador. De hecho es ese uno de los argumentos racionalistas contra la credibilidad de la investigación naturalista —en la que creo encuadrar esta mía—. Esta polémica ha sido diáfaramente expuesta por Guba (1989) en lo que el propio autor califica de esfuerzo “primitivo” para sistematizar los criterios de credibilidad en este tipo de investigación frente a la más corriente y tradicional investigación racionalista. Tanto en una como en otra, el investigador pretende alcanzar algún tipo de conocimiento útil; sin embargo, hay que tener presente que los paradigmas, racionalista o naturalista, difieren en algunos supuestos básicos como la naturaleza de la realidad, de la relación investigador-objeto, o de los enunciados

³ Este ensayo explora qué significa hacer investigación empírica en un mundo injusto. En él discuto las implicaciones de buscar un abordaje emancipatorio en las investigaciones en ciencias humanas. Está escrito desde la perspectiva de alguien que cree que, así como no hay educación neutral, no hay investigación neutral.

legales posibles. Para la investigación racionalista la realidad es única mientras que el paradigma naturalista “descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades y, que la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás.” (Guba, 1989). En cuanto a la relación entre el investigador y su objeto de investigación, mientras que los racionalistas suponen que el investigador “puede mantener una discreta (y separada) distancia de los objetos de investigación.” (Guba, 1989), el paradigma naturalista mantiene que:

El investigador y las personas investigadas (nótese el rechazo del término “objeto”), están interrelacionados, cada uno influye en el otro. Por supuesto, los investigadores naturalistas hacen todos los esfuerzos para mantener una distancia óptima entre ellos mismos y el fenómeno, pero ni por un momento consideran que la distancia óptima sea impenetrable a los intercambios investigador-investigado.” (Guba, 1989)

Igualmente, respecto de los posibles enunciados legales, el paradigma racionalista mantiene que son posibles las generalizaciones a partir de su estudio preferente de las similitudes mientras que el paradigma naturalista

Descansa en el supuesto de que las generalizaciones no son posibles, que lo máximo que uno puede esperar son hipótesis de trabajo, que se refieren a un contexto particular. El planteamiento naturalista se propone desarrollar conocimiento ideográfico, centrándose en las diferencias entre los objetos, tan frecuentemente, y con tanto interés como las similitudes. (Guba, 1989)

Hay otros aspectos que, a pesar de no estar rígidamente definidos desde cada paradigma, suelen caracterizar a los investigadores que se sirven de uno u otro, comenzando por el método —los racionalistas prefieren los métodos cuantitativos mientras los naturalistas emplean los cualitativos— y siguiendo por el criterio de calidad:

Los que proponen el planteamiento racionalista han insistido en que el criterio más importante para medir la calidad de una investigación es su rigor, mientras que los que defienden el naturalista proponen la relevancia. La distinción se ha caracterizado a veces como la diferencia entre decir: “no importa lo que hagas, en tanto lo hagas bien” en contraposición con decir “algo que no valga la pena hacer en absoluto no vale la pena hacerlo bien”. Estos dos criterios merecen atención pero desgraciadamente se encuentran enfrentados: cuanto más insiste uno sobre el rigor (validez interna), y lo asegure mediante el tipo de control posible en el laboratorio, menos relevancia (validez externa) puede esperarse, ya que los resultados se aplicarán sólo en otro laboratorio. (Guba, 1989)

Más o menos parecida disensión se da entre ambos paradigmas cuando se trata de considerar posibles fuentes de la teoría. Los racionalistas necesitan una teoría previa sobre la que establecer hipótesis a partir de las cuales se pueda plantear un nuevo experimento. Pero los naturalistas prefieren “la teoría que nace de los datos en sí mismos” (Guba, 1989). Esta confrontación se reproduce en otros aspectos de la investigación como son: los tipos de conocimiento utilizados —conocimiento proposicional para unos, conocimiento tácito para los otros—, los instrumentos —que los racionalistas preferirán como garantía de separación entre ellos y su objeto pensando en ganar así fiabilidad y objetividad, en tanto que los naturalistas “se inclinan a utilizarse a sí mismos como instrumentos, perdiendo de buena gana algo de fiabilidad y objetividad (en el sentido racionalista) con el fin de ganar mayor flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito” (Guba, 1989)—, o el diseño de la investigación, que para los racionalistas ha de ser preestructurada consecuentemente con el resto de sus elecciones, mientras que los naturalistas, por lo contrario,

[...] Al creer que se desenvuelven en medio de realidades múltiples, en interacción con las “personas investigadas” que con el tiempo modifican tanto a los investigadores como a aquellos mismos y en la necesidad de teorías que toquen tierra, insistirán en un diseño abierto “emergente” que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, que nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente, cuando lo aconseja el tiempo, los recursos u otras consideraciones logísticas (Guba, 1989).

Por último, racionalistas y naturalistas no comparten su elección de escenario para la investigación. Los primeros prefieren el medio controlado del laboratorio mientras los segundos aceptan como parte de la investigación las posibles interferencias que puede producir el mundo real. “Esto es así ya que el racionalista se interesa por lo que ocurre en el mejor de los mundos posibles, mientras que el naturalista se interesa por lo que sucede en el peor.” (Guba, 1989). No me corresponde a mí sino que ha de quedar para los críticos la última palabra sobre la evaluación del modo en que he tratado de afrontar, tanto durante el trabajo de campo como durante el período de redacción, las cuestiones de credibilidad que Guba intenta sistematizar, ya se trate del valor de verdad, de la aplicabilidad, de la consistencia o de la neutralidad de la investigación.

2.2.1 Investigación abierta, investigación oculta

Han pasado ya diez años –y me parecen suficientes como para esperar que nadie se acuerde, y mucho menos guarde copia– que presenté el trabajo de investigación para la obtención del DEA⁴, siguiendo el itinerario académico marcado por la normativa universitaria española anterior al reciente –y en muchos aspectos tormentoso– reavivamiento de los antiguos vínculos con Bolonia que, como tantas otras cosas, Cisneros había iniciado a finales del siglo XV al traer de allí algunos profesores para hacerse cargo de las clases de medicina de la primitiva Complutense.

Pero volviendo a mi trabajo de investigación, valga recordar que tenía el mismo título que esta tesis y que en él tuvo este tema su principio y primer propósito; sin embargo, aquí y ahora ya no emplearé del mismo modo los nombres verdaderos de los actores protagonistas



Ilustración 5:
Paisaje del Cerrado/Caatinga

de la historia de las escuelas *Xakriabá*, porque así me parece técnica y metodológicamente más apropiado. Son demasiadas las razones para hacerlo así y ni siquiera creo que sea posible ni adecuado explicitarlas todas. Baste anunciar esta reserva que, tanto para los indios como para los blancos, para los académicos como para los profanos, mantendré sobre la identidad de protagonistas y testigos, de modo que ninguno de mis posibles lectores pueda caer en el equívoco de encontrar invención o falsedad en mi escritura. Y si digo apenas ‘reserva’ es porque me permitirá disfrazar aquello que considere adecuado al honor o a la intimidad de algunos,

⁴ Diploma de Estudios Avanzados

mientras que no dejaré de reconocer la autoría de otros testimonios o documentos cuando ello encierre cualquier aspecto de reconocimiento debido justamente. Entiendo que quienes, dependiendo de la estación, se adentren por primera vez en la polvareda o en el barrizal del *cerrado* y de la *caatinga*, no precisaran asociar los rostros concretos a las palabras para que éstas les muestren su pleno significado. En cuanto a los dueños de la vieja y de la nueva historia de estos territorios resultará inútil intentar esconder lo que para ellos constituye la raíz y el germen de sus propias vidas; únicamente pretendo y espero no añadir animadversión donde ya existía enfrentamiento, ni traicionar la confianza de quienes hablaron, a pecho descubierto, sobre sus discípulos, sobre sus formadores, sobre las autoridades o sobre sus vecinos y sus propios hermanos. Si algún conocimiento de utilidad espero que pueda derivarse de mi narración no estará en ningún caso relacionado con la psicología, la moral o la función social de los individuos concretos, sino con la comprensión del desarrollo que la vida social de la comunidad humana arrastra en la sucesión de sus acontecimientos tanto como con la posibilidad de creación de mejores relaciones y escenarios. Porque temo que, si eliminara de mi escritura todos los nombres propios y su pertenencia a determinados grupos de actores en la experiencia escolar *Xakriabá*, cercenaría una parte de considerable importancia, tal vez más estética que científica, al desvincular la realidad de su sonoridad específica. Por esta razón, he decidido adoptar la regla más sencilla: publicar los nombres propios y su pertenencia a determinados grupos del proceso general, cuando valoro que de su mención no habrá de seguirse en modo alguno cualquier tipo de reconvención, posible represalia o simple desconsideración. Por el contrario, aquellas palabras, declaraciones o actitudes recogidas en el trabajo de campo que implican cualquiera de los peligros mencionados, serán cubiertas por un velo de anonimato al atribuírselas con toda intención a personas o personajes anónimos, acompañados apenas por una sencilla indicación sobre su situación en el conjunto de los sujetos observados e incluso disfrazando, en caso necesario, la verdadera identidad de los declarantes mediante cambios totalmente intencionados sobre su sexo, su edad, su posición o cualquier otra circunstancia que pudiese contribuir a su identificación, tanto por parte del resto del conjunto de los actores

conocidos en el pasado como de los nuevos que habrán de incorporarse, sin duda, al estudio del caso y al desarrollo histórico del fenómeno 'escuela' entre los *Xakriabá*, aunque sin obviar en ningún caso la procedencia estamental, por llamarlo de alguna manera, de los testimonios que, privados de este dato, carecerían de sentido para el conjunto del razonamiento más general en que han de ser inscritos.

Al fin indicado anteriormente conviene describir a continuación las categorías generales de actores implicados en el fenómeno observado. Estos podrían encuadrarse en cinco grandes grupos:

- Grupo A: Maestros de la Red Estatal de Profesores de Belo Horizonte y trabajadores sociales que gestionaron e intervinieron como formadores en los primeros cursos de formación para maestros indígenas, en base al convenio inicial de la Secretaria de Estado de Educación (en adelante SEE) con la UFMG, la UFSJR y el Instituto Estadual de Florestas (en adelante IEF) que aportaba los alojamientos y espacios necesarios para la celebración de los cursos de formación de los profesores indígenas, en sus instalaciones del Parque Natural de Rio Doce.
- Grupo B: Profesores y alumnos investigadores universitarios incorporados progresivamente al proceso escolar *Xakriabá*, componentes del GEDUC con sus particulares temas y metodologías de investigación, y algunos de ellos, más tarde, iniciadores de un movimiento alternativo al proyecto escolar para la intervención en otros aspectos de la vida de la comunidad indígena ajenos en sentido estricto a las tareas de formación, mediante lo que podríamos incluir bajo el rótulo genérico de formación no reglada, extensión universitaria o colaboración en la gestión de proyectos de desarrollo propuestos en base a las convocatorias de diferentes órganos estatales o nacionales.
- Grupo C: Técnicos y administrativos, funcionarios y funcionarias de la SEE que llegan a la relación con las escuelas indígenas en representación de la

estructura político-administrativa general, bajo la que los dos grupos anteriores desempeñan sus respectivos papeles, con el objetivo fundamental de dar cumplimiento, a través de las tareas y responsabilidades que les competen de manera específica, a las normas y condiciones generales de funcionamiento aplicables a todas aquellas organizaciones que, por su naturaleza educativa y estatal se encuentran sometidas a su inspección y normativización. Estos son, por lo tanto, representantes designados y respaldados por los organismos oficiales del Estado en materia de educación y, en consecuencia, los más notoriamente encargados de revisar el cumplimiento de las disposiciones más generales y menos evitables en materia de educación por parte de todas las escuelas del estado, independientemente de su índole indígena o no indígena.

- Grupo D: Indios formados como maestros según el esquema de trabajo previsto en el PIEIMG, algunos de los cuales, a partir de su formación magisterial, se embarcaron en la actividad política estatal y ganaron en elecciones libres el poder municipal en la población de San Juan de las Misiones que, aunque situada actualmente en el exterior del área indígena demarcada, representa el centro histórico de la región. Así pues, indios maestros, pero también indios alcaldes e indios concejales de las áreas de educación y cultura, entre otras.

- Grupo E: Indios destacados por su función tradicional de liderazgo en sus distintas aldeas, representantes de la comunidad o comunidades, cuya participación en el proceso de implantación y desarrollo de las escuelas es considerada como pieza fundamental en el planteamiento oficial y en los proyectos que la acompañan, elaborados por la instancia académica, pero también, inevitablemente, indios de la base poblacional más o menos amplia, anónima y con menor relación o implicación en el curso del proceso de institución escolar indígena, así como en la asunción de tareas relacionadas con el poder político local.

- Grupo F: Miembros de otras organizaciones de diversa índole, bien con una larga historia de contacto e intervención en la vida de la comunidad indígena, como el *Conselho Missionário Indigenista* (en adelante CIMI), o bien recientemente incorporados al asesoramiento y realización de proyectos de desarrollo específicos como el MA (Ministerio de Agricultura), el MDA (Ministerio de Desarrollo Agrario), el MMA (Ministerio de Medio Ambiente), o la más geográficamente cercana UFMC (Universidad Federal de Montes Claros).

Esta variedad de actores se corresponde con una avalancha de intersecciones temporales que, más allá de mi intención de exponer mis observaciones cronológicamente, me han obligado a ciertos saltos en esa temporalidad de los hechos, a pesar de tener muy presentes las reflexiones que, sobre esta cuestión, realizan Hammersley y Atkinson:

Esta aproximación cronológica se adecua especialmente bien a la presentación de análisis de formas de vida en instituciones que en sí mismas se organizan sobre la base de algún ciclo o ritmo estacional o en los que se produce una transformación de las identidades de los actores. (...) En cierto sentido la obviedad de este modelo de organización textual hace que sea especialmente atractivo. Pero, por la misma razón, debe tratarse con cierto cuidado. Después de todo, sería una pena que si uno ha trabajado duro para conseguir introducirse en organizaciones complejas e interacciones “extrañas”, al final uno no sea capaz de capitalizar esa “extrañeza” que tantos sudores le ha costado. Sin embargo, esta forma de organizar el material de campo está en la línea del proceder de la sociología interaccionista o interpretativa. Estas percepciones se interesan por la naturaleza procesual de la vida social y de las identidades sociales. El proceso, con sus temas concomitantes del cambio y la continuidad, descansan sobre una dimensión temporal. La emergencia procesual o temporal de las identidades sociales es, por ejemplo, un tema de capital importancia en muchos textos basados en el trabajo etnográfico. Por ello es apropiado que tales argumentos sean presentados siguiendo una secuencia temporal que refleje y represente el proceso de “convertirse”. (Hammersley & Atkinson, 1995, pág. 238)

Pero lo cierto es que, a partir de mis notas de campo, una cronología estricta me habría conducido en pos de un imposible. Por tanto, como los propios autores sugieren, he intentado comenzar mi escritura presentando a los actores en su escenario natural, pero no me he dejado constreñir en este esquema simple por las razones que los mismos autores recuerdan:

Este desarrollo cronológico de la narración permite al etnógrafo introducir al lector en la escena. En gran medida ello se adecua a los procedimientos de la sociología interpretativa. Tiene sus riesgos, sin embargo. Por ejemplo, es peligrosamente sencillo usarlo para sugerir

implícitamente que los procesos de “convertirse” son una simple cuestión de una sencilla socialización o un tipo de transición más o menos suave de un estado a otro. La presentación de un desarrollo cronológico puede así, seductivamente, sustituir a un análisis sociológico adecuado (Hammersley & Atkinson, 1995, pág. 239).

Independientemente de que, en mi caso, llegue a conseguir ese *análisis sociológico adecuado*, he optado por esta otra organización textual pendular que los autores describen:

Se podría, además, presentar un texto, la organización del cual corresponde a diferentes piezas o niveles analíticos, mediante movimientos pendulares entre análisis micro y macro, o partiendo de los detalles concretos pasar hacia análisis más generales e inclusivos. La información obtenida por medio de la observación en, por ejemplo, ambientes jurídicos, médicos o escolares (juzgados, clínicas y aulas) podría ser así presentada en un texto que progresivamente las situase dentro de ámbitos profesionales, locales o burocráticos más amplios, o incluso dentro de un contexto nacional. (...) Este método de presentación puede, además, satisfacer una finalidad analítica legítima si se reconocen esos niveles y sus interrelaciones. Por otro lado, se presta fácilmente a satisfacer el deseo vago de situar los datos de tipo interaccional dentro de un contexto social específico. (Hammersley & Atkinson, 1995, pág. 240)

Y, probablemente, lo más difícil haya sido admitir, como los autores señalan, que “Nunca podemos ajustar nuestras etnografías de forma que podamos atender a todos los intereses de nuestros auditorios potenciales.” (Hammersley & Atkinson, 1995, pág. 247). Consciente de este extremo, y para terminar este punto dedicado a la metodología debo referirme a mi actitud concreta en el campo, una actitud elegida e interpretada en cada momento y en cada diálogo, una actitud de sospecha adoptada en un principio intuitivamente y tanto más acentuada cuanto más profunda se iba haciendo la penetración en la realidad de campo. La justificación práctica vendrá a continuación, pero vaya por delante una justificación puramente metodológica apoyada en Ramos (1994, pág. 13) . La autora escribe:

La formación que recibimos de la antropología incluye en su bagaje un principio básico que bien puede ser el antídoto del virus del simulacro: es el principio de la sospecha, de la desconfianza en relación con las verdades fijas. El cuestionamiento que hacemos como rutina de trabajo nos vacuna, al menos en parte, contra ese virus. Por otro lado, nuestra profesión —y aquí me refiero específicamente a los etnólogos— nos lleva constantemente a la convivencia con el “indio real”, el indio concreto, con sus grandezas y miserias, complejidades y ambigüedades, pero nunca vacío, nunca modelo de nada, ectoplasma de nuestra imaginación. La complicidad que comúnmente se crea entre los indios y sus antropólogos, muchas veces poco entendida por los profesionales de la defensa de los indios, llega desde esa experiencia en común de desentrañarse ontológicamente los unos a los otros. (Ramos, 1994, pág. 13)

Ese principio de la sospecha proviene, en mi caso, tanto de la formación teórica general anterior sobre el fenómeno escolar como de la propia duda sobre la adecuación o verosimilitud del discurso autoelogioso y triunfalista mantenido por los académicos, entre otros actores intervinientes en el proceso, en cuanto a su papel y su trabajo en las escuelas *Xakriabá*.

En la práctica, durante casi todas las entrevistas y conversaciones con los *Xakriabá* me mostré claramente desconfiado de la escuela y de los beneficios que supuestamente traería a los indios. Es tan cierto que los *Xakriabá* querían tener sus escuelas como que los profesionales que les dieron su carta de naturaleza se encuentran demasiado enredados en la práctica, tal vez demasiado profesionalizados, tal vez demasiado envueltos en el propio proceso como para poder mantener esa actitud metodológica de la sospecha. La situación puede resumirse en pocas palabras. Hay que atender, en primer lugar, a la clasificación por grupos que he expuesto algunas páginas atrás (véase 51) y tomar en consideración la movilidad que entre ellos ha venido produciéndose. Algunos de los que comenzaron formando parte del grupo A —Maestros de la Red Estatal de Profesores de Belo Horizonte y trabajadores sociales que gestionaron e intervinieron como formadores en los primeros cursos de formación para maestros indígenas— no tardaron en dar el salto al grupo B —Profesores y alumnos investigadores universitarios incorporados progresivamente al proceso escolar *Xakriabá*— y este salto no puede verse libre de ciertos condicionamientos. Para empezar, ha de tenerse en consideración que la escuela ha sido la introductora en el área indígena del concepto ‘salario’ y de su real penetración en la vida cotidiana de los indios. La antropología más reciente producida en Brasil tiene conocimiento y conciencia de las complicaciones metodológicas derivadas de la doble posición que algunos investigadores-actores parecen obligados a mantener en el campo; entre ellos creo poder incluir, genéricamente, a buena parte de los formadores del PIEIMG, así como de los investigadores envueltos en proyectos de desarrollo para el área *Xakriabá*:

De líder a mero catalizador, el investigador participante atraviesa muchos pasadizos, encrucijadas y trampas. Tiene, como todos los demás investigadores, que tomar decisiones y establecer estrategias en tanto extraño, diferente, superior o distribuidor de recursos. (Zaluar, 1986)

Imaginen entonces que ustedes fueron formados por determinados educadores que les apoyaron y facilitaron el camino hacia la contratación administrativa como profesor indígena y al salario que esa condición conlleva. Imaginen que cualquiera de estos formadores, naturalmente enrolados con el tiempo en niveles superiores del sistema educativo que exigen la realización de investigaciones de campo sobre las que poder basar sus masters o doctorados, se dirigen a ustedes, no ya como formadores que fueron sino como los investigadores que aspiran a ser. Imaginen que la pregunta principal que estas personas, queridas y conocidas, le van a plantear a usted, profesor indio recién formado o en formación, pero en todo caso ya en ejercicio y recibiendo su salario por ello, sea ¿Qué piensa usted de la escuela indígena *Xakriabá*? A mí me parece evidente que la respuesta ya está condicionada desde la misma formulación de la pregunta en las circunstancias que la rodean. Y la respuesta sonará siempre como una bendición de todo lo pasado, de todo lo bueno que tuvo el pasado, de lo buenísimo que fue todo en su proceso de formación.

Alba Zaluar (1985) relata sus peripecias en el intento antropológico de estudiar el significado de la pobreza entre los habitantes de la conocida favela carioca *Cidade de Deus*. Por muchas diferencias que pudieran enumerarse entre su situación y la mía, entre su medio urbano y el medio rural en que yo investigué, en cuanto a la investigación en sí y a los sujetos investigados las coincidencias serían siempre muchas más.

Nada ordena claramente, en nuestra sociedad, el contacto entre los pobres y los ricos. Por lo contrario, somos animados a convivir alegremente en los estadios de fútbol, en las escuelas de samba, y en nuestra cocina. Pero vivimos en mundos separados, cada vez más lejos uno de otro. Comencé a darme cuenta de esta forma violenta de la invisible y poderosa jerarquía (o separación de clases) de nuestra sociedad. Que no somos iguales ni ante la ley, ni ante la riqueza producida, ya sabemos, hace mucho tiempo. Lo que yo no sabía era que había tantos obstáculos microscópicos para establecer el contacto social más íntimo entre nosotros. (...) Estuviese o no acompañada, fui recibida, bien con desconfianza, como periodista interesada en difamar el lugar, bien con esperanza, como una enviada del gobierno que precedería a los sacos de frijoles y arroz que el gobierno enviaría para las familias más pobres. La desconfianza se explicaba por el hecho de que el conjunto sufría un proceso de estigmatización por la imprenta. Ellos temían que yo estuviera también a la caza de historias sensacionalistas que contar y me preguntaban, llenos de dignidad e indignación, si yo también iba a explotar la miseria de la gente. Esa impresión se diluía a medida que hablaba de la investigación, a veces sólo para dar paso, entre algunas familias muy pobres, a otro papel que éstas me imputaban: el de funcionaria del gobierno federal (...). Si, por un lado, esto era un indicativo seguro de la imagen paternalista fuerte del Estado que aún impera entre los muy pobres, por otro lado, para el bien de la investigación, era una impresión que debía ser superada. Y yo sólo conseguía dismantelar

esa impresión cuando los desengañaba de esta expectativa: yo no les traería ninguna comida, ni el gobierno iba a enviarla posteriormente. (Zaluar, 1985, pág. 15)

Para los *Xakriabá* yo fui inicialmente un perfecto desconocido, un recomendado por sus antiguos formadores y sus entonces investigadores, un extranjero privilegiado más con el que andarse con cuidado. Tuve muy claro que se hacía necesario desvincularme del conjunto de blancos conocidos hasta entonces por los *Xakriabá* si quería llegar a obtener algún testimonio sincero y desinteresado sobre la realidad de la escuela. Y, a decir verdad, sólo después de los dos primeros meses uno tras otro, una vez acreditada en cierto sentido mi desvinculación de cualquier organismo oficial, comenzaron los *Xakriabá* a contar la historia de sus escuelas de un modo nuevo, con palabras hasta entonces inauditas, que matizaban o contrariaban muchas informaciones anteriores, recibidas al amparo de la institución que me había abierto el camino hasta allí.

Guba (1989) advierte de la dificultad que supone proponer un nuevo paradigma en investigación dado el atrincheramiento del antiguo; al hacerlo se corre el riesgo de convertir un método en “el” método, configurando una ortodoxia paralizante. Según el autor, las conceptualizaciones que producen los investigadores sobre las maneras en que realizan la investigación han pasado a ser denominadas reconstrucciones lógicas. Pero:

Como mucho, las reconstrucciones lógicas son pensamientos posteriores que describen lo que el investigador cree que realizó y con mucha frecuencia no describen adecuadamente lo que en realidad hizo el investigador. Las reconstrucciones lógicas tienen muchos usos; entrenar al novicio, facilitar la comunicación entre los investigadores, proporcionar puntos de referencia para que los investigadores comprueben sus soluciones. Pero, y esto debe enfatizarse —no son prescripciones sobre cómo se debe investigar—. Cuando se permite que las reconstrucciones lógicas se conviertan en ortodoxias, los investigadores quedan reducidos a auténticos creyentes, postura difícilmente compatible con la actitud abierta que normalmente defienden. (Guba, 1989, pág. 164)

No hay por mi parte la mínima pretensión de ortodoxia en la escritura de este informe de investigación, aunque no albergo la menor duda sobre la intensidad con que he procurado ser fiel a mis datos de campo para minimizar la distancia posible entre lo que hice y lo que describo.

3 PROBLEMÁTICAS

Todas las cosas ya fueron dichas pero, como nadie escucha, es preciso comenzar de nuevo.

André Gide

Según Chaui (1994), uno de los mayores impedimentos en la historia del desarrollo de la democracia brasileña es la escasa repercusión social del concepto de derechos, así como la común falta de reconocimiento del individuo como portador de tales derechos. Afirma la autora que una de las características esenciales de la Democracia es precisamente su empeño constructor de los derechos civiles y sociales, única vía plausible en el intento de superar en todos los sentidos el perverso juego entre carencia y privilegio que, siempre según la autora, caracteriza a la sociedad brasileña. Sin embargo, no parece ser éste un problema exclusivo de la sociedad brasileña, y así lo confirma la constante atención que los diferentes organismos internacionales han dedicado a la promulgación de declaraciones y a la búsqueda de la adhesión a ellas por parte del mayor número de naciones. No por casualidad, el nacimiento del discurso sobre los derechos humanos coincide en el tiempo con el surgimiento de la escuela, o más precisamente de la forma escolar, tal como aparece en el trabajo de Vincent, Lahire & Thin (2011), quienes hacen coincidir su aparición con el fenómeno principal de la urbanización creciente.

No hay cómo negar que el pueblo *Xakriabá* de hoy es un pueblo indígena. Es ley. Pero también en las actuales circunstancias puede decirse que el pueblo *Xakriabá* es a todas luces una comunidad rural, una comunidad campesina a la que, por lo tanto, salvando las distancias, se puede aplicar el marco general descrito por Lefebvre (1978):

¿Cuántos de nuestros ciudadanos, intelectuales, e incluso historiadores o sociólogos que atraviesan uno de nuestros pueblos, y descubren su rostro original o incierto extrañando su monotonía, o admirando su pintoresquismo, son conscientes de que este pueblo no se reduce a

un amontonamiento accidental de hombres, animales y cosas, de que su examen nos revela una organización compleja, una “estructura”?

El estudio de una aglomeración rural, en cualquier país, descubre equilibrios más sutiles de lo que podría esperarse en un principio: proporciones entre la extensión de las tierras de labor, los bosques y los pastos, entre los grupos de seres vivos que subsisten en su pedazo de tierra. Este estudio, cuando pasa de los hechos objetivos a los hechos humanos relacionados con ellos, descubre también que los equilibrios materiales, sin ser expresa y racionalmente queridos por los hombres, no son obtenidos ciega y mecánicamente, demuestran una consciencia difícil de captar y más difícil todavía de definir. Hay aquí una mezcla curiosa de prudencia, iniciativa, desconfianza, credulidad, rutina: la sabiduría campesina. El análisis descubre por fin fisuras en este orden, incertidumbres en esta “sabiduría”, desequilibrios más o menos durables, debidos a causas más o menos profundas: es decir problemas, necesidades, tendencias, conflictos, adaptaciones e inadaptaciones.

(...) por su parte, la consciencia de esta comunidad organizada se disimula en la vida de los individuos que participan en ella: tan secreta es como inmediata la realidad sensible. Organización y consciencia contienen y continúan su historia. Tienen pasado. En este lugar cualquiera existió y vivió un poblado apacible, simplemente propuesto en la colina, existió mucho antes que las ciudades familiares, únicas que mantienen y monopolizan hoy nuestras esperanzas y sueños. Este poblado que desde largo tiempo se halla sumido en una paz gris y reticente, sostuvo luchas ardientes contra señores, príncipes o reyes. Poco ha quedado de este pasado, nada subsiste. Nada y no obstante todo: la forma misma del pueblo.

En el siglo XVIII, cuando se aleja ya la realidad campesina tradicional, ésta aparece en la literatura, con Rousseau. Una nueva agricultura, de tipo capitalista, aparece y encuentra sus teóricos, sus ideólogos: los fisiócratas. Es necesario, no obstante, esperar el final de lo que ciertos historiadores llaman, quizá con algo de exageración, la “revolución agrícola” del siglo XVIII; hay que esperar la “revolución” industrial de la economía, o sea el predominio naciente de la industria sobre la agricultura, y de la ciudad sobre el campo, para que los ideólogos descubran en ella misma y por ella misma la realidad campesina. (Lefebvre H. , 1978, págs. 19-21)

En el caso *Xakriabá* esta tardanza en recibir atención científica, más allá de su realidad campesina está también relacionada con los cambiantes intereses y preocupaciones de etnólogos y antropólogos que, ante la mayor diferenciación cultural de los indios de otros territorios brasileños, los llamados indios puros, han tardado en encajar a los indios del Nordeste de Brasil entre sus temas de interés, precisamente por su aparente pertenencia a una sociedad simplemente campesina (véase pág. 116). Pero, tanto desde el punto de vista de una u otra ciencia, dejo que Lefebvre se pregunte y también responda por las causas de este relativamente nuevo pero tardío interés por el mundo rural, apoyando lo que en mi propio caso se ha hecho evidente en el proceso de conocimiento y convivencia con los *Xakriabá*:

¿Por qué Le Play se interesó por los campesinos, las comunidades familiares y rurales? Porque en ellas descubre “virtudes”, “valores” morales: la estabilidad, la obediencia, la resignación. Lo dice explícitamente, sin ni siquiera pararse a reconocer que estos valores “morales” son al mismo tiempo y especialmente valores “políticos”. (Lefebvre H. , 1978, pág. 22)

De modo análogo, es un hecho que la escolarización universal, siendo hija de las ciudades, está tardando en alcanzar y enraizar a nivel mundial en el ámbito campesino. Es en el momento actual, por tanto, cuando resulta pertinente recordar uno de los aspectos que sirve de eje a la exposición de mi investigación sobre las escuelas indígenas de Minas Gerais; que “con la escolaridad obligatoria se instaura todo un ordenamiento específico de relaciones entre el Estado y la familia, entre el deseo de saber y la obligación de trabajar, que permanece desconocido al igual que el carácter obligatorio de la escolaridad.” (Querrien, 1994, pág. 17)

Igualmente es necesario recordar el marco legal más amplio en que se inscriben las actividades escolares de cualquier lugar del mundo, planteando un primer punto de tensión entre los polos opuestos del derecho y de la obligatoriedad escolar, envueltos según Querrien (1994) en una “disciplina militar”. Porque:

¿Cómo dirigir y enseñar a una tropa de alumnos? ¿Cómo gobernarlos? El modelo militar es el único que se conoce en un principio. En *L'école paroissiale ou la maniere de bien instruire les enfants dans les petites écoles* (1654), Démia, fundador de las escuelas de caridad de Lyon, describe detalladamente el modo como el maestro ha de ejercer la justicia (principal función gubernativa de la época), el espacio en el que los niños estarán reunidos y en el que cada uno tendrá asignado un puesto, los pobres aparte a causa de las groserías y de los parásitos. Es de señalar que los primeros términos técnicos para describir el espacio pedagógico eran idénticos a los utilizados en los tribunales: “El estrado de pequeños asientos con escolares bien ordenados”. (...) La sociedad escolar se organiza por medio de una distribución general de funciones a los niños: se eligen entre los mismos niños aquellos que, ya más disciplinados, harán observar a los otros la disciplina. (Querrien, 1994, pág. 46)

A partir de aquellas tentativas de escolarización universal acaba construyéndose la estructura normativa desarrollada al respecto por los organismos internacionales de más alto nivel que ahora pasaré a recordar someramente.

3.1 Derecho y obligación de la escuela

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre, publicada por la ONU en 1948, afirma que:

1. Todos tienen derecho a la educación y a que esa educación sea gratuita en su nivel primario.

2. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el desarrollo de los derechos y libertades fundamentales de los hombres.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que ha de darse a sus hijos.

La Convención de la UNESCO de 1960 añade a esto que:

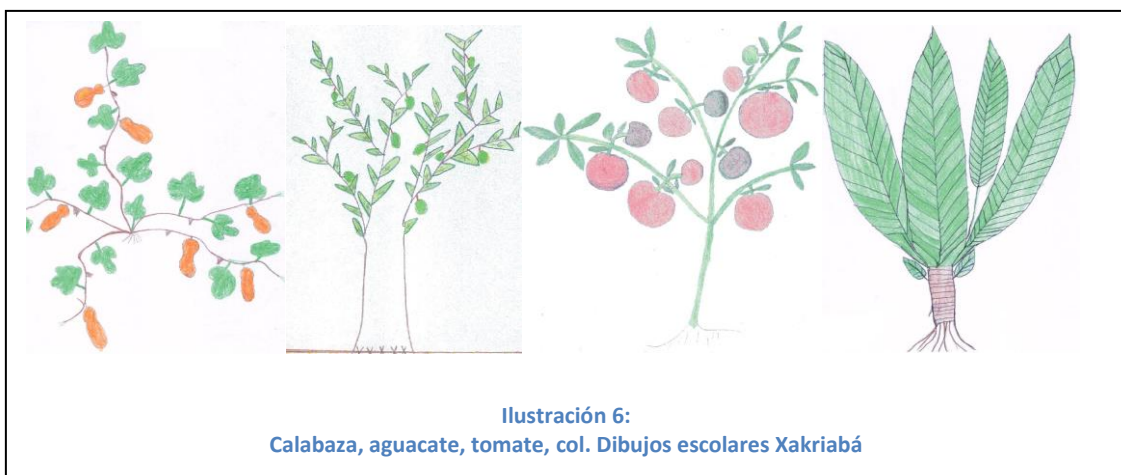
1. Se rechaza la discriminación en materia de educación. Las naciones que firman el acuerdo se comprometen a que sus políticas educativas no sostendrán ningún tipo de discriminación, preferencia o exclusión en materia educativa por motivos de raza, lengua, sexo, clase social, opiniones políticas...

En 1966, de nuevo la ONU publica el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, e insiste nuevamente en las implicaciones políticas del compromiso con los Derechos Humanos:

- a. Los estados firmantes reconocen la necesidad de emprender acciones políticas que faciliten el ejercicio del derecho a la educación reconocido por la ONU, a través de las siguientes medidas:
 - i. La enseñanza primaria debe ser gratuita y obligatoria para todos.
 - ii. Los otros niveles educativos no se pueden declarar obligatorios, pero nadie debe verse privado de ellos si su capacidad es adecuada.

Si, como queda establecido por esta norma de 1966, “La enseñanza primaria debe ser gratuita y obligatoria para todos”, podría decirse que, al menos en los primeros niveles, la escuela —o más exactamente el acceso a ella— reúne en sí misma dos condiciones en cierto grado contradictorias: que es tanto un derecho como una obligación. Baste subrayar aquí ese doble carácter, del que, sin duda, toman su fuerza las raíces de las dudas sembradas sobre la naturaleza y los fines de la escuela *Xakriabá*, de sus prácticas y de sus actores, y en el que anida el origen de las cuestiones que se

me plantearon ante la primera organización de mis objetivos, independientemente de las transformaciones llegadas más tarde durante el trabajo de campo. Esas dos fuerzas, aparentemente contrarias en principio, actúan y producen sus consecuencias en todos los aspectos de las instituciones escolares, a saber: Obligación y Derecho; la escuela impuesta frente a una escuela reclamada. ¿Se puede hablar con propiedad de esas dos posibles formas de escuela? ¿Es tan importante la diferencia o al final los efectos son los mismos? ¿Pueden llegar a identificarse claramente sus distintos orígenes? ¿Puede establecerse una diferenciación substancial en los respectivos fines y/o métodos de los supuestos modelos de escuela? Creo que las prácticas de la Escuela Diferenciada *Xakriabá* con sus especificidades y particularidades, constituyen sobradamente un campo empírico para la búsqueda de respuestas a estas preguntas y para la observación de las referidas variables actuantes en los procesos educativos institucionalizados.



Debe considerarse también que la enorme distancia que media entre las grandes declaraciones de principios y su materialización en la realidad genera numerosos y diversos problemas en casi cualquier lugar del mundo. El reconocimiento al disfrute de los derechos que se enuncian no implica necesariamente la adopción de medidas concretas para su implementación en el mismo nivel de 'universalidad' que se auto-atribuyen esas grandes declaraciones. Las fórmulas de reconocimiento de derechos que son publicadas en disposiciones legales pueden ser interpretadas por muchos como resultado de un proceso de lucha que alcanza en ellas su coronación

pero, lamentablemente, para la inmensa mayoría de la población mundial, esas fórmulas no pasan de ser vistas como meras declaraciones de intenciones, cuando no son tomadas como descarada maniobra publicitaria del poder político y económico que consigue así enmascarar algunos de los aspectos más problemáticos de la vida de las masas.

Las aportaciones de la obra de Foucault (1979; 1991; 1992; 1995; 1996) al análisis de la institución escolar, así como los trabajos desarrollados a partir de ella por otros autores (Ball, 1993) resultan referencias teóricas insoslayables en el desarrollo de mi trabajo. La utilidad de la aproximación foucaultiana al análisis de la institución escolar representa un punto imprescindible para mi investigación en aquello que se refiere más directamente a la noción de derechos. Que el poder sea fuente de saber y el saber fuente de poder es, después de la obra foucaultiana, una de las obviedades ineludibles de la postmodernidad, un lugar común del repertorio teórico cantado a coro en los medios académicos.

El poder y el saber se implican mutuamente (...) no hay relación de poder alguna sin la constitución correlativa de un campo de saber, como tampoco un saber que no presuponga y constituya, al mismo tiempo, relaciones de poder. Por tanto, no hay que analizar estas "relaciones de poder-saber" sobre la base de un sujeto que sepa y sea o no libre respecto del sistema de poder, sino, al contrario, el sujeto que sabe, los objetos que hay que conocer y las modalidades del saber deben considerarse como otros tantos efectos de estas implicaciones fundamentales del poder-saber y sus transformaciones históricas. (Foucault, 1996, pág. 57)

Las coordenadas así ofrecidas por Foucault (1996) sirven como indicaciones metodológicas para otros autores que las confirman al aplicarlas a diversas esferas del conocimiento. Goodson y Dowbiggin (1990) se refieren a la historia de la psiquiatría o se centran en la ascensión de la geografía a las alturas del curriculum oficial. En la misma línea de trabajo, Jones (1990), tratando el surgimiento de la fisiología como ciencia política en la Francia de los tiempos que siguieron a la Revolución, escribe:

En ambos casos, el saber suponía el poder de profesionales preparados y titulados para desplazar a aficionados de valía en la práctica institucional y para cumplimentar las tareas del Estado de clasificar y subordinar a los grupos más desfavorecidos. (Jones, 1990)

Así, esta correspondencia entre poder y saber parece escapar a toda voluntad de control y, consecuentemente, todo proceso de producción de saber puede generar la constitución de un poder inesperado. Las declaraciones de derechos han venido a

constituirse en vector de uno de los dos sentidos, dentro de la vía que comunica esos dos conceptos foucaultianos: el saber del poder camina en dirección opuesta al poder del saber. El saber del poder puede permanecer oculto y ser usado a discreción en beneficio de quienes detentan el poder o en apoyo de ese orden de mundo que se propugna desde el poder. El saber del poder no necesita ser “enseñado” sino que, por el contrario, desarrolla su efectividad a partir de su ocultación, aprovechando precisamente su invisibilidad para su mayor eficacia. Así la ignorancia puede cumplir su función en el mundo. Por eso asistimos a una constante confusión entre lo enunciado y lo realizado; es en ese espacio intermedio donde cabe situar los discursos sobre el derecho. El poder del saber, circulando en sentido contrario, no encuentra el camino abierto sino que, por el contrario, debe enfrentar la resistencia del movimiento que el saber del poder ejerce en contra. En esa perenne fricción han de darse, inevitablemente, “escapes incontrolados” a través de los espacios intersticiales que, a lo largo de todo cauce usado para la transmisión del saber, eluden el control institucional y ocasionan así la generación y acumulación de nuevos poderes que, transgrediendo las convenidas fronteras culturales, originan nuevas vías de comunicación y acaban sirviendo a los grupos que no participaron directamente en su creación. Las declaraciones de derecho, entonces, proceden de la consecución de ciertos saberes que incitan a la conquista de determinados poderes y deben ser contempladas como mapas del terreno que debe recorrerse o como libros de instrucciones sobre aplicación de la fuerza contraria al saber del poder. En el caso de la escuela *Xakriabá*, el rastro de esas transformaciones y reelaboraciones del poder y del saber es tan reciente que puede seguirse con relativa facilidad. Es por esta estrecha vía de dos sentidos por donde debe circular la escuela. No hay vía intermedia. Probablemente sea de esta posibilidad de recorrer un camino en dos sentidos y de la inevitabilidad de la elección entre ambos, de donde pueda esperarse el nacimiento de ‘otras’ escuelas.

Hay preguntas que tenemos que hacernos con insistencia todos nosotros y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar, de estudiar sin comprometerse, como, de forma misteriosa, de repente, nada tuviésemos que ver con el mundo, un mundo exterior y distante, alejado de nosotros y nosotros de él.

¿Con qué fin estudio? ¿A favor de quién? ¿En contra de qué estudio? ¿En contra de quién estudio?

¿Qué sentido tendría la actividad de Danilson en el mundo que desvelábamos desde el puentecillo si, para él, la impotencia de aquella gente, fustigada por las carencias, estuviese decretada por un destino todopoderoso? (Freire, 2001, pág. 90)

La escuela no es únicamente un espacio de aprendizaje de las relaciones de derecho, es también un lugar de relaciones de derecho. La necesidad del derecho, su origen, es un conflicto de intereses. La escuela no tiene cómo escapar de su situación dentro del perpetuo conflicto que es el mundo.

En el movimiento general de la reproducción social, los diferentes sectores sociales realizan su continuidad histórica a través de prácticas contradictorias. De todas formas, el contenido de ese proyecto de continuidad no es idéntico para cada uno de ellos. Para el Estado y las clases dominantes se trata de conservar y fortalecer sus formas de dominación, incluida la reproducción de las clases subalternas en cuanto tales. Para éstas, al contrario, el desarrollo político orientará su movimiento para conseguir mejores condiciones de vida y disputar el poder establecido, o incluso, alterando el proyecto de las clases dominantes, alcanzar la transformación de las relaciones sociales. (Ezpeleta & Rockwell, 1986, pág. 55)

Pero, más allá de la naturaleza del conflicto que se da dentro de la escuela entre los diferentes grupos de intereses que en ella se encuentran, quiero preguntarme por las posibles adaptaciones de la experiencia escolar en determinados contextos donde la presión del medio, el origen étnico y/o social de profesores y alumnos —su común pertenencia a las “clases subalternas”— produzcan nuevas configuraciones. Esas nuevas configuraciones, partiendo del reconocimiento legal de su derecho a la “diferencia”, podrían establecer un nuevo equilibrio entre los poderes inestables implicados en la educación (Gimeno Sacristán, 1998) de modo que, en la práctica, se consiga desplazar la conflictividad interna hacia las fronteras de la relación con el mundo exterior. Con mi investigación intenté aproximarme a la configuración de la escuela *Xakriabá* para intentar llegar a una descripción fidedigna de las tendencias educativas propiciadas en ella a partir del PIEIMG, de modo que pudiera establecerse una relación entre sus prácticas y los principios del *paradigma radical* esbozado en la propuesta de Papagiannis, Klees & Bikel (1986) (véase pág. 94). Partiendo del análisis de un amplio conjunto de investigaciones relacionadas con la innovación educativa, estos autores acaban concluyendo que la teoría pedagógica convencional no toma en consideración la naturaleza de los factores y procesos estructurales e institucionales

que caracterizan a las sociedades clasistas. Según el trabajo de estos autores, las preguntas esenciales para la evaluación de los procesos escolares de innovación no deben ser, como lo son en el paradigma técnico dominante, las referidas al Qué y Cuánto de sus “productos”, sino aquellas otras sobre el Cómo y a Quién sirven tales procesos. La centralidad de estas últimas preguntas guarda estrecha relación con el análisis que realizan Ezpeleta y Rockwell, cuando afirman que:

Uno de los lugares privilegiados de encuentro entre el Estado y las clases subalternas es la escuela. Éste es un espacio especial con relación a otros en los que también se da tal encuentro. Especial, porque en la escuela convergen intereses de ambas partes. Para las clases subalternas, la educación constituye un objetivo. No se trata solamente de una calificación exigida como “necesaria” por el sistema productivo y, en cuanto tal, un casi requisito para la supervivencia material. Al mismo tiempo, se añade también a la educación la posibilidad de superar la explotación y transformarse en una trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad. (Ezpeleta & Rockwell, 1986, pág. 56)

No voy a proponer aquí la sistemática aplicación a la escuela indígena del análisis institucional de tendencia psicoanalítica tal como se puede encontrar desarrollado en los trabajos de Butelman (1996), Marc y Picard (1992) o Kaës (1989) pero sí recurriré a la riqueza de perspectivas que estos autores aportan con su mirada sobre los mecanismos y prácticas institucionales. En ese sentido, resulta especialmente significativa para mi objeto la exposición de los tres momentos en que, siguiendo los pasos de la lógica hegeliana, Lourau (1975) desmenuza el concepto de institución:

El momento de la universalidad es el de la unidad positiva del concepto. Dentro de ese momento el concepto es plenamente verdadero, vale decir, verdadero de manera abstracta y general. (...) En efecto, el momento de la particularidad expresa la negación del momento precedente. (...) Toda verdad general deja de serlo plenamente tan pronto como se encarna, se aplica en condiciones particulares, circunstanciales y determinadas, vale decir, dentro del grupo heterogéneo y cambiante de individuos que difieren por su origen social, edad, sexo, status. (...) Y sin embargo, la sociedad funciona, bien o mal, porque las normas universales, o así consideradas, no se encarnan directamente en los individuos: pasan por la mediación de formas sociales singulares, de modos de organización más o menos adaptados a una o a varias funciones. El momento de la singularidad es el momento de la unidad negativa, resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal. (Lourau, 1975, pág. 10)

Interesa subrayar ahora esa *mediación de formas sociales singulares* a la que Lourau alude, para recordar también que el carácter de las instituciones mediadoras depende del carácter de aquellas otras entre las que ejercen su mediación. Esta afirmación nos trae de vuelta a la zona de intersección entre los tres grandes círculos temáticos en los que quedan circunscritos los materiales y los intereses de esta

investigación: la escuela como institución moderna, los indios como comunidad culturalmente diferenciada, y el discurso sobre los derechos como expresión de las justas aspiraciones de grandes sectores de la población mundial, entre los que la comunidad *Xakriabá* se encuentra claramente incluida, hacia aquel “otro mundo” que, según el eslogan del Forum Social Mundial celebrado en Porto Alegre del 25 al 30 de enero de 2001, “es posible”. La escuela *Xakriabá* y sus profesores se encuentran situados en ese centro neurálgico.

Se ha afirmado que el campo del análisis pedagógico atraviesa momentos de agotamiento y que es preciso saltar a las referencias de otros campos científicos para enriquecer las perspectivas y las teorías. Con ese propósito se incentiva la incursión en otras disciplinas científicas que puedan contribuir al enriquecimiento de las perspectivas, de las teorías, de la comprensión y de la acción en el ámbito de la pedagogía. La creencia en la total certeza de esa perspectiva orientó en todo momento mi trabajo. Ese mismo sentido y ese mismo propósito pueden entenderse en el disciplinado intento de extrañamiento que las consideraciones metodológicas de Geertz (1978) propugnan en *La interpretación de las culturas*, o en las afirmaciones que Mircea Eliade (1999) escribió, en 1960, sobre la necesidad del mundo occidental de acercarse a las producciones de las culturas no hegemónicas:

Cuando Jung desveló la existencia del inconsciente colectivo, la exploración de esos tesoros inmemoriales —los mitos, los símbolos, las imágenes de la humanidad arcaica— comenzó a parecerse a las técnicas oceanográficas y espeleológicas. (...) La espeleología ponía al alcance de los biólogos organismos terciarios e incluso secundarios, formas zoológicas primitivas no fosilizables, es decir, formas que habían desaparecido de la superficie de la Tierra sin dejar vestigios. Por el descubrimiento de los “fósiles vivos”, la espeleología provocó un considerable progreso en el conocimiento de las modalidades arcaicas de la vida. (...) Resulta notable que la fructificación cultural del psicoanálisis, tanto como el interés creciente por el estudio de los símbolos y de los mitos, haya coincidido en gran parte con la intervención de Asia en la Historia y, sobre todo, con el despertar político y espiritual de los pueblos ‘primitivos’. (...) Esos documentos humanos habían sido estudiados anteriormente con el desinterés y la indiferencia que los naturalistas del siglo XIX dedicaban al estudio de los insectos. Hoy se empieza a entender que tales documentos expresan situaciones humanas ejemplares, que constituyen parte integrante de la historia del espíritu. Ahora bien, el medio apropiado para llegar a captar el sentido de una situación humana ejemplar no es la ‘objetividad’ del naturalista, sino la simpatía inteligente del exegeta, del intérprete. (...) En otras palabras, símbolos, mitos y ritos oceánicos o africanos deben ser abordados con el mismo respeto y el mismo deseo de aprender que el demostrado con referencia a las creaciones culturales occidentales. (...) Tal encuentro podría traer también una renovación de la problemática filosófica, de la misma manera que el descubrimiento de las artes exóticas y primitivas abrió, hace medio siglo, nuevas perspectivas para el arte europeo. (...) Ese diálogo es inevitable; está inscrito en la fatalidad de

la Historia. Y sería una ingenuidad trágica creer que podría proseguir indefinidamente en el nivel mental en el que todavía se encuentra. (Eliade, 1999, págs. 2-7)

Es esta una larga cita, aunque no tanto como la gran distancia geográfica y cultural que he recorrido en el desarrollo de esta tesis, pero con ella pretendo establecer el tono que marca el desarrollo y el itinerario de este trabajo; al fin y al cabo, he cruzado esa gran separación física para buscar nuevas perspectivas para viejos problemas en la observación y el estudio de realidades sociales ajenas y muy alejadas de cualquiera de mis experiencias anteriores. Hay, sin duda, otra multitud de textos y de posicionamientos ante ese diálogo cultural que Eliade (1999) considera inevitable, pero me limitaré a mencionar aquí la paradoja urdida por Taussig (1993) alrededor del terror del blanco frente al indio: un terror para el que sólo el indio posee el secreto de curación.

Sin embargo, no olvido que las interrogaciones germinales de esta investigación se producen con un escenario escolar de fondo, y se formulan de acuerdo con un marco previamente delineado en conocidos trabajos como los de Gimeno (1998), Kemmis (1993), Lundgren (1997), Pérez Gómez (1998), Popkewitz (1994), y Stenhouse (1985), entre otros, cuyas sistemáticas exposiciones proporcionan casi todas las categorías básicas del análisis pedagógico que, en última instancia, es la materia de este trabajo. Con toda determinación, el diseño de la presente investigación necesita construirse, inevitablemente, sobre la consideración de tres categorías sólidamente establecidas en el análisis pedagógico actual: la organización escolar, el currículum, y los profesores (Beltrán Llavador & San Martín Alonso, 2000). De un modo u otro siempre presentes, a tales categorías se asocian significados no siempre positivos. En primer lugar, de la *escuela* se dice que es guión y escenario donde se entrecruzan tiempos y espacios, individuos y funciones, intereses y expectativas de toda naturaleza. La *escuela*, como categoría de análisis, se refiere al centro escolar en su realidad física, pero también a la trama y a la urdimbre donde se entretajan las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Esa parece ser la finalidad explícita que la sociedad atribuye a las escuelas, independientemente de los segmentos sociales donde éstas se encuentren, pero también se ha denunciado frecuentemente la

aparición en su seno de otras funciones claramente represoras, excluyentes y clasistas. En segundo lugar, tenemos lo que ha venido a ser llamado el *currículum*, un conjunto de técnicas, conocimientos y valores cuya elaboración y transmisión se constituye en objeto directo de la actividad escolar, en su centro organizador, en materia de sus múltiples evaluaciones, aunque en la práctica de las aulas se ha documentado la existencia de un *currículum* oculto al servicio de fines muy distintos al de la pura transmisión de conocimientos. Por último, en tercer lugar aparece la figura del *educador*. Es evidente que maestros y maestras, profesores y profesoras, incorporan en su persona las pautas de acción marcadas por las dos categorías anteriores, al tiempo que las remodelan en sus prácticas, provocando su revisión y redefinición constante. Pero los educadores sufren también en su ejercicio profesional presiones y contradicciones que no parecen corresponderse con el lugar que idealmente se les había atribuido en la sociedad, y que ponen en entredicho la esencia última de su servicio.

La palabra 'crisis' es inevitable. Si alguna cuestión candente se nos plantea hoy es la de si existe una única escuela, un modelo hegemónico universal, o si, por el contrario, son posibles escuelas diferentes cuya función principal no consista, escuetamente, en preparar a los sujetos para su adaptación a los modos de producción capitalista. Nociones como '*hegemonía*', '*micropolítica*' o '*currículum oculto*' aparecen constantemente en el discurso de unos y otros en justificación de sus respectivas posiciones. Pero se dice que *no se puede ver el bosque desde dentro* y, desde la perspectiva que se puede alcanzar desde el interior de esa '*crisis*', no hay cómo escapar al carácter opresivo que revisten las categorías de análisis a las que me he referido: el hecho de que los *profesores* sean, en su mayoría, funcionarios del Estado elegidos mediante procedimientos arbitrarios que aseguren la sumisión al sistema como valor esencial, tiende a oscurecer cualquier destello de confianza en la función emancipadora del trabajo de los docentes; que el *currículum* sea considerado simple campo de expresión de intereses políticos y económicos en el que los poderes legislativos nacionales imponen un ideal de ciudadano que desean producir, ignorando deseos y aspiraciones de todos los afectados, es un duro lazo que amenaza con asfixiar

aquello que en un tiempo fue predicado como la más alta misión de la escuela: mejorar la sociedad mejorando a sus miembros. Finalmente, en ese modo de mirar que ya nos resulta natural, los centros escolares se constituyen como sofisticados mecanismos de selección y exclusión social al



Ilustración 7:
Dona Silú visitada por escolares en Riacho do Brejo

servicio de los mismos poderes sin rostro que, tras elegir a los educadores y fijar el currículo, vienen a decidir en este espacio quién ocupará en el futuro tanto los lugares de necesidad como los de privilegio. No se puede negar la consistencia de tales argumentos, y se hace difícil encontrar argumentos de peso contra la pretendida universalización de semejante análisis. Parece que, a pesar de todas las posibles transformaciones que fuera posible aducir, la 'Escuela' es sólo una y siempre la misma, desde sus inicios en los albores de la modernidad hasta nuestros días, y que, independientemente del lugar en que se establezca, las determinaciones de su naturaleza aseguran su reproducción geométrica y exacta. Pero si todos los elementos están tan claramente caracterizados, si las relaciones están predefinidas con tal exactitud, si los resultados del análisis son tan fiables ¿de qué hablamos realmente cuando hablamos de crisis de la escuela?

3.2 Perspectivas sobre la crisis de la educación

Para responder a mi última pregunta quiero servirme de tres trabajos de muy diversa índole, pero que, al final, coinciden en su preocupación común por la crisis de la educación, independientemente de la distancia entre las visiones que configuran sus presupuestos de partida y de las diferencias entre las perspectivas que se reflejan en

su análisis del hecho educativo y en sus respuestas a la cuestión planteada. He aquí un punto crucial en la gestación de mi trabajo; porque si su relevancia depende de la importancia del problema, la importancia del problema ha de ser percibida en su caracterización. Y necesito de la mejor caracterización porque de ella podría deducirse la conveniencia y la importancia de los estudios sobre las escuelas indígenas; porque de ellos pudiera extraerse algún conocimiento que ayudase a lograr una mejor comprensión de aquello a lo que nos referimos cuando hablamos de “la crisis de la educación”.

3.2.1 Una perspectiva socio-histórica

El artículo de Vincent, Lahire y Thin (2011) sobre la *forma escolar* podría situarse a medio camino entre el talante filosófico de *La crisis en la educación* y las propuestas experimentales de Poveda —de las que hablaré en los puntos siguientes— en un campo cercano a los intereses de la sociología de la educación, que se refiere a “*La forma escolar en sí misma en cuanto configuración socio-histórica surgida en el siglo XVI*” (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 8). Los autores, defendiendo la irreductibilidad de su análisis a una simple historiografía de las instituciones escolares o de las ideas pedagógicas, sitúan las primeras referencias de su análisis en los trabajos franceses que a partir de los años 70 elaboraron el concepto de *forma escolar*, que ya entonces señalaron:

[...] Por un lado, la relación entre la forma escolar y la nueva forma de dominación ligada a una reorganización del campo político-religioso y, por otro, la estrecha relación entre los procesos de escolarización y los procesos de urbanización... [destacando enfáticamente que] ...la aparición y el desarrollo de la forma escolar pueden ser puestos en relación con el desarrollo de la forma política históricamente singular que, desde la época de Maquiavelo a Bodin, recibió el nombre de Estado (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 8).

En el rastreo de los posibles orígenes de esa forma escolar, los autores atenderán a la realidad más cercana de su propio país, Francia, donde sitúan, a finales del siglo XVII, la “*novedad radical representada por las escuelas urbanas desarrolladas por los Hermanos de las Escuelas Cristianas*”. Sería muy interesante plantear un estudio posterior sobre esta interesante cronología en que podría establecerse la precedencia

de las experiencias escolares de los religiosos europeos con los indígenas americanos y la posibilidad de que tales experiencias realizadas en América viajasen de vuelta con los religiosos, quienes podrían haber adaptado lo aprendido entre las tribus americanas y reproducirlo en medio de las distintas circunstancias sociales de la realidad urbana de los modernos Estados europeos. En cuanto a las posibles objeciones eruditas sobre la fecha exacta en que podría situarse la *invención* de la forma escolar, los autores son tajantes:

Si deseáramos ver en este estudio solamente el resultado de las disputas entre especialistas, sin consecuencia alguna para la solución de los problemas contemporáneos, estaríamos olvidando lo siguiente: que toda aparición de una forma social está unida a otras transformaciones; que la forma escolar está unida a otras formas, destacadamente políticas; que ciertas instrucciones enviadas hoy a las autoridades de los suburbios recuerdan las “Advertencias para la instrucción del pueblo pobre” dirigidas en 1668 al Prévot (jefe de la municipalidad) de Lyon; que, en resumen, lo que está hoy en juego en lo que se llama la crisis de la escuela es, tal vez principalmente, el futuro de la democracia. (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 12)

A lo que Vincent y sus colegas se refieren es a la aparición de una “forma inédita de relación social entre un ‘maestro’ (en un nuevo sentido del término) y un ‘alumno’, relación a la que nos referimos como pedagógica”. La característica novedosa de esa relación tiene que ver con la teoría de producción y reproducción del saber (Lundgren, 1997) y la nueva distancia introducida entre el aprender y el hacer. Naturalmente, la conflictividad de esa novedad del aprender sin hacer deriva de la resistencia de los antiguos maestros a entregar su poder a esos nuevos maestros que, en realidad no dominaban ejercicio profesional alguno. Asociada a la novedad de esta nueva forma de relación social, aparecerá el establecimiento de un nuevo marco para esas relaciones: la escuela. Pero dejo seguir argumentando a los autores:

Para proseguir el análisis y comprender las especificidades de las prácticas escolares, es necesario evocar las transformaciones a las que está ligada la emergencia de la forma escolar. En las ciudades, a fines del siglo XVII, fueron creadas escuelas de un nuevo tipo, destinadas explícitamente a “todos los niños”, incluidas las del pueblo, que, sin embargo, para ejercer los oficios que les serían atribuidos, no necesitaban los “saberes” transmitidos por la escuela. Más allá de las explicaciones simplificadoras (los imperativos de la Contra Reforma, el temor de las clases peligrosas...) es necesario, sin duda, ver en ese suceso la instauración de un nuevo orden urbano, una redefinición (y no solamente una redistribución) de los poderes civiles y religiosos. La forma escolar no es solamente un efecto o una consecuencia, sino parte de ese nuevo orden. Poner a todos los niños —“inclusive a los pobres”— en escuelas, aparece como el intento de un vasto plan que podría llamarse de orden público, con la condición de no reducirlo a un simple acto de dominación. Se trata de obtener la sumisión, la obediencia, o una nueva forma de sujeción. (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 14)

Contrariamente a la total separación entre el mundo escolar y la política que, como se verá, propone Arendt, Vincent, Lahire & Thin (2011, pág. 17) nos recuerdan que, desde los orígenes de la institución escolar se encuentran, entre las fuerzas que impelían su extensión a todas las capas de la población, las directrices del Estado. Así, ya en el siglo XVIII, durante el reinado en Francia de Luis XVI, el fisiócrata Turgot, convencido del efecto que *“una instrucción pública administrada por el Estado, según ciertos procedimientos y con cierto espíritu”* podría provocar sobre la población *“destacó el papel político de la escuela, más exactamente, su lugar en las relaciones políticas, en la instauración de una nueva relación de dominación”*. Más concretamente, el ministro escribió al Rey que:

Los niños que tienen actualmente 10 años, se convertirán entonces en hombres preparados para el Estado, afectos a su país, sometidos – no por el temor, sino por la razón – a la autoridad, solidarios con sus conciudadanos, acostumbrados a reconocer y a respetar la justicia (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 17).

En el segundo apartado del artículo, Vincent, Lahire & Thin se lanzan a lo que ellos mismos denominan “análisis sociogénético de la forma escolar como forma de relaciones sociales” lo que, según ellos, les va a permitir volver extraña a sí mismos “esa realidad social, hoy omnipresente, desnaturalizando ciertas nociones constituidas frecuentemente como categorías genéricas: ‘educación’, ‘pedagogía’, etc...” Ese intento de desnaturalización queda sin desarrollo posterior, pero al menos se traza una cierta semblanza que ayuda a establecer algunas diferencias entre las formas sociales escriturales-escolares y las formas sociales orales. Al final del recorrido quedará claro que: “Cualquier modo de socialización, cualquier forma de relaciones sociales, se introduce al mismo tiempo en la apropiación de saberes (...) y en el ‘aprendizaje’ de relaciones de poder. (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 18). La diferencia estriba en los modos en que el poder y el saber se realizan en las sociedades orales o en las escriturales-escolares. Las primeras, sociedades primitivas, segmentarias, acéfalas, basadas en el linaje, de las que ni siquiera se puede decir con propiedad que tengan ‘religión’, que desde luego no tienen establecido un Estado y donde no se puede encontrar una esfera que se pueda llamar ‘política’, —o al menos esto es todo lo que los autores dicen en su artículo, recurriendo a muy libres

interpretaciones de las afirmaciones de diversos antropólogos y etnólogos— derivan todas estas características del hecho de colocar el principio de autoridad fuera de la comunidad de los hombres, lo que impide que cualquiera pueda pretender con éxito encarnar o detentar una autoridad suficiente como para hacerse obedecer. Tampoco hay en estas sociedades un campo económico separado del resto... Y al final todo esto parece deberse al hecho de que, en ausencia de una “objetivación”, (o sea la separación del saber del cuerpo humano en el que reside, lo que equivaldría a una ‘codificación’), no hay posibilidades de dominación. Parece que los autores han querido utilizar este recorrido por las sociedades “dominadas casi enteramente por la lógica de las formas sociales orales” para llegar por el camino más largo a la primera hipótesis del trabajo de Poveda (2001), tal como aparecerá en el apartado siguiente.

Sin solución de continuidad, Vincent, Lahire & Thin saltarán después a la Francia urbana del siglo XVII, para asistir allí, en la fundación de distintas escuelas (La Salle, Demia, Escuelas Mutuas), “a la constitución de formas relativamente invariantes (o sea, recurrentes) de relaciones sociales: ciertas formas escolares de relaciones sociales” (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 28). Los autores hacen referencia a cinco características de esas formas, que voy a citar seguidamente:

- 1) La escuela como espacio específico, separado de las otras prácticas sociales (...) está vinculada a la existencia de saberes objetivados. La escritura que permite la acumulación de la cultura hasta entonces conservada en el estado incorporado, hace cada vez más indispensable la aparición de un sistema escolar (...).
- 2) La escuela y la pedagogización de las relaciones sociales de aprendizaje están ligadas a la constitución de saberes escriturales formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernientes tanto a lo que es enseñado como a la manera de enseñar, tanto a las prácticas de los alumnos como a la práctica de los maestros (...).
- 3) La codificación de los saberes y prácticas escolares hace posible una sistematización de la enseñanza y, de este modo, permite la producción de efectos de socialización perdurables (...).

- 4) La escuela – como institución en la que se hacen presentes formas de relaciones sociales basadas en un enorme trabajo de objetivación y codificación – es el lugar de aprendizaje de formas de ejercicio del poder. (...)
- 5) En resumen, para tener acceso a cualquier tipo de saber escolar es necesario dominar la “lengua escrita” (...) lo que se tornó una evidencia cultural: la escuela es el lugar de aprendizaje de la lengua. La forma escolar de relaciones sociales es la forma social constitutiva de lo que se puede llamar una *relación escritural-escolar con el lenguaje y con el mundo*. (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, págs. 28-35)

Pero ¿por qué he seguido tan detalladamente la argumentación de este artículo? ¿Qué sentido tiene todo este recorrido? ¿Adónde querían llegar a parar los autores después de esa larga comparación entre sociedades orales y sociedades escriturales-escolares? Los autores necesitaron llegar allí para sentirse en condiciones de plantear una *teoría sobre el fracaso escolar*. Y esa teoría va a incidir nuevamente en la hipótesis primera del trabajo de Poveda (2001) y va a contrariar, una vez más, el deseo arendtiano de separar la escuela de la política. Porque “Lo que muestran los análisis presentados más arriba es que, al mismo tiempo que se construyen saberes y relaciones con el lenguaje y con el mundo, se aprenden ciertas modalidades de relación con el otro en las formas de las relaciones específicas que corresponden a modalidades del poder.” (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 35). Anotada la advertencia de los autores para no confundir forma con institución escolar, me atrevo a resumir burdamente la tesis de estos trabajos: que la predominancia del código escrito en determinadas sociedades produce diferentes modos de poder y de saber a aquellos presentes en las sociedades de predominancia oral. El meollo de la cuestión es – y esta es la base de la respuesta que los autores darán a la pretendida crisis de la escuela – que la escritura (o la codificación, o la objetivación) son de tal naturaleza que, una vez acontecida su aparición comenzó un proceso de extensión imparable. Que cuanto más se habla de la crisis, más se refuerza el recurso a los propios modos escolares para intentar ponerle remedio. No lo dicen así los autores, pero podría

sobreentenderse que, la forma escolar aumenta su presencia en todos los ámbitos, cosa que, precisamente, origina la crisis de la institución: esa crisis así contemplada parece llegar a constituir un elemento más dentro del conjunto de las características esenciales de la forma escolar y de las instituciones escolares o no escolares en las que se manifiesta. Vincent, Lahire & Thin (2011, pág. 8) recuerdan que Durkheim ya señalaba la “gravísima crisis” que atravesaba la enseñanza secundaria francesa desde la primera mitad del siglo XVIII.

Las numerosas críticas —casi siempre contradictorias— cuyo objetivo es, desde hace años, la institución escolar inducen a la evocación de una “crisis” de la escuela. Las reformas institucionales y pedagógicas se suceden, contribuyendo así a transformar los contornos de la escuela, el modo en que es percibida y las prácticas de los diferentes grupos en relación con ella. En esta coyuntura, es posible preguntarse en qué medida lo que está en tela de juicio es la forma escolar y su predominancia en el modo de socialización peculiar de nuestras formaciones sociales. Hoy, el estudio de las prácticas socializadoras en la escuela y fuera de ella, desde una perspectiva socio-histórica, permite defender la idea de una predominancia de la forma escolar en los procesos de socialización, y formular la hipótesis de que las transformaciones de la institución escolar y de las relaciones con ella de los diferentes grupos sociales participan de esta predominancia. (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 37)

Las pruebas de esa predominancia esgrimidas por los autores son numerosas: la importancia que las titulaciones escolares desempeñan en la clasificación social, la incapacidad de los grupos de diversa índole para pensar en procesos educativos ajenos o alternativos a la forma escolar, la multiplicación de las actividades extra-escolares que obedecen a una estructura espacio-temporal de clara inspiración escolar, el mismo modo de hablar de esferas que no tendrían por qué vincularse a la escolaridad, como la “educación deportiva” por ejemplo, el propio afán de los padres por convertirse en pedagogos y transformar cada minuto de la relación con su hijos en una relación pedagógica. Sin embargo:

Las clases populares —sobre todo las más dominadas en el plano cultural— están más distantes del modo escolar de socialización. Para los padres de estos niños, separar prácticas de cuño educativo de otras prácticas sociales no tiene ningún sentido: eso es impensable salvo, tal vez, para las prácticas que se refieren a la escuela y para los padres menos distantes del universo escolar. (...) La multiplicación de las actividades afecta de manera diferente a los hijos de las familias populares más dominadas: se trata no tanto de un procedimiento “educativo” por parte de los padres, como de la entrega de la responsabilidad sobre sus hijos a un conjunto de “interventores sociales”. El desarrollo de las actividades “peri-escolares” en los barrios populares tiende a garantizar la ocupación sistemática de los niños y jóvenes, con el objetivo de sacarlos de la calle y preservarlos de la influencia de las familias, cuya acción es frecuentemente considerada nefasta. (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 41)

En consecuencia, los voceros de la crisis, junto con el fracaso escolar manejan argumentos relacionados con otros problemas sociales, como la delincuencia, la integración, la marginalidad, el analfabetismo... Entre las críticas más frecuentes se encuentra la que “denuncia a la escuela por estar muy separada de la realidad exterior, demasiado cerrada” (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 44) y en compensación, desde las más altas esferas de la responsabilidad escolar, se propone la “abertura” de la escuela, “alteración que lleva aún a preguntarse si la forma escolar no está a punto de explotar, o incluso, de ser superada, substituida por otra forma” (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 44). Pero los autores no dudan:

Por nuestra parte, nuestros trabajos nos permiten formular otra hipótesis que es la siguiente: esas alteraciones de los límites de la institución escolar, estas incursiones en el dominio tradicionalmente reservado a la escuela por parte de agentes exteriores a ella, o mantenidos alejados de ella, esta “abertura” de la escuela, por recuperar esa expresión resultante de la práctica, todo eso, por el contrario y justamente, se ha vuelto posible por el hecho de que, en nuestra formación social, el modo escolar de socialización es el modo de socialización ampliamente dominante y hegemónico. Dicho de otro modo, el espacio escolar podría “abrirse” porque esta “abertura” no pondría en tela de juicio la predominancia de la forma escolar sobre la socialización. El modo escolar de socialización y la forma escolar no serían, por tanto, fundamentalmente afectadas por las transformaciones institucionales (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 44)

Se llega así a constatar que la escuela puede abrirse porque ahora socializa menos contra el “exterior” (las familias, la calle) y porque el “exterior” socializa más como ella. Por último, un contraste más sobre los límites en la estimación de las dimensiones tanto del campo educativo, por un lado, como de la forma escolar por otro. Arendt ya dejó claro que juzgaba a los pragmáticos como una pésima influencia sobre el mundo de la educación. Por eso es seguro que no estaría de acuerdo con la pragmática decisión con que Vincent y sus colegas se expresan contra la escuela como mundo cerrado y contra las razones que Arendt aducía para mantenerla así:

Si la escuela tuvo que ser un mundo cerrado a fin de constituir la infancia como un universo separado, ya no es necesario que mantenga tal postura después de que la separación de la infancia y la constitución de la infancia como categoría específica —que exige, y tiene necesidad de una acción propia, o sea, la educación infantil— se estableció sólidamente en nuestras formaciones sociales (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 46).

En conclusión, “la preocupación por remediar lo que se designa como fracasos de la escuela conduce casi siempre a reproducir las prácticas escolares y prolongar el

espacio de la escolarización.” (Vincent, Lahire, & Thin, 2011, pág. 47) Bajo el rótulo de ‘problemáticas’ he intentado dejar constancia en este capítulo de las ideas que, desde diferentes puntos de vista, pueden afectar y afectan a la institución escolar en general, o lo que es lo mismo, en cualquier lugar del mundo. He querido, para comenzar, reproducir las disposiciones legales que, heredadas de la historia más o menos antigua o emanadas de las más altas instituciones internacionales contemporáneas, contienen las primeras paradojas de largo alcance que han de considerarse cuando la teoría sobre lo escolar en el más amplio sentido toca la base de la práctica real en los lugares concretos. Lo que en las palabras puede ceder suavemente a una configuración idealista se transforma en el ejercicio efectivo de lo que proponen en fuente de notables incongruencias. Que la Declaración Universal de los Derechos del Hombre diga que *todos tienen derecho a la educación* —y gratuita en su nivel primario— y que *el objeto de tal educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana, a la par que el desarrollo de los derechos y libertades fundamentales de los hombres* resulta bastante sorprendente cuanto menos al no detenerse a continuación frente al primer escollo que representa el punto siguiente que, en ese lenguaje tan genérico, no advierte el peligro de la contradicción: que *los padres tengan derecho preferente a escoger el tipo de educación que ha de darse a sus hijos*. Es asunto de sobra conocido que este punto de la libertad frente a la universalidad de la educación fue crucial en las negociaciones habidas en España para la redacción de nuestra actual Constitución nacional. Es muy probable que no haya otro modo de llegar a acuerdos generales que el de admitir las disensiones más profundas y suavizarlas a la hora de su redacción. A riesgo de simplificar una cuestión tan delicada, me atreveré a recordar que el problema en aquellos momentos históricos era el dominio en España de la Iglesia Católica —y de ningún modo dispuesta a perderlo— sobre una amplia parte del sector educativo. Que aquel dominio, aferrándose a la cláusula de la libertad de los padres para elegir, reflejase de hecho una voluntad de marcada ideología derechista, tanto como un evidente interés económico, acabó sólo superficialmente solucionado al ceder los que, representantes de un pensamiento izquierdista, abogaban por la educación pública, laica e igual para todos. A esto habría que añadir que, en aquellos

años previos a la promulgación de la Norma —publicada en 1978—, no había en España razones poblacionales suficientes como para incluir en el texto constitucional alguna mención al fenómeno de la educación de los inmigrantes, que no alcanzaban entonces ni de lejos la notable proporción que representan hoy en el censo de población. La problemática de la diversidad en los colegios sólo se haría patente en los años siguientes, a medida que la situación social y económica mundial trajese consigo este mundo que, a fuerza de parecer falto de fronteras, acabó por construir muros y diseñar alambradas para cerrar el paso al aluvión de extranjeros que, de todos los rincones del mundo, deciden huir de sus maltratados y maltratantes países para buscar una vida mejor en esta nueva Tierra Prometida que parece haber vuelto a localizarse en los países desarrollados, básicamente de América y Europa.

Sin embargo, ya en 1960, la Convención de la UNESCO había hecho público su afán contra toda discriminación, preferencia o exclusión en materia educativa por motivos de raza, lengua, sexo, clase social, opiniones políticas... Seis años después, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales insiste nuevamente en las implicaciones políticas que el compromiso con los Derechos Humanos, en el área específica de la educación: La enseñanza primaria deber ser gratuita y obligatoria para todos y, no pudiendo declarar obligatorios los otros niveles educativos, se insta a las naciones para que, al menos, no se olvide que nadie debe verse privado de ellos si su capacidad es adecuada. La gran realidad mundial internacional tanto como las menores y diversas realidades nacionales dan continuidad total a este nudo de la contradicción interna de las escuelas al servicio, por una parte, del cumplimiento del derecho al desarrollo personal de todos y, por otra, a la obligación de someterse a este proceso de socialización-nacionalización de los sujetos que persigue todo orden social controlado. El problema no es simplemente local, ni simplemente organizacional. Las escuelas siguen funcionando de acuerdo con su entorno y, al tiempo que el entorno no deja de ser conflictivo, las escuelas se ven implicadas en una lucha concreta diaria en todos los aspectos que comprenden: la organización, la formación de profesores, la determinación del curriculum, la relación con la sociedad que las envuelve. Esto se traduce en una diversidad de escuelas que sería necio negar: unas escuelas —

generalmente situadas en las grandes ciudades o en selectos enclaves geográficos—son privilegiadas, bien por su propio estatuto fundacional a partir de las aportaciones económicas privadas, bien por el negociado apoyo de los medios de los Estados, mientras que otras, escuela públicas y en buena parte periféricas o rurales, en estado de semiabandono por parte del sistema financiero nacional, se esfuerzan por llegar al día siguiente atendiendo alumnos de toda procedencia geográfica aunque compartiendo casi siempre su origen social en las clases más desfavorecidas.

Esta realidad escolar, inseparable de su medio extraescolar, conduce por todos los caminos a la palabra más temida en relación con la educación: el fracaso. Es el hecho, pero sobre todo la previsión, del fracaso el denominador común en las perspectivas que he elegido para enmarcar, como en un esquema de coordenadas cartesianas de tres dimensiones, el fenómeno de las escuelas Xakriabá. Pongamos que el trabajo sobre la forma escolar (Vincent, Lahire, & Thin, 2011) constituye la abscisa de este esquema. Así la elijo porque su orientación tiende a elucidar el posible fracaso de toda la institución, no en las formas específicas que pueda adoptar bajo unos u otros sistemas o realidades educativas, sino en todo su conjunto, en lo más general del fenómeno de la educación en grupo. Y si en el centro original de esta abscisa cabría situar el éxito absoluto de sus planteamientos, que son precisamente los de transmitir conocimientos, habilidades o valores, no a un único sujeto, sino a un conjunto, la amenaza que se cierne y se anuncia en el extremo exterior de la línea es el fracaso de esta determinada configuración, es decir la negación de que tal conformación implique más ventajas que inconvenientes sobre otros posibles modos de transmisión de conocimientos y construcción de identidades. Sobre esta abscisa en que he colocado la forma ha de cruzarse perpendicularmente la línea ordenada que se sigue de las consideraciones sobre *La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela* (Poveda, 2001). Esta ordenada situaría en su origen, el centro del esquema, el posible éxito de un modo de considerar la escuela siempre atento a los orígenes y a las contradicciones del sistema escolar con su entorno real más palpable que es la familia. Y así, en este caso el fracaso aparece representado en el esquema como la imposibilidad de transmitir y compartir

conocimientos de cualquier tipo entre personas que, procediendo de mundos separados y distintos, no podrían encontrar su lenguaje común y quedar, por tanto, condenadas a la inutilidad de todo esfuerzo educativo.

La tercera dimensión sobre la que se proyectan las formas surgidas a partir de la relación entre los valores adjudicados a los ejes de abscisas y ordenadas, el espacio donde el concepto plano adquiere volumen y consistencia, queda representado por la reflexión arendtiana acerca de la crisis de la educación (Arendt H. , 1996), cuya idea motriz no es otra que la de colocar a la escuela como lugar de construcción del mundo nuevo que habrá de pertenecer a los nacidos más recientemente, pero a partir de los materiales que para ello puedan ofrecer los adultos, aquellos que ya tienen una visión propia del mundo surgida de su propia experiencia vital. Pero, más allá del concepto de crisis, el fantasma amenazante tras la reflexión de Arendt es la posibilidad de no conseguir el objetivo de dar justa continuidad al mundo, es decir, a la construcción, a la seguridad y a la perduración de lo que los humanos hemos edificado sobre la base supuestamente indiferente de la naturaleza, es decir, lo propiamente humano.

Pero las representaciones han de ser interpretadas y la simple disposición de datos sobre una rejilla formal acordada previamente no pasa de ser una imagen sin substancia que no podrá impactar en nuestra percepción y sentimiento de lo escuetamente representado. Se hace necesario lanzar un paño opaco y tangible sobre estas formas precisas pero descarnadas para que la figura, presentida tras los puntos aislados y ordenados convencionalmente de acuerdo a las oscilaciones de las variables consideradas, tome cuerpo, adquiera volumen y produzca una impresión material en nuestros sentidos. Ese paño con que pretendo cubrir lo esquemático de la exposición anterior no es otro que la sistemática revisión construida por Papagiannis, Klees y Bikel (1986) en "Hacia una economía política de la innovación educativa". Puede que los más de veinte años que nos separan de la aparición de este trabajo sirva como argumento descalificador a los amantes incondicionales de lo nuevo y de lo novísimo. Sin embargo, este trabajo mantiene una innegable actualidad y un valor que, para bien o para mal, conservará probablemente aún durante mucho más tiempo.

3.2.2 Una perspectiva didáctica

No sé si realmente “estamos en condiciones de aceptar, como regla general, que todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro” (Arendt H. , 1996, pág. 186), y tampoco creo aún poder explicar exacta y exhaustivamente todo lo que hay en la crisis de la educación, más allá de “la respuesta a la pregunta de por qué Juanito no puede leer” (Arendt H. , 1996, pág. 190). Por ello, siguiendo el consejo arendtiano voy a buscar a continuación alguna ayuda en los planteamientos que un pedagogo español (Poveda, 2001) realiza sobre aquella práctica escolar descrita por Arendt (1996, pág. 187) como *americanización*. En resumidas cuentas, esa idea hace referencia al esfuerzo homogeneizador de la escuela, y por todo lo dicho aquí hasta ahora, parece que ese esfuerzo de la escuela está al servicio de la creación de un pueblo, de una masa o, en otras palabras, de una



identidad común que, en las estructuras reales de nuestro mundo, no puede ser otra que una identidad política, independientemente de las dimensiones políticas y/o territoriales de la comunidad que la encarna. ¿Cómo o por qué habría Arendt de

prever, mientras escribía sobre los inmigrantes de aquellos Estados Unidos en lucha contra la opresión y la pobreza reinantes en el Viejo Mundo, que nuestro propio país, España, habría de llegar a convertirse, a su vez, en un nuevo espacio de inmigración de proporciones inesperadas, en un Nuevo Mundo para los que llegan de otros mundos donde la pobreza y la opresión se extiende mucho más allá de donde pueden alcanzar nuestras imaginaciones crecidas con el alimento de país desarrollado? Sin embargo, Arendt acertaba al decir que lo que sucede en un lugar puede suceder en cualquier otro. Lo decía en 1961. Faltaban aún ocho años para que un hombre pisara la luna. Sigue siendo aún demasiado temprano para juzgar el valor de esa huella humana dejada en el Mar de la Tranquilidad el 20 de julio de 1969 y, probablemente, sigue siendo también pronto aún para valorar las consecuencias que, sobre la historia y la conciencia de la humanidad, pueda ejercer la visión y la percepción de la esfera terrestre, única, azul, y limitada.

Ha pasado un intenso casi medio siglo de historia que ha trazado una nueva imagen del mundo, aunque no tanto como a menudo deseamos. Esa imagen, que contiene todo lo anterior y lo posterior a la fecha del alunizaje, constituye el nuevo fondo sobre el que se destaca el análisis de Poveda (2001) y el tono que lo diferencia del discurso arendtiano. El 30 de junio de 2004 —botón de muestra que pueda representar rápidamente el nuevo escenario— el periódico El País dedicaba su editorial a las estadísticas del aumento de la mortalidad debido a la ola de calor que se vivía en España durante esos días. Para ofrecer un dato de contraste el editor presentaba como sigue algunos datos estadísticos sobre la natalidad en España:

Al crecimiento vegetativo de la población española en 56.134 habitantes en 2003 ha contribuido especialmente la inmigración con 44.600, que se corresponde con su aportación de 53.306 nuevos niños al cómputo global de los 439.863 nacidos en España el año pasado. La tasa de fecundidad —hijos por mujer en edad fértil— se recupera gracias a la mujer inmigrante, hasta situarse en 1,3. Ningún país puede basar su equilibrio demográfico exclusivamente en la inmigración, pero en el caso español su aportación, por quinto año consecutivo, se está revelando básica a corto plazo y seguirá siéndolo a medio.

Buen momento éste para recordar también uno de los argumentos de Arendt que indudablemente siguen y seguirán en pie durante mucho tiempo: que “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres

humanos” (1996, pág. 186). Pero si la educación era ya un problema en las condiciones del mundo construido que Arendt conoció, esta nueva natalidad, estos nuevos inmigrantes en un país del viejo mundo han de provocar sin duda múltiples variaciones en el conjunto de las consideraciones sobre la crisis de la educación. Como Poveda (2001) explica en la introducción de su trabajo:

A pesar del creciente interés por la diversidad cultural y la educación intercultural en la investigación educativa española, los modelos y explicaciones más importantes que se han desarrollado en el plano internacional para comprender la experiencia educativa de las minorías étnicas no parecen haber recibido la atención suficiente, ni parecen haberse incorporado al discurso educativo del estado español. (Poveda, 2001, pág. 1)

Lo que intento en mi estudio es una sistematización de las posibles explicaciones para el viejo problema de *por qué no puede leer Juanito*, suponiendo que Juanito pertenece, en este caso, a minorías étnicas o a determinados grupos socio-culturales. En ese intento, se resumen las diversas respuestas a esa cuestión que han sido dadas, tanto en Norteamérica como en Europa, centrando finalmente la atención en las contribuciones del llamado ‘marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela’ que, según el autor,

(...) no ha recibido un tratamiento sistemático, ni se ha incorporado al trabajo de investigación-aplicación español de modo significativo (...) Esta labor de difusión no sólo es relevante por sí misma, sino que en el caso concreto de España es necesaria para que el marco ejerza el mismo correctivo teórico y empírico que realizó, hace casi treinta años en otros contextos y que no parece haber llegado a la investigación educativa española. (Poveda, 2001, pág. 2)

A continuación, intentaré resumir brevemente el recorrido histórico planteado en este artículo, comenzando por volver a los comienzos de los años 60 – es el momento de *la crisis en la educación arendtiana* – cuando, por imposición judicial, comenzó a generalizarse la desegregación racial en las escuelas norteamericanas. Fue entonces cuando empezó a plantearse el problema del rendimiento de los alumnos afro-americanos en los Estados Unidos. Antes de que pasaran diez años de escuelas no segregadas, ya habían aparecido las primeras explicaciones sobre las diferencias en los rendimientos escolares de los alumnos de diferentes razas. Previsiblemente, la respuesta que apareció era, en aquellos momentos, la más congruente con todo el período anterior, al colocar la causa del fracaso de los afro-americanos, naturalmente,

en diferencias biológicas, es decir, en la capacidad intelectual innata de las diferentes razas. Sin embargo:

La explicación biologicista no es la que más influencia ha tenido en la investigación y en la práctica educativa. Intuitivamente es posible proporcionar dos razones para entender esta aceptación escasa: En primer lugar, porque al establecer el problema en términos biológicos deja poco espacio para el cambio y la intervención educativa – conclusión que, por lo general, no suele atraer a los educadores. En segundo lugar, porque la carga política e ideológica de los defensores de las tesis biologicistas es fácilmente reconocible y frecuentemente no es compartida por gran parte de los educadores comprometidos con la reforma social que supuestamente promovían otras explicaciones que, además, justificaban otras estrategias de intervención socio-educativa. (Poveda, 2001, pág. 2)

La siguiente explicación para el fracaso escolar de las minorías étnicas vino a incidir en la cuestión del *déficit o privación cultural*, atribuyendo las diferencias de rendimiento a factores socioculturales.

Estos trabajos argumentaban que las experiencias familiares y extraescolares de numerosos jóvenes de minorías étnicas carecían de la riqueza y complejidad suficientes para proporcionar los recursos cognitivos y lingüísticos necesarios para enfrentarse a las demandas de la escuela – experiencias a las que sí estaban expuestos los niños y las niñas de clase media blanca y que, por tanto, a la hora de empezar la escolarización provocaban un desequilibrio importante entre ambos grupos (...) Lo fundamental de esta explicación es que, al situar el problema en factores socio-ambientales, permitía espacio para la intervención sobre ellos, dando lugar a una de las respuestas educativas más ambiciosas y debatidas de los últimos treinta años: la educación compensatoria y sobre todo, la importancia de la intervención temprana. (Poveda, 2001, pág. 3)

Pero, a pesar de su talante progresista, cuando la propuesta no alcanzó los resultados previstos, sus supuestos de base fueron también cuestionados en diversos estudios, que venían a demostrar, por ejemplo,

(...) que las formas lingüísticas de los niños de minorías étnicas eran tan lógicas, complejas y sistemáticas como las formas lingüísticas estándar, sólo que basadas en reglas diferentes que los profesionales de la educación no reconocían y que la pobreza en rendimiento verbal de los alumnos y alumnas afro-americanas en pruebas escolares se debe mucho más a factores relacionados con las condiciones y contexto de la tarea propuesta que con capacidades intrínsecas al niño o la niña. (Poveda, 2001, pág. 3)

La tercera vía para la explicación de las diferencias en el rendimientos escolar de las minorías étnicas aparece a partir de los años 70 y, de acuerdo con Poveda (2001, pág. 4) no ha alcanzado la deseable repercusión en España. Esta nueva explicación del fracaso escolar de las minorías se centra en las diferencias culturales y/o comunicativas entre el contexto escolar y extra-escolar. Si la educación compensatoria

intenta remediar el problema tal como lo plantean las teorías del déficit cultural, esta tercera vía implica mayor intervención sobre el contexto escolar que sobre el aprendiz⁵, desarrollando en ese sentido una estrategia de intervención eficaz. Según la exposición de Poveda (2001, pág. 7) la lógica del marco del desajuste familia-escuela se expresa en un conjunto de consideraciones, algunas en forma de hipótesis explicativas del problema educativo, y otras en forma de objetivos que suponen en realidad implicaciones o propuestas para la intervención educativa. Creo que en ambos casos vale la pena intentar recordarlas aquí:

1. La enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo basado en la interacción social. Por eso el aprendiz necesita ser competente en dos dimensiones: la de los contenidos y la del formato de la interacción.
2. Lenguaje, interacción y comunicación son conductas y conocimientos culturales que se adquieren en el proceso de socialización familiar y comunitaria, es decir, antes de llegar a la escuela.
3. Las escuelas, como entornos comunicativos peculiares, exigen de los que entran en ellas el aprendizaje de nuevas habilidades comunicativas. Sin embargo, razones históricas y políticas hacen que la distancia entre lo que los niños ya saben y lo que deben aprender sea diferente para distintos grupos socioculturales.
4. Los alumnos de clase trabajadora y grupos minoritarios pueden percibir los nuevos aprendizajes escolares de modo 'neutral' o de modo 'problemático' si suponen contradicción con lo aprendido anteriormente en el contexto familiar-comunitario.
5. Dado que el componente social parece 'transparente' para los docentes, estos tienden a interpretar los problemas comunicativos de sus alumnos en términos individuales.
6. La reconsideración del problema del alumno como fruto del desajuste en la gestión del proceso comunicativo facilita la redefinición de la estrategia de

⁵ Sobre esta cuestión véase pág. 294.

intervención, que al ser modificada permitirá al alumno una mejor transición al funcionamiento social escolar.

7. El mayor potencial explicativo de esta hipótesis y la mayor parte de la base empírica que la sustenta se centra en los primeros años de escolarización, donde el contraste familia-escuela es más notable.
8. Aspirar a la incorporación a la escuela de los repertorios socio-interactivos de los grupos minoritarios exige un proceso reflexivo en la práctica cotidiana del docente.
9. El desarrollo de un programa culturalmente congruente implica, más allá de la elaboración de una estrategia marco, la elaboración del contenido en cada caso concreto.

Siguiendo este conjunto de consideraciones se han realizado estudios que intentaban alcanzar alguno de estos objetivos, o todos a la vez: documentar las discrepancias potenciales entre los modos escolares y los comunitarios para, seguidamente, desarrollar programas de intervención en las escuelas. De tales estudios se han derivado dos posibles hipótesis: la de la congruencia cultural y la de la buena instrucción. Si la primera es cierta,

a) los problemas de rendimiento escolar pueden localizarse en aspectos proximales específicos a la relación alumno/a de grupo minoritario-contexto escolar, b) que pueden ser modificados para producir mejores resultados, c) estas modificaciones no tienen por qué ser efectivas en otros contextos culturales-grupos de alumnos/as" (Poveda, 2001, pág. 7)

Por otra parte, si la segunda hipótesis resultara más correcta, la diferencia en las conclusiones estribaría en la desaparición de la mayor importancia concedida a la pertenencia del alumno a un grupo sociocultural específico o minoritario, y la posible mejora de los aspectos problemáticos, podrían realizarse igualmente en este caso, pero deberían entonces resultar aplicables a otros contextos escolares. La comprobación de estas hipótesis ha generado nuevos estudios y demanda de otros más en muy diferentes escenarios que, a su vez, hacen surgir nuevas hipótesis que intentan explicar los mejores o peores resultados de determinadas prácticas escolares,

a partir de los posibles escenarios donde éstas se dan y sobre los papeles y las opciones al alcance de los actores implicados.

3.2.3 Una perspectiva filosófica

En su conocido y comentado artículo sobre *La crisis en la educación*, Arendt (1996) viene a afirmar que la esencia de la actividad educativa es el conservadurismo; que debe separarse la esfera de la educación del ámbito público político; y que el objeto de la escuela es enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el modo de vivir en él. A pesar de las constantes referencias de ese texto a la problemática específica de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica, la autora explicita allí las razones por las que considera adecuado que algunos estudios particulares puedan aplicarse más allá de los límites a los que estrictamente se refieren:

Además, siempre existe la tentación de creer que estamos tratando problemas específicos, aislados dentro de las fronteras históricas y nacionales e importantes sólo para los afectados inmediatos. Esta creencia, precisamente, es la que en nuestra época se ha mostrado falsa por completo. En este siglo, estamos en condiciones de aceptar, como regla general, que todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro, en un futuro previsible. (Arendt H. , 1996, pág. 186)

Puesto que la propia autora sitúa geográficamente el arranque de su reflexión en los Estados Unidos de Norteamérica, esforzándose seguidamente en hacerla extensible, a pesar de ello, al resto de las naciones, me parece necesario recomponer de algún modo el paisaje social que estaba, de manera más o menos perceptible, mediatizando sus afirmaciones en aquel año 1961 en que fue escrito el texto.

Algunos datos entresacados de los textos de Grao e Ipiña (1996) por una parte, y de Levin (1989) por otra, nos recuerdan que las bases de la teoría del capital humano podrían situarse ya en el siglo XVII, cuando Petty propuso calcular el valor de los individuos multiplicando por veinte los ingresos anuales producidos con su trabajo. Sin embargo sería Adam Smith, padre del liberalismo, quien realizaría un primer esbozo de la teoría, a finales del siglo siguiente, al considerar las cualificaciones poseídas por los sujetos como un elemento determinante del progreso económico. Si bien es Schultz

quien acuña la expresión “capital humano” para una conferencia pronunciada en 1959, la línea de pensamiento que representa ya venía articulándose desde los años 30, en el intento de racionalizar la inversión en educación y los posibles modos de evaluación de sus beneficios. Son estos antecedentes, referidos siempre a la intervención del Estado en la educación, unidos a las circunstancias sociales y económicas que se dieron en los Estados Unidos a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial – el optimismo desarrollista tras la guerra, la depresión económica siguiente, la guerra fría, el temor a perder la carrera espacial y armamentística – los que dan lugar a los primeros estudios sobre el cambio planificado en educación. Es en ese escenario donde Arendt (1996, pág. 185) sitúa su dificultad para “tomarse una crisis en la educación con toda la seriedad que se merece”. Pero la dificultad que Arendt menciona no le impide esbozar una visión de la cuestión educativa que yo voy a intentar resumir ahora desde el ángulo de mis propias intenciones. Y repito que, para las consideraciones posteriores, será muy importante no dejar de tener presente el escenario y las fechas en que ese texto fue producido, tanto como la propia biografía de la autora. Ella escribe que:

En realidad, la educación desempeña en los Estados Unidos un papel distinto y, políticamente, mucho más importante que en cualquier otro país. En el aspecto técnico, por supuesto, la explicación se encuentra en el hecho de que América siempre fue una tierra de inmigración; es evidente que la muy difícil fusión de los grupos étnicos más diversos (...) sólo se podría cumplir a través de la escolarización, la enseñanza y la americanización de los hijos de los inmigrantes. (...) La mayoría de esos niños no tenían el inglés como lengua madre y, por tanto, debían aprenderlo en la escuela, de modo que las escuelas tuvieron que asumir funciones que en una nación-Estado se cumplen como una rutina en el hogar. (Arendt H. , 1996, pág. 187)

Hay que señalar aquí, por una parte, el curioso modo en que ‘escolarización’, ‘enseñanza’ y ‘americanización’ son términos usados en realidad para referirse a un único objeto: la escuela. Por otra parte, debe anotarse la referencia de la autora a la nación-Estado y su implícito reconocimiento de la función educativa y configuradora del ser social de los sujetos que la familia desempeñaba en ella. Y también hay que dejar claramente establecido otro reconocimiento implícito en las palabras de la autora: el de la existencia de una relación directa entre las formas políticas y las configuraciones educativas. Pero sigamos adelante con el texto que nos ocupa, sin olvidar que Arendt sigue hablando sobre la crisis en la educación, cuando escribe que:

Sin embargo, más decisivo para nuestro análisis es el papel que juega la inmigración continuada en la conciencia política y en la disposición del país. Estados Unidos no es sólo un país colonial que necesita inmigrantes para poblar sus tierras y que se mantiene independiente de ellos en su estructura política. (...) Los inmigrantes, los recién llegados, son una garantía para el país que representa el nuevo orden. El significado de este nuevo orden, esta fundación de un mundo nuevo frente al viejo, era y es terminar con la pobreza y la opresión. Pero al mismo tiempo su magnificencia estriba en que, desde el principio, este nuevo orden no se aísla del mundo exterior – como en todas partes fue habitual en la fundación de las utopías – para mostrar ante él un modelo perfecto, ni tuvo como meta imponer pretensiones imperiales, ni que se predicara como un evangelio a los demás. Más bien, su relación con el mundo exterior se caracterizó desde un principio por el hecho de que esta república, que planeaba abolir la pobreza y la esclavitud, recibió a todos los pobres y esclavizados de la tierra. (...) Es esta la predisposición o la ley básica según la cual Estados Unidos empezó su existencia histórica y política. (Arendt H. , 1996, pág. 187)

Esas palabras, evitando la tentación de recordar el régimen esclavista de fondo, pueden llegar a hacernos sentir en la cara el viento de las praderas abiertas de Norteamérica, pueden incluso transmitirnos, con cierto lirismo, la emoción de la libertad del hombre frente a una nueva tierra. Una tierra que, aunque no sea expresamente declarado en el texto, se presenta como una tierra vacía, una tierra sin mundo, en el mismo sentido que Arendt concede a la palabra mundo: la construcción de los hombres sobre la tierra. También es verdad que algún



Ilustración 9:
Joao Vinte con badoque

olfato mejor adiestrado podría rastrear aquí el rancio aroma de los billetes norteamericanos, dólares de 1961, citados como si de un clásico se tratase, porque en ellos aparece escrito el lema usado por la autora como disonante estribillo a lo largo de toda esta página “*Novus Ordo Seclorum*”. Pero no hay nuevo orden sin hombres nuevos (y mujeres, aunque la autora no las mencione). Y los hombres nuevos llegan al mundo como niños (y niñas, evidentemente). Resulta que los niños y niñas, como nuevos que son, despiertan el “entusiasmo extraordinario por lo que es nuevo, visible

en casi todos los aspectos de la vida diaria americana". Ese entusiasmo, laboriosamente cosido por Arendt a la "*perfectibilidad indefinida* que Tocqueville señaló como el credo del *hombre no letrado corriente*", y al hecho de que "el fenómeno de los nuevos, aunque es bien anterior, no se desarrolló conceptual ni políticamente hasta el siglo XVIII", es considerado por la escritora como un punto de partida "del que se derivó desde el comienzo un ideal educativo teñido con los criterios de Rousseau, en el que la educación se convertía en instrumento de la política y la propia actividad política se concebía como una forma de educación. (Arendt H. , 1996, pág. 188).

Sin embargo, a pesar del *Novus Ordo Seclorum* publicitado en los billetes de la Norteamérica que la había salvado de los campos de concentración alemanes, Arendt reconoce que "El mundo en el que se introduce a los niños, incluso en América, es un mundo viejo, es decir preexistente, construido por los vivos y por los muertos, y sólo es nuevo para los que acaban de entrar en él como inmigrantes" (Arendt H. , 1996, pág. 189). El lugar que, según la autora, deberían ocupar en el mundo esos *inmigrantes* que son los nuevos, los niños, no queda claro en este artículo. Tan pronto se niega la validez de su estatuto como infantes y se lamentan los efectos de su emancipación del mundo de los adultos, como se preconiza justamente lo contrario: su exclusión de la esfera política, precisamente porque en esa esfera sólo deben habitar los adultos. Finalmente, esa misma razón hará decir a la autora que:

La educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas. Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra "educación" tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza. El que de verdad quiera crear un orden político nuevo a través de la educación, o sea, ni por la fuerza y la coacción, ni por la persuasión, debe llegar a la temible conclusión platónica: hay que arrojar a todas las personas viejas del Estado que se procure fundar. (Arendt H. , 1996, pág. 188)

Una vez más, conviene recordar aquí el escenario en el que se producen estas afirmaciones. Tales afirmaciones me parecen expresar el pensamiento de quien, a fuerza de inmersiones en el mundo antiguo, acabó por asimilar aquellas características tan poco democráticas que tenía la democracia griega en relación, por un lado con el poder dictatorial ejercido por el pater familias en el interior de su hogar y, por otro,

con su natural aceptación de la institución de la esclavitud. Hoy, no sólo estamos cansados de referirnos a la formación continua, concepto que instala entre nosotros como cosa natural y necesaria la educación de los adultos, sino que, precisamente a partir de las categorías básicas del análisis pedagógico a que me refería al comienzo de este trabajo, tenemos conciencia, no sólo de la inevitabilidad del trazo político en la actividad educativa, sino de la necesidad de su explicitación: porque la educación que se pretende apolítica es en realidad educación política claramente orientada al servicio de fines políticos concretos: ¿acaso no es ese el significado profundo del concepto de *curriculum oculto*? ¿Cómo podríamos olvidarnos ahora del lazo foucaultiano establecido entre el saber y el poder? ¿Cómo podríamos olvidar experiencias educativas de tan marcado carácter político como las campañas brasileñas de alfabetización impulsadas por Pablo Freire? La propia autora vendrá a reconocer que

No existe una regla general que fije la posición de la línea divisoria entre la niñez y la edad adulta; esa posición cambia a menudo, según la edad, de un país a otro, de una civilización a otra e incluso de una persona a otra. Pero la educación, diferenciada del aprendizaje, ha de tener un fin predecible. En nuestra civilización, ese fin quizá coincide con la licenciatura universitaria más que con la graduación en el instituto. (Arendt H. , 1996, pág. 207)

Sin embargo, el análisis de Arendt (1996, pág. 191) nos ofrece varios argumentos que debemos recordar. Primero, que “la crisis de la educación norteamericana (...) presenta un problema de inmensa dificultad, porque surgió dentro de una sociedad de masas y en respuesta a las demandas que tal sociedad hacía”. Segundo, que: “En este contexto debemos tener presente otro factor más general que, con toda seguridad, no ocasionó la crisis pero la agravó hasta un nivel muy hondo: el papel único que el concepto de igualdad siempre tuvo y aún tiene en la vida americana” y, tercero, que: “según el punto de vista americano, uno de los derechos inalienables es el derecho a la educación”. Pero, aunque será necesario volver más adelante sobre las ideas expresadas en este texto de Arendt, voy a obedecer ahora a la propia autora que, ante la dificultad de caracterizar distintivamente *educación* y *aprendizaje* para conseguir cierta coherencia en la estructura de su argumentación, indica que “Sin embargo, todos estos detalles deben quedar en manos de los expertos y de los pedagogos” (Arendt H. , 1996, pág. 208).

3.3 Paradigmas escolares: hegemonía o radicalidad

A continuación realizaré detenidamente una exposición, casi una reproducción literal del contenido de la revisión que Papagiannis, Klees y Bikel (1986) encaran en su trabajo; su valor, más allá de las ideas expuestas en sí mismas, reside en la amplitud de fuentes a las que los autores recurren y a las que quien desee mayor detalle puede recurrir. Yo voy a limitarme al texto de los autores, sin hacer mención expresa de las fuentes que ellos citan. Quien quisiera profundizar en la fundamentación de las ideas que expondré a continuación bien podría utilizar el texto de los autores como guía bibliográfica que, abarcando una casi infinidad en tiempo y número de estudios, fundamenta sus conclusiones sobre una sólida base documental. Por mi parte, resulta inevitable que, durante este repaso teórico, acudan a mi conciencia numerosas anécdotas y testimonios recogidos en el trabajo de campo realizado durante el contacto con las escuelas indígenas, episodios concretos que se relacionan y señalan constantemente a las reflexiones de los autores; sin embargo, creo que la siguiente recensión resultará más clara si dejo para más adelante el relato de tales asociaciones desde cuya exposición intentaré remitir a las citas concretas con las que se relacionan.

Nótese que el concepto elegido como caballo de batalla por los autores es el de la innovación. Y piénsese que *innovación* es el concepto central de nuestro análisis al presuponer, en primer lugar, la existencia de una institución acabada al tiempo que, en segundo lugar, introduce la necesidad de los cambios dentro de ella con la finalidad, no sólo de su perduración, sino de su mejor desempeño. A qué le llamo mejor desempeño es el nudo gordiano que cierra el paso a cuantos intentan la crítica como paso previo a la reconstrucción. Pero todos estos conceptos han de quedar explicitados, precisamente, en el examen minucioso y amplio que los autores acometen, comenzando por la cuestión de la denominada ‘economía política’.

Muchos de quienes elaboran políticas educativas, al igual que numerosos investigadores, sostienen todavía que la “modernización” de la educación mediante un esfuerzo prolongado y bien concentrado en la innovación educacional puede mejorar la calidad de la educación, aliviar significativamente los problemas sociales y económicos y reducir asimismo los costes

educacionales. Estiman que niños y jóvenes se prepararían mejor para hacer frente a las exigencias laborales de la actualidad si se reestructuraran las prácticas administrativas y docentes, si se confiara más en aquellos materiales del plan de estudios previamente integrados, si se explotaran las posibilidades que ofrecen los ordenadores, la radio y la televisión y si se modificara el papel del profesor. Por nuestra parte afirmamos sin embargo que tales beneficios no se han materializado. (o.c. pág. 149)

Y así ya tenemos aquí los hilos conductores del artículo: la innovación que mejora la calidad de la educación para así disminuir problemas sociales y económicos y reducir los costes. Calidad de la educación que implicaría mejoras sociales y reducción de gasto. O dicho de otro modo: si las prácticas innovadoras fuesen efectivas, los tres factores siguientes, no elegidos por casualidad, evolucionarían conjuntamente: mejor educación, mejor mundo, menor inversión. Pero, al parecer, esta fórmula mágica — mucho más que técnica— no ha funcionado antes, no funciona ahora y, previsiblemente, no funcionará en el futuro. Pero ¿por qué razón?

El análisis de un amplio conjunto de las investigaciones parece indicar que la teoría convencional no toma en consideración la naturaleza de los factores o procesos estructurales e institucionales que caracterizan a las sociedades clasistas. (...) Recientes alegaciones sostienen todavía la validez de las ideas centrales de la innovación educativa pero que es preciso prestar más importancia al proceso de realización y a la participación de los potenciales interesados. Tales ideas han sido asimismo examinadas críticamente y se ha advertido que no constituyen ningún apartamiento sustancial del modelo “fallido” de innovación. (o.c. pág. 150)

Parece, hasta aquí, que la idea de innovación tiene demasiada relación con algún tipo de reparaciones mecánicas: limpieza de engranajes del motor, recauchutado de neumáticos, arreglo de chapa y pintura del viejo vehículo, pero en ningún caso el diseño, la construcción y puesta en marcha de *otro*.

Aunque se reconocen los defectos de la concepción radical y se destacan algunos de los puntos débiles de la teoría, se pone de relieve la forma en que el proceso de innovación crea y propaga activamente una ideología “tecnológica” que se legitima a sí misma, proporcionando la ilusión de un cambio, no su sustancia. (o.c. pág. 150)

Para entender esta mudanza en la valoración del poder de la educación, y el desencanto que se produce entonces contra el entusiasmo por las virtudes de la innovación educativa, que había sido tan habitual en los años 60 y 70, hay que volver la mirada algunos años atrás:

Durante la década de los sesenta una sabiduría convencional caracterizó a la educación como un medio socialmente poderoso y políticamente utilizable para atacar una amplia gama de problemas sociales y económicos notablemente diversos. (...) Esta fe popular en el amplio valor

de los materiales, formas organizativas y prácticas en la innovación educativa halló una expresión compleja en dos enfoques académicos análogos y complementarios: la teoría del capital humano y la perspectiva funcionalista de la modernidad sobre la inevitabilidad tecnocrática de la importancia de la educación. (...) La idea básica estribaba en que el sistema educativo pudiera llegar a ser más eficaz a través de una planificación racional y de un desarrollo científico de los enfoques alternativos que se hallaban entonces dispersos en el nivel local. A las instituciones educativas locales se las consideraba en buena medida pasivas y manipulables aunque a veces pérfidamente resistentes al cambio. (o.c. pág. 151)

Los años siguientes vieron surgir numerosos retos a esta concepción dominante: se puso en tela de juicio la capacidad de la escolaridad convencional para lograr éxitos sociales o siquiera educativos, los resultados obtenidos de los intentos innovadores de las décadas anteriores empezaron a ser valorados como rotundos fracasos y “En tercer lugar, una acumulación de trabajos de investigación educativa no reveló una diferencia significativa en los resultados del aprendizaje entre una amplia variedad de tratamientos alternativos a la instrucción.” (o. c., pág. 151) Partiendo de la propia perspectiva dominante, generalmente conocida como perspectiva de I+D — Innovación y Desarrollo— se produjeron numerosas críticas a las escuelas desde una perspectiva que podríamos llamar ‘humanista’. “Pero este movimiento humanista crítico tuvo corta vida, quizás en razón del frenazo económico de los años setenta, que determinó un renovado interés por la relación entre la educación y el mercado de mano de obra y por la consiguiente competitividad.” (o. c. pág. 151)

Del mismo modo aparecieron un par de tendencias que intentaban dar continuidad al modelo I+D, una que radicalizaba la importancia del empleo de nuevas tecnologías para mejorar la productividad de la educación y otra que cargaba las tintas del fracaso sobre el desinterés de los propios interesados en desarrollarse...

En ocasiones estos textos revelan una orientación casi maquiavélica: a menudo las escuelas, los profesores y los alumnos aparecen como fuerzas miopes y resistentes al cambio a las que es preciso empujar para que adopten innovaciones de las que en definitiva se beneficiarán. Sin embargo, y pese a la persistencia de esta orientación, ha surgido también una versión más liberal de esta tendencia en la que se subraya que los interesados locales son personas razonables e informadas y quienes mejor conocen su propia situación. Lo que según esta opinión se precisa son innovaciones que resulten más apropiadas localmente y que puedan ser aplicadas en un espíritu de “adaptación mutua” (o. c. pág. 152)

Aunque los autores reconocen que su resumen se refiere especialmente a los Estados Unidos no renuncian a extender sus conclusiones a todo el mundo industrializado y a los países del llamado Tercer Mundo, trascendiendo el puro

concepto de innovación educativa para entrar de lleno en la consideración de las ideas distintas que podrían encontrarse sobre la naturaleza del cambio y del progreso social e individual, y concluyendo en ese sentido que el paradigma dominante así retratado “es un marco conceptual inadecuado e impreciso para la comprensión de las innovaciones educativas y en general del cambio social”. (o. c. pág. 153)

Y así llega para los autores el momento de caracterizar el llamado paradigma dominante y, por otro lado, ofrecer un paradigma alternativo, el paradigma radical que proponen, comenzando por hacer algunas puntualizaciones:

- a) En primer lugar, utilizan el término ‘paradigma’ intencionadamente en el sentido de Kuhn, en cuanto creen que los paradigmas son fundamentalmente normativos, que sus propias descripciones del mundo se hallan inextricablemente ligadas a su concepción ideológica y que por eso no admiten prueba ni comprobación conforme a unas claras reglas de experimentación científica.
- b) Forzar la división de una realidad amplia en sólo dos paradigmas es, admitiendo otras posibles divisiones y clasificaciones, una sencilla cuestión metodológica.
- c) El tema excede la brevedad del artículo que lo presenta, por lo que es su elección concentrarse en lo que dominan: las ideas de economía y de sociología de la educación, subyacentes a los paradigmas dominante y radical.
- d) Reconocen la diferencia entre ‘reforma’ e ‘innovación’, comparándolas respectivamente con ‘estrategia’ y ‘táctica’, pero eligen tratarlas como una única realidad afectada por las mismas circunstancias.
- e) Emplean el término ‘economía política’ en muestra de su intención de aplicar una perspectiva integrada e interdisciplinaria.

Las primeras manifestaciones acerca de la teoría del capital humano afirmaban normalmente que el empleo deliberado de unas innovaciones educativas bien concebidas constituye probablemente el mejor medio para el logro de unos objetivos de desarrollo e igualitarios en una forma eficaz y políticamente práctica. (o. c. pág. 154)

Papagiannis, Klees y Bickel, sin embargo, condicionan la plausibilidad de esta afirmación del neoclasicismo económico a la veracidad de una serie de supuestos implícitos en ella:

- Que al hallarse los individuos mejor cualificados su aportación productiva será mayor, por lo que la inversión, a través de la educación, en el capital humano puede tener un papel significativo en el proceso de acumulación de capital y considerarse un claro determinante del desarrollo.
- Que la educación se encuentra incluida, como un factor más, en la organización de mercado. Si el mecanismo de la competencia resulta imperfecto y el mercado falla por cualquier causa, se acepta como natural que el sector público corrija precios y producción para que reflejen las evaluaciones de la sociedad. Se trata del credo liberal: si uno busca lo mejor para sí mismo acaba por traer lo mejor para la comunidad. De este modo las innovaciones serán juzgadas de acuerdo con un análisis de relación entre coste y beneficios.
- Aunque equidad y eficiencia se consideran por separado desde esta perspectiva, se cree que mantener barreras que impidan el acceso a la educación para una parte de la población no ayudará al incremento de la productividad, siempre que los beneficios obtenidos no acaben siendo menores que los costes de la educación.

Este neoclasicismo económico encuentra apoyo y complemento en la perspectiva funcionalista de la modernización, según la cual:

La sociedad tiene como funciones la organización de la acción colectiva, el mantenimiento y transmisión de un sistema de creencias compartidas, la coordinación de los diversos subsistemas y la administración del cambio (...) El cambio es concebido como una diferenciación adaptativa de los subsistemas para hacer frente a los retos planteados por el entorno. Los cambios espectaculares, como las revoluciones, son concebidos como resultado de "derrumbamientos" o de un "funcionamiento defectuoso" en el sistema, y normalmente se juzga mejor el cambio gradual y evolutivo (o. c. pág. 155)

Sociólogos y economistas comparten, por encima de sus diferentes enfoques, una visión compartida sobre asuntos cruciales:

El desarrollo de la sociedad, considerado como un proceso gradual de crecimiento y de modernización económica, subyace en las condiciones que ambas disciplinas tienen acerca del progreso racional. Aunque pueda ser también importante una mayor igualdad, las dos

comparten el supuesto de que un cierto grado de desigualdad es a la vez necesario y bueno para la sociedad. Los economistas consideran las satisfacciones sociales desiguales como necesarios incentivos motivacionales, y los sociólogos subrayan a menudo la importancia funcional de la desigualdad como garantía de una selección basada en méritos para ocupar posiciones de mando y responsabilidad. (o. c. pág. 157)

En este marco socio-económico la escuela aparece como terreno fértil para la aplicación de esa concepción integrada del paradigma dominante: la igualdad es importante en la medida en que beneficie a los resultados económicos.

Se considera el sistema educativo como poseedor de unas funciones socializadoras, integradoras y de adaptación que contribuyen a la producción del capital humano y a la creación del clima social necesario para la actividad del sistema socioeconómico. (...) El conjunto del sistema educativo funciona como legitimador primario de la reivindicación de la meritocracia porque puede proporcionar medios equitativos y eficientes de atribuir posiciones sociales a los individuos (o. c. pág. 157)

Por razonables que puedan parecer a la mayoría —y esta es el motivo por lo que resulta hegemónico— los argumentos del paradigma dominante han dado lugar a numerosas críticas derivadas, tanto de un interés primordial por la igualdad, como de la posición secundaria que a este valor se asigna en esos planteamientos que justifican con frecuencia las desigualdades entre individuos, grupos y países, achacándolas generalmente a sus propias deficiencias.

Existen pruebas empíricas sustanciales que confirman la opinión liberal según la cual la asignación meritocrática de recompensas sociales dista de ser una realidad tanto en el mundo desarrollado como en el mundo en vías de desarrollo. Por ejemplo, negros y mujeres obtienen recompensas inferiores aún después de haber sometido a control la influencia de características “relevantes”. (...) Cabe decir lo mismo respecto a la procedencia socioeconómica de un individuo. (...) El éxito en los sistemas educativos refleja esta misma parcialidad por raza, sexo y clase. (...) E incluso las reformas educativas orientadas hacia los “desfavorecidos” han ayudado con frecuencia a los más favorecidos. (o. c. pág. 158)

Una segunda crítica contra la perspectiva del paradigma dominante es que no tiene en cuenta la importancia y la naturaleza de las diferencias de poder en la sociedad, al dar por supuesto que en el mundo no hay desequilibrios de poder duraderos de los que puedan sacar partido los individuos o las organizaciones.

Pero el dogma central del paradigma radical señala que la disposición social actual es reflejo de un conflicto histórico y continuo entre grupos de desigual poder. Los supuestos de la economía neoclásica y de la perspectiva funcionalista de la modernización se presentan como casi completamente inaplicables a un mundo dominado por los mecanismos y la ideología de una forma monopolista de capitalismo. El mantenimiento del poder y de la desigualdad clasistas aparece como eminentemente funcional en un sistema que no se halla simplemente orientado

al incremento de la producción, sino también a la reproducción a través del tiempo de órdenes sociales desiguales. Unas recompensas sociales diferentes de acuerdo con la raza, el sexo y la etnia resultan así completamente racionales; aunque reduzcan la producción, sirven para fragmentar a la clase trabajadora con objeto de disminuir aún más su poder (o. c. pág. 159)

Y así llegamos con Papagiannis, Klees y Bikel a la cuestión central a partir de la cual sería mucho más probable y verdadera una evaluación de las innovaciones, las reformas y las llamadas prácticas alternativas y las organizaciones que las promueven. La pregunta crucial sobre todas es ellas es entonces:

¿Para quién es eficiente o funcional? Dentro de esta perspectiva la educación sigue siendo fundamentalmente un subsistema funcional pero que opera para mantener los privilegios de los poderosos. En primer lugar, enseña las destrezas y actitudes que resultan útiles a la organización capitalista de la producción. Se refuerza en la formación de los rasgos de la personalidad la importancia que para la producción tienen las diferencias basadas en la clase. Los radicales caracterizan tales diferencias de una forma que destaca claramente el impacto negativo del capitalismo: la escolarización contribuye a enseñar a los jóvenes a ser puntuales, a reaccionar bien ante la autoridad, a ejercer un grado limitado de creatividad y a trabajar para el logro de unas recompensas extrínsecamente definidas. (o. c. pág. 159).

En resumen:

Según esta visión radical la educación opera tanto o más para reproducir la estructura social como para incrementar la productividad. (...) Así, para mantener las desigualdades, la educación crea y fortalece diferentes destrezas y actitudes entre diferentes clases de estudiantes: ricos contra pobres, urbanos frente a rurales, hombres frente a mujeres, negros frente a blancos, etc. (o. c. pág. 159).

Llegados a este punto, no se puede esquivar el concepto de “currículum oculto” que adquiere toda su dimensión tanto en la forma como en la sustancia de las pretendidas innovaciones. Nuevamente he de recordar la distancia que separa las disposiciones legales de su implementación efectiva, los programas de formación de sus modos de ejecución, los objetivos pregonados de los efectos producidos.

Así, para los analistas radicales, la mayoría de las innovaciones educacionales fortalecerán la posición de control de los grupos sociales más favorecidos y poderosos y contribuirán en poco o en nada al logro de una sociedad más equitativa o democrática. (...) Pero este análisis ha sido criticado tanto por los teóricos dominantes como por los radicales, que han subrayado su naturaleza a veces determinista y mecanicista y su visión de la imposibilidad de realizar cambios educacionales significativos sin cambiar primero el conjunto de la estructura de la sociedad. (o. c. pág. 161)

Pero, a pesar de esta prevención contra el puro determinismo que las organizaciones sociales pudiesen suponer para las estructuras escolares, la

correspondencia entre ambas parece haber sido documentada en numerosos estudios realizados durante las décadas de los años sesenta y comienzos de los setenta, si bien la necesidad de encontrar una salida teórica para este problema real obligó a repensar posteriormente el papel y la naturaleza de la contradicción y el conflicto, nociones que se tornan cada vez más importantes en el análisis radical de la educación y que acaban generando en el tiempo una tercera posición:

La lucha de la clase trabajadora y de los pobres ha obligado a la expansión de las oportunidades educacionales más allá de la capacidad o del deseo de la organización capitalista de “desembolsar” para atender tales reivindicaciones. La inflación educacional y el credencialismo consecuentes son el resultado de esta contradicción y han determinado que cada vez se ponga más en tela de juicio la ideología legitimadora. (...) Muchos otros escritores radicales han señalado consecuentemente la manera en que el contenido de la educación puede resultar contradictorio y por eso liberador. Por esta razón se consideró a menudo peligrosa la capacidad de leer en los esclavos; de la misma manera, la inculcación de valores democráticos y de pensamiento crítico puede significar un peligro para un sistema de autoritarismo económico. (o. c. pág. 163)

La cuestión puede llevarse más allá. Por difícil que pueda parecer la tarea, es posible que haya una última pregunta que plantearse ante la escuela como productora de sociedad y ésta es, precisamente, qué tipo de sociedad puede esperarse que produzca o reproduzca una determinada escuela. Ésta de los *Xakriabá* es contemporánea de muchos cambios en la vida cotidiana de la comunidad: cambiar los caballos de los chicos por motos, el interés de las chicas por el noviazgo y la familia por el ansia adolescente de éxito en las pasarelas de la moda, y las historias de los viejos al anochecer y los rituales festivos por la telenovela a la que la luz eléctrica permite asistir día tras día.

Hasta aquí he intentado ofrecer cierta variedad de argumentos que guardan, a mi juicio, una relación directa con la realidad de las escuelas



Ilustración 10:
Ganadería indígena

Xakriabá. El primer dato a tener en cuenta es esa doble naturaleza de la escuela en tanto que derecho y obligación al mismo tiempo, cosa que constituye un nudo central para mi discurso ya que, al menos aparentemente, el ejercicio del derecho es un acto relacionado con la libertad, por lo que podría corresponderse con la visión de la escuela como una institución *conquistada* por los indios. En el carácter obligatorio de la escuela, por lo contrario, puede encontrarse la ocasión y las circunstancias para que la misma escuela pase a convertirse en una institución *impuesta*. Tanto en un caso como en otro, lo cierto es que en la escuela se da el encuentro entre quienes reclaman un instrumento para su liberación y los que, conocedores de sus recursos, pueden utilizar sus estructuras para actuar una dominación variable en su intensidad, pero siempre la misma en su esencia, utilizando desde las mínimas conductas represoras hasta las mayores coacciones. Es en este margen posible donde cabe introducir las matizaciones que, desde distintas perspectivas epistemológicas, han planteado algunos autores.

Vincent, Lahire y Thin (2011) se sirven del concepto ‘forma escolar’ para efectuar un recorrido historiográfico desde el nacimiento de las primeras escuelas modernas hasta las más recientes modalidades escolares que permean todo nuestro tejido social; ellos se preguntan si esta forma escolar acabará por morir de éxito, precisamente por su adopción y proliferación en los campos más diversos de la actividad social.

La perspectiva de Poveda (2001) se caracteriza por su dimensión práctica: la experiencia señala que el nivel de éxito escolar —entiéndase éxito desde un doble campo: éxito o fracaso de la escuela, éxito o fracaso de los alumnos— puede relacionarse con la continuidad o discontinuidad cultural entre la familia y la escuela. En el caso *Xakriabá* observo precisamente ese progreso histórico de la escuela regentada por profesores blancos a la docencia ejercida por los propios indios.

Las dos visiones anteriores sobre la escuela se complementan con el análisis más estrictamente político de Arendt (1996), aunque tal vez debería decir ‘apolítico’, puesto que la autora recomienda separar la esfera escolar de la política,

probablemente sin haber pensado a fondo en la progresiva imposibilidad de cumplimiento de tal propósito que la historia más reciente viene suponiendo.

Por último, ante la necesidad de ofrecer algún instrumento simple y efectivo de valoración general sobre la función escolar, he tomado el análisis de Papagiannis, Klees y Bikel (1986). Es en la propuesta de estos autores donde pretendí inicialmente situar las hipotéticas prácticas alternativas que, en el caso supuesto de llegar a ser observadas y descritas en la escuela *Xakriabá*, la harían entroncar dentro de un paradigma radical por oposición al paradigma hegemónico al que se adjudican prácticas educativas tradicionales, vale decir antiguas.

Entrar a elucidar cuestión tan general me obliga a pasar seguidamente por un capítulo dedicado a algunos aspectos históricos inescusables. La naturaleza real del ser en transformación que es cualquier escuela no puede aislarse en el tiempo como tampoco puede aislarse en el espacio. En el tiempo encontramos a los indígenas y no indígenas sujetos de la investigación y unas relaciones entre ambos que, mediatizadas por el espacio y a pesar de la antigüedad del concepto de Derecho, se han regido primordialmente por la ley del más fuerte. Por eso me parece necesario situar a los *Xakriabá* de hoy en su marco histórico, sirviéndome de diversos datos, tanto como definirme a mí mismo como investigador explicitando detenidamente mi herencia cultural en un sentido amplio, no como descendiente de una estirpe de conquistadores que no me corresponde, sino como heredero de la opresión y la lucha de mis abuelos y todos mis ancestros campesinos que siempre distinguieron la verdad natural de las engañosas escenificaciones de todo poder. La inmensa mayoría de todos ellos vivieron, como los *Xakriabá*, ignorantes su vida entera de la idea misma de derecho, a pesar de su historia milenaria; de esa historia he querido recordar algunos hitos en particular en cuyas argumentaciones se inició y se consolidó la base de nuestra posición actual. En la medida en que no podemos apreciar diferencias significativas entre las más antiguas posiciones y las de muchos de nuestros contemporáneos, resulta imprescindible conocerlas.

4 EL CASO Y SUS ACTORES

Al tiempo que yo me iniciaba como alumno de doctorado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, se encontraba en la ciudad y participaba en los cursos la brasileña, hoy doctora, Lúcia Álvarez Leite, de Minas Gerais, quién por aquellas fechas estaba llegando ya a la fase final de redacción de su tesis, titulada *Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía*, leída en septiembre de 2002. A lo largo del curso 2001-02 y buena parte del siguiente creció con ella mi conocimiento a la par de mi curiosidad sobre la especificidad de la problemática escolar brasileña. Pude familiarizarme, a través de lecturas y comentarios de diversos capítulos de la tesis mencionada, con los protagonistas de la andadura de la escuela *Xakriabá*, tomada en ella, como fuente de datos y campo empírico en el que se buscaba experimentar y documentar algunos conceptos renovadores de la teoría pedagógica más general. No hay cómo olvidar la importancia decisiva que, para la valoración de estas noticias, desempeñó el bagaje teórico adquirido durante los cursos de licenciatura en la Universidad de Valencia y, más específicamente, de los de doctorado. Desde el marco que esa formación suponía, las noticias sobre las prácticas escolares de la Escuela Diferenciada *Xakriabá*, llegaron a convertirse en algo muy cercano, lo bastante como para marcar un punto de continuo contraste entre ellas y la teorización desarrollada en las aulas. De ese modo llegó a tomar cuerpo ese rompecabezas que después acabó siendo mi materia de estudio.

Pero, ¿por qué razón recorrer tanta distancia para conocer una escuela indígena? ¿Por qué aventurarse en un territorio donde no es extraño contraer exóticas enfermedades como el mal de Chagas o cruzarse por los campos con animales peligrosos como la tarántula, el escorpión o el jaguar? ¿Por qué compartir la escasez crónica y mala calidad del agua o la monotonía de la alimentación con personas que hablan para el advenedizo un idioma enrevesado? Una vez superado el escollo de la lengua, tan pronto desean contar detalles ejemplares de su historia, de su trabajo o de

sus procesos de transformación o, por el contrario, deciden dejar de escuchar y levantan un muro de silencio impenetrable ante la más sencilla de las cuestiones que el extranjero curioso les plantea. La respuesta a todas las preguntas anteriores tiene que ver con planteamientos generales sobre un problema social concreto y cercano que, en los últimos años, ha venido a convertirse en un lugar común de la reflexión pedagógica:

Es ya un tópico bien asentado que en la sociedad actual se están recomponiendo todas las instituciones, principios y valores que hemos heredado de la modernidad. La relación entre Estado y Sociedad no podía ser una excepción. Y, como consecuencia de ello, el propio papel del Estado en el proceso educativo. (Vallespín, 2002, pág. 93)

Pero este lugar común dista mucho de constituir un oasis de paz. A tenor de la cita anterior surge una primera acotación a tener en cuenta en los planteamientos de este trabajo: la de la existencia de origen de dos concepciones básicas de la educación, una inclinada a desarrollar principalmente al individuo y otra empeñada en lograr su adaptación a la vida social; la primera, generalmente reservada para las élites; la segunda, extendida discrecionalmente a las masas: “La educación se presenta como un “bien público” cuyos beneficios deben ser distribuidos, por así decir, en régimen de igualdad. Pero sólo para que después florezcan los particularismos individuales”. (Vallespín, 2002, pág. 95) Ésta última formulación ideal podría servir como ejemplo paradigmático de tantas otras que se integran en ese nebuloso conjunto de resultados del trabajo intelectual a partir de la materia prima que las prácticas escolares en sí mismas constituyen. La cuestión es que, intentando eludir los peligros que entraña la tal vez excesiva abstracción de los cantos de sirena, no puede esperarse otra contención ni otra protección que las que se producen mediante la observación detallada, próxima y meticulosa de un canto particular y concreto. Y, en este transitar de lo ideal a lo material, acaba por aparecer la imagen de un desmesurado conjunto en todo lejano de una constitución homogénea. El núcleo y la membrana no dejan de ser pues partes de lo diferente en lo mismo. Esta idea hacía posible esperar que, en contacto con los límites de un nuevo territorio, la institución escolar pudiera generar transformaciones en su estructura, en sus prácticas y en sus vinculaciones sociales. Y, por la misma razón, cabía esperar que de la observación y del estudio de tales

prácticas pudieran obtenerse elementos para la construcción de propuestas alternativas en cualquiera de esos problemas pedagógicos que parecen, en los grandes sistemas educativos nacionales de buena parte del mundo, dar alas a la actual y repetitivamente nombrada *crisis de la educación*.

Las primeras noticias sobre las escuelas indígenas de Minas Gerais, llegadas por testimonio directo de la entonces compañera de estudios y hoy Dra. Lúcia Alvarez Leite, mezcladas indistintamente con las de las escuelas del Movimiento de los Sin Tierra y otros movimientos sociales brasileños dejaban en el aire tanta esperanza... Aquellas afirmaciones militantes: que los profesores indígenas eran elegidos por su comunidad, que la comunidad indígena fijaba el currículo de su escuela, que la comunidad indígena y su escuela mantenían una estrecha relación y participación en todo... Comentarios de pasillo, reacciones rápidas al tratamiento —tal vez un poco superficial— de temas —tal vez demasiado generales— en las aulas de los cursos de aquel doctorado de 2000 valenciano: el diseño del currículo, la formación del profesorado, lo público y lo privado... Asomarme a aquellas aparentes antípodas conceptuales surgidas de escuetas descripciones de prácticas sociales de base me abría la posibilidad, no sólo de documentar unas esperadas realidades escolares alternativas, sino de revisar posiciones teóricas ‘pesimistas’ desde un punto de vista novedoso por su excentricidad.

Uno de los profesores que formaban el tribunal que juzgó mi DEA —Diploma de Estudios Avanzados—, se refirió literalmente, en su comentario sobre las expectativas de mi trabajo, a una ‘oportunidad de oro’. ¿Era éste acaso un psicoanalítico acto fallido que expresaba la vieja obsesión del hombre blanco por apropiarse del preciado metal de Eldorado, aun quinientos años después? Pero debo reconocer que, en mi caso, entrando ya en materia, mi razonamiento no fue tan distinto, ya que conocí el nombre antes que el objeto y tuve acceso a la descripción mediada antes que a la contemplación directa. De este modo, la pura aceptación del término conjugado “Escuela indígena” suponía en realidad una serie de hipótesis que debo extraer en adelante de la desestructuración de la principal al haber sido ésta aceptada inicialmente como un todo que como tal resulta inaprehensible.

Dejando de lado ahora la referencia precisa a aquellas primeras fuentes, lo cierto es que en algún momento tuve indicios suficientemente confiables de que en ciertas escuelas de un determinado experimento educativo en desarrollo en tierras brasileñas en aquel mismo momento se estaban produciendo prácticas concretas y en muchos aspectos novedosas en relación a los principales ejes analíticos más elementales del análisis pedagógico al uso en las aulas de la facultad: el currículo, la formación del profesorado y la relación de la escuela con la sociedad. Y no me pareció tan sorprendente ni tan inverosímil. Así que organicé mi vida para ir a verlo.

Esta tesis, sin dejar de considerar el entorno escolar de los demás pueblos indígenas de Minas Gerais, toma como campo experimental preferente la escuela indígena *Xakriabá* —cristal mineral facetado: facetas claras, facetas oscuras— precisamente por las condiciones de su nacimiento intercultural, así como por el impacto y el peso específico de tal ‘novedad histórica’ en el desarrollo de la sociedad *Xakriabá*, cuyos efectos, impredecibles con toda exactitud a largo plazo, se materializan ya en el presente observable. Aun así es difícil predecir qué luces y sombras proyectará su vigor a medio y largo plazo.

El proceso fulgurante de creación de estas escuelas representa un caso idóneo para la observación del desarrollo de la institución escolar, de sus fuentes y de sus propósitos. La situación actual del pueblo *Xakriabá* y, al mismo tiempo, la distancia cultural y lingüística no hace más que acentuar nuestra percepción del desarrollo de fenómenos comunes ya observados en nuestras propias escuelas aunque, en este caso, se encuentren sometidos a la fuerza de una extraordinaria aceleración. Más adelante he de intentar establecer una genealogía de la escuela, en general, tanto como una radiografía arqueológica de la escuela *Xakriabá*, en concreto; con la primera procuraré resumir o nuclear el nacimiento de esta institución social, tan relativamente joven en los países avanzados como radicalmente novedosa entre los *Xakriabá*; con la segunda espero mostrar una imagen, tomada desde el exterior de ese núcleo, de sus extensiones más recientes, su membrana, el detalle sensible de su piel, límite y filtro al tiempo en un proceso de crecimiento constante, aunque a estas alturas aún no haya conseguido marcar con absoluta certeza una fecha y localización geográfica del

nacimiento histórico de ese núcleo al que me refiero; la corriente general lo sitúa en algunas grandes ciudades europeas en el período más o menos corto que media entre el apogeo de la Ilustración durante el nacimiento de los Estados modernos y su revolución industrial. Sin embargo, el estudio y la observación de mi objeto de estudio parecen señalar hacia la experiencia precedente de los religiosos europeos enfrentados en América con la tarea de la evangelización de los *salvajes* —etimológicamente: habitantes de la selva—, siempre, es sabido, con desiguales resultados.

Si he de detallar mis razones al respecto, creo que, salvando las distancias, trataba de encontrar algo así como esa ‘mecánica universal’ que John Nash, la mente prodigiosa, anduvo buscando a través de un largo desierto de meses y años totalmente improductivos desde el punto de vista de la academia. Aun sabiendo imposible cualquier posible comparación, no puedo dejar de sentirme retratado en alguna parte de lo que de él escribe su biógrafa:

Nadie mostró una obsesión más grande por la originalidad, ni un mayor desdén por la autoridad, ni más celo por preservar su independencia: de joven tuvo a su alrededor a los sumos sacerdotes de la ciencia del siglo XX —Albert Einstein, John von Neumann y Norbert Wiener—, pero no se adhirió a ninguna escuela ni se convirtió en discípulo de nadie, sino que, en gran medida, recorrió su camino sin guías ni seguidores. En casi todo lo que hizo —de la teoría de los juegos a la geometría— menospreció los conocimientos recibidos, las modas contemporáneas y los métodos establecidos. Casi siempre trabajaba sólo, habitualmente mientras caminaba y, con frecuencia, silbando a Bach. (Nasar, 2002, pág. 15)

Yo, como Nash en su campo, pretendía, o mejor sería decir soñaba, establecer una ‘mecánica universal’ dentro del concepto de escuela. El matemático observaba partidos de fútbol, revoloteo de palomas, el trote anárquico de los alumnos en el campus universitario, y esperaba traducir al lenguaje matemático lo que de común había entre esos diversos acontecimientos. Yo observaría escuelas del otro lado del mundo, y encontraría en ellas una faceta propia y diferenciadora, semejante a la que poseen aquellos acontecimientos diversos por los que una escuela del sistema público español vendría a ser considerada un objeto notablemente distinto de una escuela encuadrada en un orden estatal de régimen comunista, o de las *napola* —escuelas hitlerianas de la impiedad nazi—, o de una escuela islámica y no necesariamente yihadista, o de una escuela monacal budista, o de una escuela indígena brasileña. Sin

embargo todas debían compartir unos trazos comunes, y esos vendrían a constituirse en los caracteres de su definición como escuela, aunque no sería de esos trazos comunes de donde pretendiese obtener conocimiento sino, precisamente, de las diferencias que en una, la última, pudieran observarse y considerarse como fuente de mejoras aplicables al funcionamiento de algunas de las demás.

Así, no hay como esquivar las referencias a mi mundo real histórico-cotidiano cuando se trata de justificar mi salto del océano, que obedecía, indudablemente, a una tendencia relativamente reciente en el ámbito de la educación mundial, tal como fue expresada en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI:

El malestar engendrado por la incapacidad de vislumbrar el futuro va a la par con la conciencia cada vez más aguda de la magnitud de las disparidades visibles en el mundo y de las muchas tensiones entre lo “local” y lo “mundial” que de ahí se derivan.

El desarrollo de las interdependencias ha contribuido a poner de relieve muchos desequilibrios: desequilibrio entre países ricos y países pobres; disparidad social entre los ricos y los excluidos dentro de cada país; uso desconsiderado de los recursos naturales que conducen a una degradación acelerada del medio ambiente. Las desigualdades de desarrollo se han agravado en algunos casos, como muestra la mayoría de los informes internacionales (...) El reflejo a menudo complaciente que dan los medios de comunicación de los modos de vida y de consumo de los ricos suscita entonces entre los más necesitados sentimientos de rencor y frustración y a veces de hostilidad y rechazo. En cuanto a los países ricos, cada vez menos pueden negarse a ver la exigencia imperiosa de solidaridad internacional activa para garantizar el futuro común mediante la edificación progresiva de un mundo más justo. (Delors, 1996)

Respecto al concepto y a la necesidad de una educación intercultural adaptada a la realidad social española, se ha dicho que:

(...) el análisis de la compleja y rica realidad multicultural española nos lleva a la conclusión de que la educación intercultural no es sólo un problema de y para los inmigrantes que viven en nuestro país, ni se refiere exclusivamente a primar el desarrollo de una cultura que ha sido reprimida, contraponiéndola al desarrollo de la cultura represora, ni tampoco tiene como único objetivo la resolución de los problemas de integración de los grupos étnicos minoritarios en una sociedad que los margina. La educación intercultural atañe a inmigrantes, nacionalistas, grupos étnicos minoritarios porque es un asunto social y educativo que se dirige a todos los ciudadanos, sean de la cultura, clase social, sexo, religión o raza que sean. Precisamente porque nuestro país es diverso y plural, la educación intercultural es, y debe ser, un asunto en el que todos estamos implicados y todos tenemos nuestra responsabilidad, teniendo en cuenta, además, que nuestra integración en la Unión Europea plantea nuevos retos, no sólo económicos y políticos sino también de convivencia intercultural y elaboración de una identidad europea y aún más, la necesidad de una actitud como ciudadanos del mundo (Sales Ciges & García López, 1997, pág. 42)

A diferencia de otras naciones europeas con un dilatado historial colonial, en España no hace mucho más de dos décadas el único negro que la mayor parte de la población podía conocer de cerca era el Rey Mago Baltasar, encarnado además en la mayor parte de las ocasiones por un blanco con la cara cubierta de betún. Y los indios eran igualmente, por ese tiempo, cosa de las películas norteamericanas sobre la conquista del Lejano Oeste, casi pura entelequia. Hoy por hoy la situación ha variado muy notablemente. Hoy, yo mismo tengo una sobrina afroeuropea y no podría relacionar exhaustivamente la variedad de procedencias y mezclas posibles de los habitantes de mi propio barrio periférico: asiáticos, árabes, africanos, sudamericanos, norte europeos... Y los hijos de todos ellos acuden indiferenciadamente a las mismas escuelas que mi sobrina castellano-senegalesa, se enfrentan al mismo currículo, lidian con los mismos profesores y estudian los mismos textos; todos ellos son, respecto a la institución escolar, sujetos de derecho, es decir, sujetos con derecho reconocido por el sistema legal a la educación, independientemente de su nacionalidad de procedencia, de su color, de su religión o de su idioma. A nadie se esconden las problemáticas que tal situación genera en las prácticas homogeneizadoras más comunes de la vida cotidiana de las aulas y heredadas sin solución de continuidad a partir de las formas escolares nacionales preexistentes. Así, la diversidad no deja de ser un quebradero de cabeza para los docentes que deben adaptarse a esta realidad sociológica para desarrollar su trabajo. La diferencia se ha convertido, pues, en nuestras escuelas, en una fuente de conflictos frente a los que, en gran cantidad de ocasiones, los maestros se encuentran desprevenidos y desarmados.

Brasil es, por contraposición, el país de la llamada democracia multirracial. Un lugar donde los indios ya habitaban mucho antes de que los europeos imaginasen siquiera la existencia de otro continente sobre la faz de la tierra ni mucho menos la posibilidad de alcanzarlas por algún medio; un lugar al que los negros fueron arrastrados como esclavos casi desde los inicios de la conquista; un lugar al que los blancos llegaron sintiéndose dueños por anticipado de todo lo que pudieran encontrar en aquel Nuevo Mundo, tal vez poblado por seres aparentemente humanos, pero vacío de almas comparables a las que, en su opinión, la historia había dotado a los

nacidos en el convulso Viejo Mundo. Las razones políticas y mercantiles de los colonizadores fueron saltando sucesivamente de un paso a otro en el largo camino que se extiende desde de la primera admiración por lo desconocido hasta las más recientes y variopintas estrategias destinadas a hacerlo desaparecer.

En pocas palabras: la noticia de la existencia de escuelas indígenas recién nacidas en la inmensidad del sertão brasileño, tanto como el anuncio —evidente y eminentemente mediatizado por el contexto académico— del ensayo de prácticas educativas alternativas en ellas, resultaron motivo más que suficiente para desear ir hasta allí para estudiarlas, documentarlas y analizarlas. Entonces, el objeto me parecía muy concreto y determinado; sólo más tarde me vi obligado a entrar en ciertas cuestiones sociológicas que tal vez debería haber previsto desde el inicio: la indivisibilidad práctica del objeto con su escenario histórico.

De modo que la formación de un ideal no constituye un hecho irreductible y que escapa a la ciencia, sino que depende de condiciones que están al alcance de la observación: es un producto natural de la vida social. Para que la sociedad pueda tomar conciencia de sí y mantener esa conciencia en el necesario grado de intensidad, tiene que reunirse y concentrarse. Pero esa concentración determina una exaltación de la vida moral que se traduce en un conjunto de concepciones ideales, en las que se describe la nueva vida así suscitada, y que corresponden a ese aflujo de fuerzas físicas, que se sobreañaden a aquellas de las que disponemos para las tareas cotidianas de la existencia. Una sociedad no puede crearse ni recrearse sin crear, al mismo tiempo el ideal. Esa creación no es para ella una especie de acto gratuito, mediante el cual se complementaría una vez formada; es el acto gracias al que se forma y se reconstituye periódicamente. Además, cuando se oponen la sociedad ideal y la sociedad real, como si fueran antagonistas que nos empujarían en sentidos contrarios, se oponen abstracciones, pues la sociedad ideal no está fuera de la sociedad real, sino que forma parte de ella. (Durkheim É. , 2003, pág. 635)

Castoriadis, al intentar desentrañar la profunda relación entre el decir —*legein*— y el hacer —*teukhein*— en la vida social, muestra, más allá de los términos lingüísticos y filosóficos utilizados por cada autor, notables semejanzas con el razonamiento durkheimniano anterior; y, aunque concretamente en ese fragmento Castoriadis hable sobre la *teckné* —derivada del *teukhein*, un hacer técnico—, resulta muy fácil aplicar sus afirmaciones a la institución escolar:

Lo técnico se instituye, o mejor aún, es proto-institución, su operación presupone que ya ha operado, las condiciones de su operación contienen ya desde un comienzo los resultados de esa operación. Toda tentativa de “deducir” o de “producir” tales resultados a partir de tales o cuales condiciones fracasa, pues esas condiciones sólo pueden ser lo que son si contienen tales resultados, si son en parte producidas. (Castoriadis, 2013, pág. 420)

En la misma dirección, si bien en sentido inverso, puede entenderse que según Deleuze, “una época no preexiste a los enunciados que la expresan, ni a las visibilidades que la completan, es decir, que no preexiste a la distribución de lo que se dice y lo que se hace” (Lazzarato, 2006, pág. 236). Así, acerca de la escuela indígena pende sobre el pensamiento del observador una ininterrumpida duda razonable sobre su origen, su momento, su institución y su finalidad. Sobre estas cuestiones habré de detenerme más adelante, si bien adelanto que esta razonabilidad de la duda sobre la escuela se funda, básicamente, en el contraste entre diversas prácticas —de lo aprendido a lo ejercido— pero, también y especialmente en la contradicción entre los discursos de los diversos actores y grupos actuantes en los comienzos y en el desarrollo del proceso de implantación de las escuelas indígenas de Minas Gerais.

La amplia variedad de instituciones y profesionales intervinientes en la andadura de la escuela *Xakriabá* pero, sobre todo, el calibre de algunas de sus declaraciones fue un factor primordial a la hora de decidir establecer, en el apartado dedicado a la metodología, un código de anonimato (véase página 51) que me permitiese ocultar identidades particulares cuando la referencia a nombres propios podría representar ciertos indicios de crítica, atribución de responsabilidad o culpabilidad, desacreditación u ofensa hacia los individuos concretos sin aportar, en su caso, ningún interés adicional.

Igual los *Xakriabá* como sujetos que yo mismo como observador provenimos de nuestra historia anterior y es esa historia la que espero poder resumir de modo que, llegado el momento de reflejar sus testimonios o mis puntos de vista, el lector pueda, tanto identificar a los personajes observados como calibrar el peso específico de sus declaraciones, así como la posición y la herencia inevitable que condiciona la elaboración propia del narrador sobre lo observado.

Dentro de este mismo capítulo incluyo un recorrido histórico que enmarque el concepto cuya relación con la escuela *Xakriabá* pretendo utilizar como referencia sustancial dentro del planteamiento de mi trabajo: el derecho. La atención a este concepto surgió espontáneamente durante mis primeros contactos con los profesores *Xakriabá* en el entorno de su formación como tales y a partir de sus propias

declaraciones; en ellas la referencia a ‘los derechos’ era una constante que, en la mayor parte de los casos, hacía referencia directa al derecho a la tierra y, sin solución de continuidad, reclamaba al tiempo su derecho a tener su escuela. (Véase pág. 201). Muy poco después, de lo que se hablaba era de sus derechos en la escuela. El juego sistematizado con infantes y abecedarios había quedado atrás rápidamente y eran los propios maestros, ya adultos, los que enfrentaban el contacto de frontera con los órganos oficiales de la escuela regional y nacional. Un contacto cada vez más estrecho.

Esa estrechura puede entenderse mirando desde varios ángulos la repetida palabra *retorno* entre indios y blancos. Según el planteamiento de los académicos, mi residencia en el área indígena sería parte del retorno del GEDUC a los *Xakriabá*. Ahora entiendo *retorno* como un modo o vestigio del concepto ancestral de reciprocidad investigada por Crocker (1976) entre los *Borôro* del centro-norte de Mato Grosso. Reciprocidad como valor indígena anterior a toda contaminación, aunque el *retorno* de hoy haya adquirido nuevos valores y nuevos significados que la reciprocidad como trazo cultural interior de los *Borôro* no tenía, al referirse originalmente a los intercambios entre miembros de la misma tribu. Aquí comparo las características de esa reciprocidad original con el posible significado de *retorno* respecto a mi relación con los *Xakriabá*. Lather (1986) habla de la necesidad metodológica de reciprocidad tanto entre los datos y la teoría, como entre los investigadores y los investigados:

Reciprocity implies give-and-take, a mutual negotiation of meaning and power. It operates at two primary points in emancipatory empirical research: the junctures between researcher and researched and between data and theory. (...) I here address reciprocity between researcher and researched. (...) What I suggest is that we consciously use our research to help participants understand and change their situations.⁶ (Lather, 1986)

Desde mi punto de vista, la idea misma del *retorno* no dejó de suponer un cierto desafío para mí, en tanto que, recibiendo todo de los *Xakriabá* —y no sólo palabras y opiniones sino también alojamiento, alimento y otros delicados cuidados— a lo largo de mi convivencia con ellos en el área, no llegaba a localizar qué cosa era la

⁶ La reciprocidad implica dar y tomar, una mutua negociación de sentido y de poder. Ella opera sobre dos puntos básicos en la investigación empírica emancipatoria: las conexiones entre investigador e investigado y entre los datos y la teoría. (...) Yo me refiero aquí a la reciprocidad entre investigador e investigado. (...) Lo que sugiero es que nosotros, conscientemente, utilicemos nuestra investigación para ayudar a los participantes a entender y cambiar sus situaciones.

que yo podría devolver en correspondencia. Pero, gracias al texto anterior de Lather he llegado a establecer una relación clara: lo que devuelvo a cambio de todo lo que recibí entre los indios es precisamente el intento de hacer corresponder ciertas reflexiones teóricas con la experiencia de campo. Ese es mi modo de intentar seguir la sugerencia de usar conscientemente la investigación para ayudar a los investigados a entender y cambiar su situación, con plena conciencia de que, aun salvando las diferencias, mi experiencia repite de algún modo otras muchas anteriores que, a fuerza de abundancia, parecen constituir otro trazo inevitable en la relación entre blanco e indígena, a la que yo, finalmente, no he podido tampoco sustraerme:

Es difícil entender la relación. Son huérfanos de la civilización. Están abandonados. Necesitan alianzas en el mundo de los blancos, un mundo que ellos intentan entender con esfuerzo y generalmente en vano. El problema es que la relación de adopción mutua ya nace desequilibrada, dado que la frecuencia con que los Krahô acuden a los blancos es mucho mayor que la frecuencia con que los blancos acuden a los Krahô. Dado que el mundo es de los blancos, hay en ellos una carencia irreparable. (...) Juré que no me olvidaría de ellos. Y los abandoné, como todos los blancos. (Carvalho, 2002, pág. 108)

4.1 Quiénes son los *Xakriabá*

A esos abandonados –¡casi les envidias!– que
encontraste

Mucho más amorosos que los satisfechos

Rainer María Rilke
Elegías de Duino

Hay un curioso aspecto en la historia mundial que, a pesar de su absoluta actualidad, no dejará de aparecer en las charlas cotidianas del lado privilegiado del mundo como si apenas se tratase de un vago recuerdo de un pasado muy lejano. Sin embargo, en el inicio de *Los condenados de la tierra* leemos un resumen magistral desde una perspectiva distinta del mismo intervalo: “No hace mucho tiempo, la tierra estaba poblada por dos mil millones de habitantes, es decir, quinientos millones de hombres y mil quinientos millones de indígenas. (Fanon, 1999, pág. 7) En ese ‘no hace mucho’ Fanon pone sobre el escenario sin más presentaciones a dos personajes que se

mantendrán escondidos tras cada línea de su trabajo y tal vez de éste mío: metrópoli y colonia; urbano y rural, núcleo y membrana, centro y frontera: inseparables pero inconfundibles, sujetos a un orden inquebrantable de inicio y propagación, un orden histórico del pasado al presente por el que todas y cada una de las escuelas de las que pudiéramos hablar han cruzado necesariamente. Me temo que esto acabará teniendo menos relación con el optimismo racial que con algunas de las persistentes dualidades presentes en el trabajo de Gilberto Freyre —*regionalismo y cosmopolitismo, provincianismo y universalismo, continentalismo y oceanismo* (Luiz de Sousa, 2006)— respecto a la deseada unidad de la diversidad, o el pretendido equilibrio de los contrarios, y en este contexto, su apología del mestizaje e incluso del analfabetismo.

La reserva indígena Xakriabá tiene su territorio localizado en el municipio de São João das Missões, norte de Minas Gerais, en la Región del Alto-Medio-São Francisco. Dista aproximadamente 730 km de Belo Horizonte. La reserva tiene cerca de 7.000 indios, distribuidos por 29 aldeas a lo largo de un área de aproximadamente 53.014, 92 hectáreas. Hoy la comunidad Xakriabá vive un delicado proceso de toma de decisiones sobre los rumbos y perspectivas a ser tomados como camino en busca de mejoras y soluciones para las difíciles condiciones de vida de la comunidad. La propiedad colectiva de la tierra, el carácter comunitario de las acciones y decisiones, y la inserción múltiple de sus miembros en instituciones y contextos económicos y culturales diversos levantan cuestiones de difícil comprensión y solución para su organización socio-espacial. Por otra lado, la precariedad de sus condiciones de vida, la producción alimentaria insuficiente, la creciente escasez de recursos hídricos, el agotamiento de las tierras cultivables y la carencia de servicios básicos exige una toma de posición en el sentido de acelerar las transformaciones que ya se anuncian con fuerza, tanto en el seno de la comunidad como es sus relaciones con el espacio municipal y regional. (Medeiros Clementino & Monte-Mor, 2006).

Puede que, para empezar, convenga volver un poco atrás en la historia para explicar brevemente cómo se dio en Brasil algo que desde aquí podríamos considerar semejante en muchos sentidos a lo que en la historia de España se recuerda como Desamortización: el *Diretório de Índios*, otro tipo de desamortización en que los bienes enajenados a la Iglesia Católica y entregados a manos civiles no fueron tanto edificios o terrenos, sino la relación de dominio sobre determinadas tribus. Hay que considerar, a partir de la descripción de Pacheco de Oliveira (1999), cuánto pudo en su momento ese *Diretório de Índios* constituir parte sensible de la historia del pueblo Xakriabá.

¿Qué les sucedió a los pueblos y culturas indígenas del Nordeste? Las poblaciones indígenas que hoy habitan el Nordeste provienen de las culturas autóctonas que fueron envueltas en dos procesos de territorialización con características bien distintas: uno realizado en la segunda mitad del siglo VXII y en las primeras décadas del XVIII, asociado a las misiones religiosas; el

otro, ocurrido en este siglo y relacionado con la agencia indigenista oficial. (Pacheco de Oliveira J. , 1998, pág. 22)

(...) Las misiones religiosas fueron instrumentos importantes de la política colonial, emprendimientos de expansión cultural y de las finanzas de la Corona, localizadas principalmente en el sertão de (río) San Francisco. Para eso incorporaban al Estado colonial portugués un contingente de “indios mansos” y que ya era producto de una primera “mezcla”. Debemos observar que los procesos de territorialización vividos por la población autóctona son radicalmente distintos de aquellos generados por la política indigenista del siglo XX que, en términos de proposición, pretende interrumpir el proceso de asimilación obligatoria, dejando el progreso de la región como tarea para los no-indígenas. En el caso de las misiones, que son unidades básicas de ocupación territorial y de ocupación económica, hay una intención inicial explícita de promover una acomodación entre diferentes culturas, homogeneizadas por el proceso de catequesis y por la disciplina del trabajo. La “mezcla” y la articulación con el mercado son factores constitutivos de esa situación interétnica.

Si las misiones —como producto de políticas estatales— conjugaban aspectos que podemos llamar asimilacionistas y preservacionistas, su sucesor histórico —el “Diretório de Índios”— se inclinó decisivamente hacia la primera dirección, estimulando los matrimonios interétnicos y el asentamiento de colonos blancos dentro de los límites de los antiguos aldeamientos. Esa fue la segunda “mezcla” cuyos efectos no sólo fueron mayores por el carácter extensivo y enrarecido de la presencia humana en las haciendas de ganado, única empresa que tuvo relativo éxito en la región. Sin existir flujos migratorios significativos hacia el sertão, las antiguas tierras de los aldeamientos permanecieron bajo el control de los descendientes de los indios de las misiones, que las mantenían como propiedad común, al mismo tiempo que se identificaban mediante referencias a las misiones originarias, o a santos patronos, o a accidentes geográficos. (Pacheco de Oliveira J. , 1999, pág. 23)

4.1.1 Indios de Brasil, brasileños indígenas

De hecho, en un ritmo variado de tensión y distensión, resistencia y flexibilidad, los Xakriabá comenzaron el año de 2005 conmemorando la victoria de Zé Nunes, indio Xakriabá, profesor de la comunidad y testigo del asesinato de su padre por grileiros en 1987, como alcalde por el PT⁷, recién creado en el municipio por los Xakriabá y sus aliados. Junto con Zé Nunes, cinco concejales del PT constituyeron la mayoría de la Câmara Municipal de nueve representantes. Así, una nueva realidad se abre para los Xakriabá, rompiendo el ciclo de aislamiento y marginalización y colocándolos al frente del proceso de gestión, no sólo en sus tierras colectivas, sino también en el municipio donde constituyen cerca del 75% de la población (aparte de sus varios parientes ‘no indios’ que escogieron vivir fuera de la Reserva Xakriabá) (Medeiros Clementino & Monte-Mor, 2006)

Habría que dedicar más que un capítulo a la explicación de las cuestiones nacionales que a tanta confusión conducen, especialmente desde el punto de vista occidental que concibe a su modo la idea de nación. Nación se intercambia en algunos casos por el término menos ampuloso de Pueblo. Pueblo o nación indígena, los *Xakriabá* tanto como el resto de las comunidades indígenas de Minas Gerais a las que

⁷ Partido de los Trabajadores

hoy adjetivamos como brasileñas, ya poblaban esta tierra mucho antes de que la idea de nación llegase a su configuración actual. Por esta razón hablaremos de indios brasileños ya que, a pesar del anacronismo que tal expresión podría contener en función de la época sobre la que se aplique, representa con mayor fidelidad el entorno brasileño en cuanto a esta cuestión concreta.

Híbrida desde el inicio, la sociedad brasileña es de todas las de América la que se constituye más armoniosamente en cuanto a las relaciones de raza: dentro de un ambiente de casi reciprocidad cultural que resultó en el máximo aprovechamiento de los valores y las experiencias de los pueblos atrasados por el adelantado, en el máximo de contemporización de la cultura adventicia con la nativa, de la del conquistador con la del conquistado. (Freyre G. , 1978, pág. 91)

Lógicamente, tan idílico planteamiento conlleva ciertos propósitos:

(...) tenemos aún mucho que absorber —y no simplemente asimilar— de aquellas viejas raíces europeas y africanas —por no hablar ahora de las amerindias— cuya vida y energía nos fueron comunicadas a nosotros mismos menos por los libros que por la buena tradición de los analfabetos y de los casi analfabetos. (Freyre G. , 1943, pág. 58)

Afirmación anterior de la que se deduce lógicamente esta otra:

Y que quede claro lo siguiente: para nosotros brasileños, la historia social no puede ser la misma que para los pueblos europeos: un registro casi exclusivo de los aspectos de la vida civilizada. Entre nosotros, la historia social tendrá que recoger en sus páginas lo más profundo de la contribución amerindia o africana al desarrollo del pueblo brasileño, sus interpretaciones tendrán que basarse en el hecho de que en el pasado brasileño —incluso en el más reciente— se entremezclaron dos elementos: lo accesible al estudio por el documento escrito y lo sólo accesible por otras técnicas: la de la historia cultural, la de la antropología, la de la psicología y la del folclore. (Freyre G. , 1940, págs. 73-74)

Es en este entorno donde surge el apasionado elogio freyreano del mestizaje: “El ejemplo Brasileño se orienta todo él hacia la posibilidad de que un moderno sistema de civilización sea uno y plural; integrativo en lo esencial de sus objetivos nacionales y regional en sus expresiones de cultura y de existencia.” (Freyre G. , 1962, pág. 190). Sin embargo, en la realidad brasileña como yo la he vivido, he necesitado mi tiempo para apreciar la magnitud de una división del mundo que, realmente efectiva como más adelante espero explicar, es, en mi humilde opinión, universal y, según la frase técnica entre abogados, conforme a Derecho desde los inicios de la civilización (véase pág. 215). Tal vez nunca hubiera yo pintado un cuadro como éste, pero a ello contribuyó en gran medida cierta experiencia académica, más o menos rutinaria,

durante la que comprendí, con inusitada certidumbre, que al menos gran parte de los miembros de la comunidad científica agrupada en torno a actividades de investigación antropológica o pedagógica entre los indios de Minas Gerais obedecía a una especie de acuerdo tácito que me



Ilustración 11:
Alumnos y alumnas de primera serie en aldea Barreiro

había pasado desapercibido: no referirse jamás a los indios como si pudiesen ser o asemejarse ni recordar siquiera en cualquier sentido a cualquier otro pobre campesino de cualquier otra raza o mestizaje que saliese del horizonte polvoriento del sertão. Un par de frases de ese tenor había escrito yo sin darles mayor importancia en el borrador del Informe Técnico Final de las actividades desarrolladas dentro del proyecto de investigación titulado *El derecho de la juventud Xakriabá a la enseñanza media: aspectos del impacto comunitario de una escuela indígena*, formato concreto con que había solicitado la autorización al Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (en adelante CNPq) para mi residencia continuada dentro del área indígena *Xakriabá*, justificando la necesidad de que así fuera a fin de poder realizar mis observaciones sobre el funcionamiento de las escuelas. Yo apenas había escrito entonces que, como recién llegado, no sabría distinguir a simple vista a un indio del área indígena de otro campesino cualquiera del vecino pueblo de *São João das Missões* (en adelante, simplemente *Missões*). Sin embargo, la reacción de mi compañero lector brasileño, desde una situación intermedia entre la relación personal y la inevitable posición micropolítica institucional, fue fulminante: *you não pode falar isso* (tú no puedes decir eso). Eran los últimos días de mi permiso oficial de estancia en Brasil y era necesario decidir si presentar aquel informe para solicitar al CNPq la renovación de mi permiso de residencia entre los indios y continuar la investigación o reconocer llegado

el momento de regresar. Elegí, con gran disgusto, volver a España. Estaban a punto de comenzar su andadura los módulos de formación universitaria presencial de un centenar de profesores indígenas en las instalaciones de la UFMG. Mi deseo era quedarme y seguir en directo todo el proceso, pero era ya imposible en las particulares circunstancias micropolíticas que se habían llegado a crear y de las que más adelante tal vez sea necesario dar alguna otra información. El hecho es que tras el desacuerdo académico yacían otras condiciones determinantes a las que hube de rendirme sin argumentos y sin resistencia. Sin casa ni salario, el problema del trabajo en Brasil no me dejaba otra solución que el regreso a España. Sabía que, ya de vuelta, podría recuperar mi vida laboral como administrativo y que podría terminar mi tesis con un trabajo de campo suficiente. Pero, independientemente de mis avatares viajeros, ahora sólo quería limitarme a expresar la gran tranquilidad que sentí cuando, un buen día de lectura, mis propias frases me fueron devueltas por el mismísimo Levy-Strauss, casi literalmente escritas décadas atrás, de su propia mano, en los Tristes Trópicos: “Para el ojo inexperto, esas cabañas apenas diferían de las de los campesinos brasileños más próximos con los cuales los indígenas se identificaban por el vestido y a menudo por el tipo físico –la proporción de mestizos era muy alta–.” (1988, pág. 177)

No hay que olvidar, y es necesario mencionarlo aquí por su posible relación con la inesperada rigidez en determinadas posiciones sobre la ‘indigenidad’, el mecanismo vigente de reconocimiento oficial por el cual una determinada comunidad rural brasileña puede venir a transformarse ante la ley y ante el Estado de Brasil en comunidad indígena de pleno derecho, lo que obliga a cierta contención verbal y podría justificar sobradamente el intento de evitar cualquier palabra que pudiera ser entendida como negación del ser indio de los que han sido reconocidos indios, máxime si buena parte de la actividad profesional que alguien pueda desarrollar implica y depende de la existencia misma de colectivos indígenas. En lo que sigue servirá de ejemplo sobre esta cuestión lo que habré de recordar sobre el modo en que ese proceso general ha venido sucediendo en el caso concreto de los *Xakriabá*.

Brasil es un país calificado, a menudo y con toda razón, como continental; su superficie —8.514.877 Km² cuadrados— equivale aproximadamente a multiplicar por

17 los 505.370 km² de la española —. En semejante extensión no resulta extraño que exista, más que un debate, todo un género de debates en relación con el ‘ser brasileiro’. No sería difícil entrar al ruedo de la discusión pero me temo que no sea ese mi objetivo. Baste resaltar aquí —y no dejar de recordarlo a lo largo de todo mi trabajo— que esa discusión sobre el ‘ser brasileiro’ va más allá de los orígenes multirraciales y la diversidad territorial y climática.

Pero no es Levy-Strauss el único en describir esta situación. De hecho, Pacheco de Oliveira, se enfrenta en *Uma etnología dos indios misturados* al esfuerzo de rescatar a los indios del Nordeste de la acumulación de descréditos que durante siglos han venido amontonándose sobre ellos. En su intento, Pacheco de Oliveira, se sirve de otros muchos autores, cuyas citas particulares incluiré literalmente en las citas que vienen a continuación, obviando la tarea, casi imposible desde España, de recopilar las ediciones y citas a ellos debidas.

Los pueblos indígenas del Nordeste no fueron objeto de especial interés para los etnólogos brasileños. En las bibliotecas y en el mercado editorial son muy raros los trabajos especializados disponibles. (...) Todo llevaba a creer que se trataba, en definitiva, de un objeto residual, resecado en la contracorriente de las problemáticas destacadas por los americanistas europeos, y enteramente colocado afuera de los grandes debates actuales de la antropología. Una etnología menor.

En la década de 1950, la relación de los pueblos indígenas del Nordeste incluía diez etnias; cuarenta años después, en 1994, esa lista llegaba a veintitrés. Si recordamos la conceptualización de los pueblos indígenas de las Américas como “pueblos únicos” (Bonfil, 1995:10), o de la descripción de los derechos indígenas como “originarios” (Carneiro de Cunha, 1987), estaremos ante una contradicción en términos absolutos: el surgimiento reciente (idos décadas) de pueblos que son pensados, y se piensan, como originarios. (1999, pág. 11)

Pacheco de Oliveira titula uno de los apartados del trabajo citado como *Una etnología de las pérdidas y de las ausencias culturales*, y recoge las razones para esto:

En su trabajo de clasificación de las áreas culturales indígenas existentes en el país, Eduardo Galvão (1979 [1957]:225-6) manifiesta dudas en cuanto a que la última de ellas —la XI, titulada “Nordeste”— posea, efectivamente, una unidad y consistencia igual a las demás. El autor destaca inmediatamente los efectos de la aculturación y su diagnóstico sobre las diez etnias de esa área cultural es la siguiente: “La mayor parte vive integrada en el medio regional, registrando una considerable mezcla y la pérdida de los elementos tradicionales, inclusive la lengua. (1999, pág. 12)

La perspectiva de Baudrillard es inflexible y su expresión tajante:

La etnología rozó la muerte paradójica el día de 1971 en que el Gobierno de Filipinas decidió devolver a su primitivismo, fuera del alcance de los colonos, de los turistas y de los etnógrafos,

las escasas decenas de Tasaday, recientemente descubiertos en el fondo de la selva donde habían vivido durante ocho siglos sin contacto con el resto de la especie. Y esto por iniciativa de los propios antropólogos que vieron a los indígenas descomponerse inmediatamente, a su contacto, como una momia al aire libre. (Baudrillard, 1991, pág. 14)

Incluso para los estudiosos más abiertos el panorama descrito no ha sido muy diferente entre los antropólogos brasileños. Los indios nordestinos han sido viejas momias sin interés, demasiado destruidas ya por su largo contacto con los blancos, como para constituir objeto de estudio propio de las corrientes etnográficas hegemónicas. Las fuentes bibliográficas sobre los indios del Nordeste de Brasil se reducen a unos escasos y breves artículos en los que, además, para describir a los indios contemporáneos, se remiten a fuentes históricas de cronistas de los siglos XVII a XIX:

O sea, tales pueblos y culturas pasan a ser descritos apenas por lo que fueron (o por lo que se supone que fueron) siglos atrás, pero nada se sabe (o muy poco) sobre lo que ellos son hoy en día. Lo que, por supuesto, poca contribución podría hacer a la etnología como estudio comparativo de las culturas.

Si la distintividad cultural que posibilita el distanciamiento y la objetividad, instaurando la no contemporaneidad entre el nativo y el etnólogo, ¿cómo se podría proceder con las culturas indígenas del Nordeste, que no se presentan como entidades discontinuas y discretas? (Pacheco de Oliveira J. , 1999, págs. 13-14)

Por éstas y por otras razones de diversa índole, no resulta exenta de complejidad la tarea que sigue: hablar de los *Xakriabá* para la academia, pero también hablar de los *Xakriabá* para los *Xakriabá*, presentar a los *Xakriabá* a otros indios que no son *Xakriabá* pero sí son brasileños o al menos sudamericanos, a otros indios que no son ni brasileños y ni siquiera sudamericanos, pero que también se reconocen como indios, y también a esos otros indios de todos los rincones del mundo que por diversas razones ya no se reconocen a sí mismos como tales. Presentar a los *Xakriabá* tanto para los indios como para los blancos y los negros, para mi familia, para mis compatriotas, para mis compañeros, para portugueses, europeos, norteamericanos, budistas, musulmanes, santeros, orientales y occidentales, de todas las nacionalidades del norte y del sur. En cualquier caso, todos deben saber que los *Xakriabá* que yo conocí se referían a sí mismos como a '*nosotros, los sucesores de los indios del Señor San Juan de las Misiones*'. Diré entonces, por fin, que los *Xakriabá* son indios del sur de América: indios que constituyen una tribu sobre cuya historia y cuyo territorio hablaré,

indios de una etnia localizada en el actual territorio brasileño según las fronteras internacionales, un pueblo de indios sudamericanos que domina la lengua portuguesa y conserva escasos restos de la de sus antepasados.

Pueblo, etnia, tribu. Estos términos y algún otro, banda o nación, por ejemplo, son los que manejan los antropólogos según sus distintos pareceres. Yo no pretendo poseer ninguna especial destreza antropológica y no domino estas rutinas profesionales por lo que, de aquí en adelante, me referiré a los *Xakriabá* como a un pueblo. De la denominación original en portugués '*Povo Xakriabá*', a la castellana '*Pueblo Xakriabá*'. Es así como mejor resuena a mi juicio. Del mismo modo conservaré en su caso algunas denominaciones originales brasileñas como *sertão*, *sertões* y *mineiros*. Cuando los castellanohablantes sin nociones de portugués leemos estas palabras sólo cambiamos el acento nasal que el símbolo ~ situado sobre la vocal correspondiente conlleva. Prefiero utilizar esta libertad diglósica que forzar mis oídos con palabras-traductoras-traidoras como *sertón* y *sertones*, y eso mismo aun sabiendo de su aceptación por parte de la Wikipedia y de Mario Vargas Llosa en su *Guerra del fin del mundo* (2008). *Mineiros* por '*mineros*' evita la confusión de la designación geográfica portuguesa con la profesional castellana.

Desde otro punto de vista, como Saint-Exupery (1974) dejó claro que, para los adultos, el número es, en cualquier parte de la tierra y casi en cualquier asunto, el primer dato a tener en cuenta, yo, que voy a hablar de política y de educación con adultos, con permiso del Principito, he de decir inmediatamente que una de las razones de peso que hacen tan interesante el caso de los *Xakriabá* es que ellos, los *Xakriabá*, son, hoy por hoy –o al menos lo seguían siendo oficialmente en los días de 2005 en que se recolectaron mis datos de campo-, la etnia indígena más numerosa de Minas Gerais entre todas las así reconocidas legal y específicamente por el actual estado de derecho de la República Federativa de los Estados Unidos de Brasil. Con algunas otras de éstas últimas tuve también contactos, por lo que, más o menos indirectamente, son también contempladas como sujetos de estudio y objeto de atención por cuanto comparten con los *Xakriabá*, bajo el inextinguible impulso homogeneizador que la nación brasileña no ha dejado de mostrar, especialmente a

partir del arranque del PIEIMG: *Pataxó, Maxakalí, Krenak, Xucurú-carirí, Kaxixó, Pancararú...* No hay que olvidar que otros pueblos indígenas pueden haber surgido después y podrán surgir en el futuro si las bases legales que lo permiten continúan en vigor sin variaciones significativas.

Bien con los 4.394 individuos según Rabelo Gomes & Monte-Mór (2005) o bien con los 7.760 según los datos del IGBE (2010) reflejados en un cuadro algunas páginas más adelante, una vez establecido este importante reconocimiento estadístico, el de que los *Xakriabá* constituyen la tribu indígena más numerosa entre las que cuentan con ese reconocimiento por parte del estado brasileño en Minas Gerais, podría añadir que, casi con toda seguridad, con mayor o menor detalle, la mayoría de españoles o no españoles ya saben un poco por encima quiénes son los *Xakriabá*, ya tienen alguna mínima idea sobre la cuestión indígena, ya conocerán alguna parte de la historia que puedo contar. Desde que empecé a trabajar el tema me he dado cuenta de la híper abundancia de películas y reportajes sobre '*los indios*'; y ni siquiera es necesario salir de casa: la televisión te acerca todo en ráfagas, y te alcanza incluso aunque no quieras. Esto no evita, sin embargo, que hasta los no indios que hemos convivido un poco con algunos indios, sigamos confundiendo casi irremediabilmente los acentos y los rasgos faciales de las etnias de Méjico con las del Perú, las de Chile con las de Venezuela, las de Colombia con las de Ecuador, y hasta las de Brasil con las de las islas de la Polinesia. El caso es que, en general, casi todos los lectores, independientemente de su capacidad para clasificar el origen étnico de cualquier persona que se les coloque delante, pueden asegurar que ya tienen alguna noticia de la existencia de los indígenas de los cinco continentes, en la proporción, según la afirmación de Fanon recordada anteriormente, de 3 indígenas por cada hombre —entendiendo hombre, automáticamente, como no indígena.

Por lo que se refiere a los *Xakriabá* es importante y central comprender entonces que:

Es a partir de hechos de naturaleza política —demandas en cuanto a la tierra y a la asistencia formuladas al órgano indigenista— que los actuales pueblos indígenas del Nordeste se sitúan como objeto de atención para los antropólogos pertenecientes a las universidades de la región. Lo que ahí ocurre ejemplifica una trayectoria posible de institucionalización para una antropología periférica (...): en lugar de definir sus prácticas por diálogos teóricos, operan más

con objetos políticos o, también, con la dimensión política de los conceptos de la antropología. (Pacheco de Oliveira J. , 1999, pág. 16)

En 1975 se da un primer acuerdo entre la Fundación Nacional del Indio (en adelante FUNAI) y la Universidad Federal de Bahia (en adelante, UFBA) que posibilita estudios y genera programas de asistencia y desarrollo para estos pueblos que, aun siendo reconocidos como indios por el órgano indigenista y descritos por la literatura etnológica, no disponían de tierras demarcadas y protegidas. Es en ese contexto donde surgen las primeras tentativas de definir a los “indios del Nordeste” como una unidad, sin poder evitar la comparación con los otros indios:

La unidad de los “indios del Nordeste” es dada no por sus instituciones, ni por su historia, o por su conexión con el medio ambiente, sino por pertenecer al Nordeste, en la condición de conglomerado histórico y geográfico. (...) A partir de mediados del siglo XX , sobre todo, los indios de los aldeamientos pasan a ser denominados con creciente frecuencia, como indios “mezclados”, agregándoles una serie de atributos negativos que los descalifican y los oponen a los indios “puros” del pasado, idealizados y presentados como antepasados míticos. (Pacheco de Oliveira J. , 1999, pág. 17)



Ilustración 12:
La Onça Pintada. Dibujo sobre pared de escuela

Yo sólo voy a hablar sobre la historia reciente de las escuelas de este pueblo real y concreto, el pueblo

Xakriabá, que habita un paraje remoto del sertão nordestino brasileño. Allí se cree que la *onça pintada* (jaguar moteado), siempre vigila las condiciones de vida de su pueblo de modo que, según la tradición, cuando todo está en paz es fácil encontrarla echada a un lado del camino o vagando por las tierras de su área; yo he visto en los ojos de una india el brillo de la verdad mientras me contaba un encuentro que tuvo con el felino en campo abierto.

Doniseti, un indio con mucha paciencia, habló de un jefe antiguo que dialogaba con laiá Cabocla (así es también denominada la onça) para apaciguarla, y de un cacique que fue al ejército y que, cuando volvió a la reserva, pidió la ayuda de la onça para resolver algunos problemas de la comunidad. Ante cierta ironía perversa de un extranjero presente, Doniseti se vio obligado a declarar lo profundo de su creencia: que laiá Cabocla no ha muerto y nunca morirá. (DC., miércoles, 11 de agosto de 2004, por la tarde, en aldea Riacho do Brejo)

La *onça* es un verdadero animal del territorio que, en algún momento de la historia, pasó a constituirse en un mito al servicio del orden en la cosmovisión de la sociedad *Xakriabá* (Baqueiro Paraiso, 1987, págs. 42-47). Durante las épocas conflictivas para los de su pueblo nadie puede verla, sea porque huye o porque se mantiene oculta. Esta presencia —o esta ausencia— empírica de la *onça* tomada como sincera expresión de lo sagrado es, en la base de todos los demás datos disponibles, lo que hace *Xakriabá* a los *Xakriabá*. Y ese ‘todo lo demás’ a que me refiero guarda relación con la historia más reciente del país, con la larga experiencia del contacto entre culturas acumulada hasta el presente y con la novedad de los estudios antropológicos producidos a partir de ella.

Con el fin de la dictadura militar en 1985, y especialmente desde la publicación de la Constitución de 1988, comienza un período —que continúa hoy abierto— de reconocimiento oficial de diversas identidades indígenas por toda la geografía brasileña, así como del derecho de estos indios reconocidos como tales al uso y disfrute de algunas de las tierras de sus antepasados —a veces ni siquiera exactamente de las mismas, todo hay que decirlo— bajo un régimen especial que les otorga cierta facultad de autonomía en determinados asuntos. Sin embargo, los meandros de la historia han albergado tanto mestizaje que se complica la tarea de decidir hoy quién es o no es indio, especialmente si a esa decisión viene asociado un derecho sobre un determinado territorio. En el caso de los *Xakriabá* un detonante trágico dio comienzo al penúltimo capítulo que marca todo el proceso de la demarcación como resumiré algo más adelante.

Pero, en términos muy generales, por esta vía llegó a las instituciones del Estado la decisión de recurrir al conocimiento específico de los antropólogos para decidir sobre las pretensiones de ser indígenas de una multitud de comunidades que comenzaron a surgir por todo Brasil reclamando su identidad indígena y sus derechos territoriales. Para dar una idea general de la población indígena de todo Brasil, sigue un cuadro de datos realizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) en 2010.

Población de las 15 etnias con mayor número de indígenas, por localización del domicilio. Brasil 2010
 Fuente: IBGE Censo demográfico 2010

ETNIA	POBLACIÓN		TOTAL
	en tierra indígena	otros domicilios	
-			
Atikum	0	4.273	4.273
Baré	2.974	9.016	11.990
Guaraní	0	6.937	6.937
Guaraní Kaiowá	35.276	8.125	43.401
Kaingang	31.814	5.656	37.470
Kayapó	8.580	0	8.580
Kokama	0	5.976	5.976
Makuxí	22.568	6.344	28.912
Mundurukú	8.845	4.258	13.103
Múra	4.710	7.769	12.479
Pataxó	7.207	6.381	13.588
Potiguara	15.240	5.314	20.554
Sateré-Mawé	11.060	2.250	13.310
Tenetehara	19.955	4.473	24.428
Terena	19.219	9.626	28.845
Tikúna	39.349	6.696	46.045
Tupinambá	0	5.715	5.715
Wapixana	8.133	0	8.133
Xakriabá	7.760	0	7.760
Xavante	15.953	3.306	19.259
Xucurú	7.508	4.963	12.471
Yanomani	20.604	1.378	21.982
	286.755	108.456	395.211

Ilustración 13: Poblaciones indígenas en Brasil

Durante los años de la dictadura la cuestión indígena había servido de algún modo como parapeto excepcional para aglutinar fuerzas democráticas.

La fase contemporánea de ese activismo indigenista “civil” comenzó, propiamente, en 1978. El gatillo que la disparó fue la amenaza del gobierno de “emancipar” a los indios, esto es, de declararlos no-indios ante la ley y, de ese modo, quedar eximido del encargo de protegerlos, juntamente con sus tradiciones, sus usos y costumbres y, lo más importante, sus tierras. El decreto de emancipación (...) tuvo el efecto catalizador de reunir en la misma plataforma a una serie de profesionales (...) antropólogos, abogados, periodistas, religiosos y artistas se turnaron sobre una inflamada tribuna con líderes indígenas que, como por encanto, afloraron a la escena

pública, tomando al asalto los medios de comunicación. Fue el momento heroico del indigenismo actual. Envueltos en el éxito de sus protestas los indios crearon la Unión de las Naciones Indígenas y los blancos se organizaron en una proliferación de entidades de apoyo al indio. (...) El tema "indio" era una de las pocas tablas de salvación que flotaban en el mar de la censura y de las represalias contra la libertad de expresión. (Ramos, 1994, pág. 6)

La diferencia indígena contribuyó a cuajar otros muchos proyectos renovadores. Y en 1988 la nueva Constitución empezó a devolver parte de lo debido y prometido a los pueblos indígenas con el establecimiento de un derecho a territorio y a la conservación de ciertas diferencias organizativas y sociales, y de un proceso general para alcanzar todo ello. Pero se me hace extremadamente difícil imaginar siquiera de algún modo las magnitudes de Brasil. En la mente de todos podían estar ya, gracias a los medios de comunicación, los pueblos conocidos de la *Amazonia*, del *Rio Negro*, del *Xingú*, con sus grandes *palhoças* (cabañas) comunales, sus tocados de plumas, sus bailes rituales... pero hay muchos otros indios que, habiendo sufrido a lo largo del tiempo un proceso de aculturación realmente severo se han difuminado entre un campesinado multicolor y se han emparentado y engendrado entre ellos mestizos de una diversidad de combinaciones de constituciones físicas cercana a lo inimaginable.

Mas, sabemos que todo grupo humano adopta reglas que prohíben el incesto como práctica matrimonial. La necesidad de establecimiento de alianzas estimula la exogamia y, por tanto, la incorporación de elementos de otros grupos sociales que, si lo analizamos por desde la perspectiva biológica, son portadores de otras dotaciones genéticas. Pero no sólo mediante el matrimonio es posible introducir nuevos elementos en un grupo social. La adopción de niños, el rapto de mujeres y la incorporación de adultos son fenómenos comunes a todos los grupos humanos. Los Xakriabá no pueden ser pensados como una excepción universal. (Baqueiro Paraiso, 1987, pág. 6)

Con todo respeto por el trabajo de Baqueiro Paraiso, quiero puntualizar ya desde el principio que tras las breves convivencias que pude realizar con unas y otras etnias, para mí resultaría innegable el hecho de que, de entre todos, los *Xakriabá* constituyen la etnia que ha sufrido el más amplio y profundo proceso de mestizaje, independientemente de que éste se realizase por voluntad propia o por la fuerza externa de una u otra clase. La parte de la historia que conozco me impide afirmar que las demás tribus se libran de este proceso de *mistura* (mezcla, mestizaje) que sabemos extendido por toda la geografía brasileña y de la que Gilberto Freyre da

cuenta en su prolija y extensa obra *Casa-grande & Senzala* (Freyre G. , 1978), pero es innegable que, por poner un ejemplo, los *Maxakalí*, en el otro extremo de los casos posibles, han conseguido evitarlo, cosa que no deja de ser motivo de admiración y especial respeto para los *Xakriabá* y para todos los demás indios *mineiros*. Así pues, sin dejar de aceptar la afirmación general de Baqueiro (1987, pág. 6) sobre la universalidad de la posibilidad de incorporación de elementos ajenos a una sociedad dada por parte de la mayor parte de todas ellas, quiero remarcar la posibilidad de establecer una gradación entre los modos en que el fenómeno se ha dado entre unas y otras tribus en el contexto del proceso de colonización y más concretamente en el Estado de Minas Gerais.

Es muy explícita la Declaración de la Conferencia Internacional de las Organizaciones no-gubernamentales sobre Discriminación contra las Poblaciones indígenas: “Históricamente, la habilidad de las naciones indígenas para existir independientemente y para gobernarse a sí mismas fue obstaculizada de dos formas. Nuestra economía fue destruida por medidas que fueron desde la reorganización forzada hasta la destrucción del sistema económico, y fuimos reducidos a una dependencia empobrecida. Habiendo sido colocados en esa condición fuimos forzados a abandonar las formas tradicionales de organización política (gobierno por consenso) como precio para recibir la asistencia del gobierno.

Ese proceso de dominación obligó a los grupos indígenas a establecer alianzas, por matrimonio, con la etnia dominante y así garantizar una reducción de las presiones y discriminaciones contra su grupo. (...) El acceso a la mano de obra Tupí en el inicio de la colonización se procesó fundamentalmente a través de los matrimonios con las mujeres de esa etnia, lo que garantizaba la participación de los cuñados en las actividades del interés de los maridos de sus hermanas.

No podemos, tampoco, olvidar la violencia sexual ejercida contra las indias por los colonizadores, particularmente por aquellos que aquí venían sin familia. El matrimonio con esclavos también fue impulsado por los esclavistas, que veían en esta fórmula la posibilidad, no sólo del aumento vegetativo del número de trabajadores, sino también de la incorporación de los indios ‘descendientes’ y que no podían, legalmente, ser esclavizados. Otro gran factor fue la legislación pombalina de 1755 que creó una serie de estímulos para los matrimonios interétnicos. (Baqueiro Paraiso, 1987, pág. 7)

Así las cosas, sólo una investigación perseverante podía llegar a rescatar del fondo de las apariencias la verdadera identidad de aquellos pueblos que habían venido siendo borrados sistemáticamente por el empuje del Estado colonial brasileño. Hablaré de los *Xakriabá*, pero quiero que los lectores tengan presente, ya desde este momento, que ellos, los *Xakriabá*, se cuentan, por propia elección como explicaré más adelante, entre el millón y medio de indígenas que poblaban la tierra hace poco según Fanon (1999, pág. 7). Otra cuestión será como se hará la cuenta en el futuro, pero en el caso de los *Xakriabá* puedo resumir brevemente los hitos más destacados de su

historia. Para ello me serviré de tres fuentes de distintas épocas que, sucesivamente, relatan su evolución más reciente, aparecidas las tres con posterioridad mayor o menor a la masacre de Rosalino *Gomes de Oliveira*, el líder que fuera asesinado junto a otros dos indios –José Teixeira y Manoel Fiúza da Silva- por *grileiros* armados que también dejaron herida a la mujer de Rosalino, Anísia. La persecución duraba ya tiempo, estos hombres vivían escondidos por los campos, comidos por los mosquitos en largas noches de mal abrigo, sin poder acudir abiertamente ni a su propia casa por miedo a que los pistoleros los estuvieran esperando. El día de la masacre, los hijos de Rosalino y Anísia estaban allí. La intención de los asesinos era acabar con todos, pero los niños y la mujer se salvaron. Era el 12 de febrero de 1987 (Ricardo, 1991, pág. 527). La noticia fue publicada en todo el país. En septiembre del mismo año, 1987, concluye el Laudo Antropológico de Maria Hilda Baqueiro Paraiso (1987) de la Asociación Brasileña de Antropología (ABA) –apenas con un año de adelanto sobre la nueva Constitución Nacional de 1988– cuyo primer párrafo traduzco casi literalmente para ayudarme a situar las circunstancias de los asesinatos y una fecha concreta en el tiempo como un punto de partida:

Este laudo antropológico deberá constituirse en pieza de sustentación para la formulación de acusación de los reos envueltos en el crimen de genocidio contra los indios Xakriabá en la Justicia Federal de Minas Gerais, proceso de número... (Baqueiro Paraiso, 1987, pág. 2)

Por tanto, la primera marca del camino por el que he de llegar a las escuelas es de sangre indígena. Éste puede parecer un carácter dramático más añadido a las exóticas culturas y a la inesperada geografía que nos sirve de fondo. Pero, lamentablemente, aparte de no ser este caso más que uno entre los otros cientos o miles que podrían contarse, tengo que manifestar que al contar la historia de los *Xakriabá* mi intención no es otra que añadir un punto de vista excéntrico más desde el que contemplar la escuela como institución, apenas por dar la oportunidad de que otros vengán a encontrar en esto el sentido que yo no alcance, al encontrarme rozando la línea de los más desasosegantes pensamientos que Levi-Strauss dejó escritos en *Tristes trópicos*:

De aquí a unos cientos de años, en este mismo lugar, otro viajero tan desesperado como yo llorará la desaparición de lo que yo hubiera podido ver y no he visto. Víctima de una doble

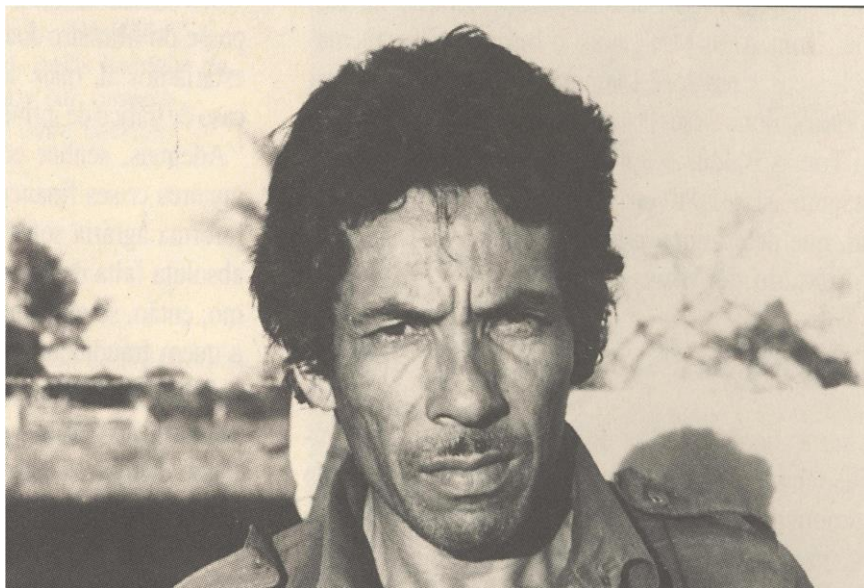


Ilustración 14:
Rosalino Gomes de Oliveira

invalidez, todo lo que percibo me hiere, y me reprocho sin cesar por no haber sabido mirar lo suficiente. (Lévi-Strauss C. , 1988)

4.1.2 Territorio indígena, territorio nacional

Este peregrinaje de la posesión de la tierra de unas a otras manos se ha dado a lo largo del tiempo en ambas direcciones; otra cuestión distinta es la del derecho a tal posesión. Según la máxima hobbesiana: *Auctoritas non veritas facit legem*, pero si derecho es la libertad de hacer algo y ley es aquello que ata a alguien con uno de sus derechos, habrá que tener en cuenta la contrapartida: *Veritas non auctoritas facit jus*. De momento, regreso al trabajo de Baqueiro (1987) para leer en su laudo la letra de una canción cantada por los *Xakriabá* más viejos en 1981, recogida entonces por Alceu Cotia. La letra de la canción adelanta los términos del registro notarial⁸ que reconoce la contemplación de un documento de donación guardado, según parece, en la notaría del vecino municipio de Itacarambí desde el 25 de septiembre de 1856, si bien se puede encontrar en el texto la fecha de 10 de febrero de 1728 como la original del documento de donación. También aparece la fecha de unas firmas añadidas en 28 de

⁸ Ver copia del Documento de Donación en anexo

febrero de 1931 como si en ese momento se hubiera realizado alguna revisión sobre el papel, apareciendo finalmente la fecha de 4 de junio de 1984 como la del momento en que se realizó esta certificación de la existencia del anterior y original documento de donación que, sin embargo, no ha podido ser encontrado en ningún caso por los distintos investigadores que se han adentrado en el tema y en el territorio. La letra cantada por los ancianos pone las siguientes palabras en boca de una mítica princesa Isabel:

Para eso doy yo tierras para que los indios vivan:
Desde aquí hasta Missões, cabeceras del Alagoinhas,
De la Orilla de Peruaçu hasta las montañas.
Para que el indio no abuse de ningún hacendado
Le doy tierra con hartura para que el indio viva.
La Misión como residencia, el área pantanosa para trabajar
Los campos Gerais para miel y caza y las márgenes de los ríos para pescar.
Dí, registré, sellé, pago los impuestos por 160 reis.

Quiero aprovechar éste como un probable buen ejemplo de cómo funciona la memoria selectiva o, en otro orden de cosas, de cómo funciona, al menos, una buena parte del mecanismo de creación del mito, mecanismo también incorporado, como se verá en la pág. 345, a la construcción social referida al fenómeno escuela.

Tras la 'toma de posesión' y 'propiedad' a partir de 1856, de un territorio definido por la faja de tierra donada en 1728, los Xakriabá asistieron a la progresiva expropiación de su espacio de vida a lo largo de los siglos XIX y XX. Con el agotamiento de las fronteras agrícolas en el sur y sudeste del país y en las regiones más centrales y dinámicas de Minas Gerais, creció la codicia por las tierras de los sertões y de los cerrados intensificando, hasta el ambiente de conflicto armado, las tentativas de expulsarlos de sus tierras, a pesar de la legalidad del documento de Donación. (Medeiros Clementino & Monte-Mor, 2006)

Baqueiro Paraiso (1987), ofrece algunas explicaciones históricas sobre la figura de la *onça* y el posible comienzo de su transformación en personaje mitológico a partir de dos relatos orales que coinciden en señalar hacia una época de extremadas dificultades para el Pueblo *Xakriabá* que se caracteriza por el hambre que origina la

invasión de sus territorios ancestrales. *Grileiros* (grilleros) y/o *posseiros* (apropiadores) son también protagonistas de esta historia. Los extranjeros llegaban buscando tierra donde establecerse y progresar. El hecho de la Donación ha permanecido sin duda bien guardado en la memoria colectiva de los indios y ellos creían estar simplemente en su tierra porque allí habían nacido, allí habían crecido, allí habían vivido a su modo libres y en paz. Pero el poder, el verdadero poder ejecutivo de la época estaba en manos blancas. Muchas de estas manos comenzaron a escribir falsos documentos de compra-venta de terrenos con fechas falsas muy anteriores. Luego, como la calidad del papel nuevo evidenciaba su falsedad, estos documentos se dejaban expuestos al aire libre y a los elementos para envejecerlos rápidamente y lucir luego alguna marca de haber sido roídos por los grillos y otros insectos de modo que pudiera pasar por seña de antigüedad y establecer una verdad sobre su mentira. El paso siguiente consistía en tomar la tierra y hacer validar el documento ante notario. Y entre blancos andaba el juego, mientras los primitivos dueños de la tierra se veían expulsados de sus territorios ancestrales.

(...) las primeras manifestaciones respecto a tal asunto datan del período que sigue a la promulgación de la Ley nº 601 de 1850, y que abre una franca disputa por el dominio de la tierra. El resultado práctico es que innumerables aldeas, principalmente en el Nordeste fueron extinguidas por los gobiernos provinciales, atendiendo a los intereses de los propietarios de tierras, ansiosos por ampliar sus propiedades. A partir de entonces, la práctica de contestar el derecho de los indios a su territorio, arguyéndose su miscegenación, se volvió corriente, procurando atender a los intereses de los representantes de la sociedad dominante. (Baqueiro Paraiso, 1987, pág. 8)

La *onça* aparece entonces como cazadora para calmar el hambre de su pueblo. La historia es sencilla: Una moza india, sintiendo pena por su pueblo hambriento, anuncia su intención de transformarse en felino y ruega a su madre que cuando vuelva en forma animal le coloque una rama en la boca para que pueda recobrar su forma humana. El animal caza y el pueblo se alimenta, pero cuando la madre se enfrenta a la *onça* que vuelve a casa, siente tanto miedo que no es capaz de ponerle la rama en la boca, por lo que la muchacha queda transformada para siempre y siempre continúa cuidando de su pueblo.

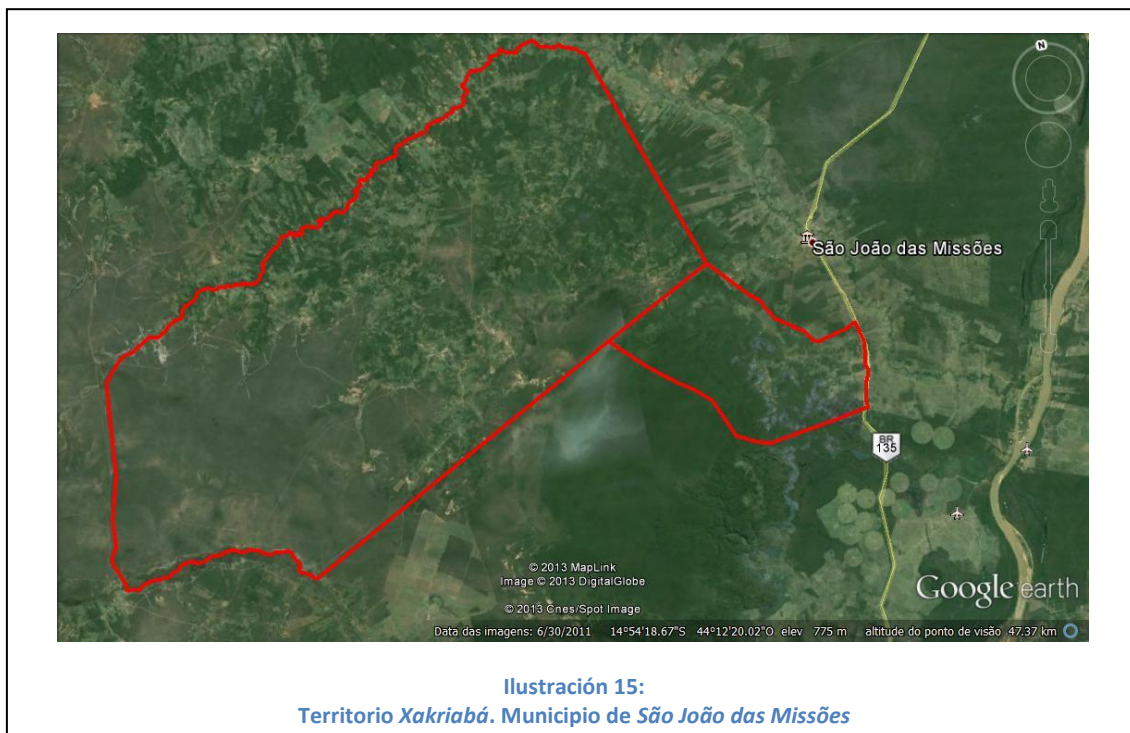


Ilustración 15:
Territorio Xakriabá. Municipio de São João das Missões

La presión vivida por los Xakriabá en el proceso de invasión y expoliación de sus tierras es ya antigua, ha sido por tanto constante y se mantiene hasta la actualidad. Hay, sin embargo, infinitos matices a considerar y por eso me referí a la memoria selectiva: los ancianos han elegido para su canción, naturalmente, la parte del texto que mejor les sonaba, la del derecho a tener su tierra pero, en un documento tan breve no faltó espacio para una imagen más nítida de la violencia reinante en la zona:

Januario Cardoso (...) administrador de los indios de la Misión del Sr. S. Juan ordena al Capitán Mandante Domingo Días reúna a todos los indios, tanto machos como hembras, que anduviesen por fuera de la misión (...) A los que sean rebeldes hará prenderlos con cautela (...) haciéndoles trabajar para conseguir así comida y que no roben. Al que se rebele contra esta Doctrina que expreso en este papel, los prenderá y castigará según merezca su culpa y cuando cace a algún insolente o rebelado (...) lo traerá a mi presencia para darle el castigo que merezca (...) teniendo orden de que puede castigar y apresar y acabar con el abuso de que sean bravos (...) para eso doy tierras de sobra para que no anden por las haciendas ajenas (...) incomodando a los hacendados. (Baqueiro Paraiso, 1987, pág. Anexo 1)

Si el Laudo Antropológico procura establecer a todos los efectos la indigenidad de los Xakriabá, será la *Dissertação de Mestrado* de Ana Flavia Moreira Santos, *Do terreno dos caboclos do Sr. São Joao à Terra Indígena Xakriabá* (1997), la que me servirá de base para resumir el proceso a que su título se refiere: la primera delimitación del área indígena Xakriabá reconocida por el Estado brasileño. Éste fue un proceso complejo que tuvo que ver, no tanto con la sangre india o no india de los habitantes de todo el territorio cuyo centro era la antigua misión de *São João*, convertida después en un municipio más del Estado de Minas Gerais, sino con la decisión personal de cada habitante de la región de reconocerse y declararse como una cosa u otra. He aquí que esa primera delimitación del área indígena ya dejó fuera

el pueblo construido alrededor de la Iglesia de *São João*. A pesar de tener que volver más adelante a determinados pasajes de Moreira Santos (1997) tomaré del resumen que la propia autora presenta en el inicio de su trabajo el punto que sigue:



Los *Xakriabá* constituyen, actualmente, el grupo indígena más numeroso del

Estado de Minas Gerais, localizado en un área de 46.414 hectáreas, homologada por la FUNAI en 1987, tras un largo proceso de disputas y negociaciones. Este proceso, que se inicia en 1969 debido a la presión sobre el territorio tradicional de los llamados ‘caboclos’ o ‘sucesores’ de los indios de *São João das Missões* –amenazado por la regularización de terrenos puesta en práctica por la (empresa) RURALMINAS en 1968– es el tema de esta disertación. El argumento central del análisis es que la institución de una tierra indígena y el reconocimiento oficial de sus habitantes como ‘indios’ implicaron un intenso proceso de reformulación simbólica y negociación en cuanto a los significados atribuidos al pertenecer a una tierra y a un grupo específico –el terreno de los ‘caboclos’ y el conjunto de su población–, propiciando la conformación de una frontera, individualizadora de una nueva unidad social y política: los *Xakriabá*. (Moreira Santos, 1997)

Hay que recordar que en esas 46.414 hectáreas la población se organiza en un total de 29 aldeas, si bien la idea de aldea no implica en la mayor parte de los casos el amontonamiento de casas particulares en un núcleo de población al estilo castellano más común, por ejemplo, sino que podría identificarse mejor con el tipo de organización territorial más corriente en algunas zonas de España, especialmente en el noroeste, donde las casas, al igual que las de los *Xakriabá*, se distribuyen en sus pequeños minifundios, siguiendo sendas y caminos que comunican a los vecinos a lo largo de todo el territorio pero que, al mismo tiempo, los separan en garantía y salvaguarda de la vida privada de cada familia. La libertad empieza en casa, podríamos decir y la excesiva cercanía de los vecinos no deja de ser una circunstancia que estrecha la contemplación y el control de las vidas ajenas. En este sentido, el estilo de distribución de la población en el territorio *Xakriabá* tiene más en común con la estructura habitacional de los municipios del norte de la península ibérica —en

Galicia o Asturias, por ejemplo— que con la maloca⁹ en que conviven aún varias familias de algunos de los pueblos indígenas sembrados a lo largo de todo el actual territorio brasileño como los *Yanomani*, los *Kaiowá* o los *Xavante*. Esto es lo que sabían y aplicaban los colonizadores españoles (véase pag. 205) mucho más que los portugueses a partir de las diferencias de concepto expresadas en las directrices de sus respectivos reyes durante el período de la conquista. A este tipo de control ‘urbano’ se enfrentaron los indios en cuanto las circunstancias históricas lo fueron permitiendo.

Sirva también la cita anterior para introducir en mi texto una nueva palabra de especial carga significativa, que es la de *caboclo*. Según el magnífico diccionario de portugués compuesto en Brasil por Antonio Houaiss (Houaiss, Villar, & Franco, 2001) *caboclo* significa:

- a) Salvaje brasileño que tenía contacto con los colonizadores.
- b) Individuo nacido de india y blanco (o viceversa) físicamente caracterizado por tener la piel morena o cobriza y pelo negro y liso
- c) Cualquier mestizo de indio
- d) Individuo (especialmente habitante del sertão) con ascendencia de indio y blanco y con aspecto físico y modos desconfiados, retraídos.
- e) *Caipira* (campesino), *roceiro* (huertano), *matuto* (paleta)

Unas palabras llevan a las otras y sus sinonimias vienen refiriéndose, en resumen, a un conjunto más o menos indiferenciado de individuos del medio rural, de carácter cerrado, de genética multirracial. Entre los *Xakriabá* he visto todos los tonos de piel: desde el blanco lechoso al negro chocolate, y todos los colores de ojos: azules, verdes, marrones, negros, y todos los tipos de pelo: del dorado brillante y liso de algunos albinos hasta el más oscuro y rizado heredado de los *baianos*, negros esclavos africanos huidos que, pasando por aquel territorio donde siempre hubo abundancia de alimento, eran aceptados como maridos por las indias que admiraban su proverbial capacidad de trabajo.

Esta realidad es también contemplada por Pacheco de Oliveira (1999):

⁹ Gran choza cubierta de palmas secas, utilizada como habitación por varias familias (Houaiss, Villar, & Franco, 2001)

En un artículo que integra una publicación destinada a un público más amplio, comparo a los pueblos que están en la región Nordeste con aquellos de la Amazonia en términos de los territorios que ocupan o reivindican. Dadas las características y la cronología de la expansión de las fronteras en la Amazonia, los pueblos indígenas mantienen parte significativa de sus territorios y nichos ecológicos, mientras en el Nordeste tales áreas fueron incorporadas por flujos colonizadores anteriores, no distinguiéndose mucho sus posesiones actuales del patrón campesino y estando entremezcladas con la población regional.

Esa desproporción da a los problemas y mobilizaciones de los pueblos indígenas de la Amazonia una importante dimensión ambiental y geopolítica, mientras que en el Nordeste las cuestiones se mantienen primordialmente en las esferas territoriales y de intervención asistencial. Si, en la Amazonia, la más grave amenaza es la invasión de los territorios indígenas y la degradación de sus recursos ambientales, en el caso del Nordeste, el desafío para la acción indigenista es restablecer los territorios indígenas, promoviendo la retirada de los no indios de las áreas indígenas, desnaturalizando la “mezcla” como única vía de supervivencia y ciudadanía. (Pacheco de Oliveira J. , 1999, pág. 18)

Es ahora cuando puedo enmarcar mucho mejor las palabras de Seu¹⁰ Estácio, líder de la aldea Caatinginha, mientras un buen día repasaba para mí sus recuerdos de aquella época terrible llamada de la lucha por la tierra.

Seu Estácio vuelve a desgranar las viejas historias de los tiempos de la lucha. Recuerda de nuevo la necesidad de saber leer para poder enfrentar el mundo de los blancos y narra su encuentro en el campo con un posseiro que se afirmaba dueño de las tierras que pertenecían a Estácio. En el diálogo se da un fino análisis del discurso. El posseiro comienza calificando la tierra como rastrojo inútil y Estácio le responde entonces que se vaya de allí, ya que para él no es bueno lo que los indios quieren conservar. Recuerdos de la policía repartida por los campos para no dejar a los indios trabajar, de las amenazas con armas y de la determinación de la lucha. De nuevo la escuela se presenta como instrumento para la lucha, como única compensación del “no saber nada” del indio. (DC., viernes, 23 de septiembre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

Seu Estácio se expresó literalmente así: “*en aquellos tiempos nosotros no hablábamos de indios, nos llamábamos simplemente caboclos*”. Esta explicación sobre la denominación corriente que los *Xakriabá* utilizaron para sí mismos durante largos años convivió sin embargo con el mantenimiento de aquella categoría de indios especialmente reverenciada por todos los demás: la de los *indios puros*, entre los que se contaba Dona Silú, la venerable anciana que me permitió contemplar a través de sus ojos el rápido cambio al que la explotación de los recursos del área indígena había sometido a la selva. La conocí en agosto de 2002, durante mi primera y breve visita al área indígena. Yo había acudido a su aldea, Riacho do Brejo, para conocer a su nieto, Zé Alves, el maestro de la aldea, que “dice aprender la lengua antigua de los *Xakriabá* que su propio abuelo le enseña en sueños. Sueños compartidos con dos primas suyas

¹⁰ Señor

por causa de la sangre". (DC., viernes, 23 de agosto de 2002 por la mañana, en Aldea Riacho do Brejo)

Dona Silú apareció por la puerta de la cocina por la que yo había pasado sin ver ni oír a nadie, y habló conmigo como mi propia abuela hablaba de los recuerdos de su juventud. Dona Silú liaba con gran habilidad un cigarro de hebras de tabaco negro y comenzó a hablar del principio de su hábito de fumar, de cuando rellenaba y encendía el *cachimbo* (pipa) para su padre, de su timidez preadolescente cuando se escondía debajo de la cama si veía a algún desconocido acercarse por el camino. Estábamos sentados en el escaloncillo de la puerta trasera de la casa, mirando el horizonte desierto y caluroso de una suave colina que se extendía frente a nosotros. Habló entonces de su padre que, cuando ella era niña, volvía cargado de miel de la floresta. Yo pregunté cuantos días duraban las búsquedas de la miel, suponiendo que aquella tierra era así y siempre habría sido así y que llegar hasta la selva caminando siempre debía de haber supuesto por tanto una larga excursión. Ella señaló con la mano el horizonte cercano de la colina y dijo que la caza de la miel se daba en un solo día ya que entonces la floresta, la selva, estaba allí mismo, se podía divisar desde aquella misma puerta, desde aquel mismo escalón en que estábamos sentados. Entonces empecé a entender que nada de lo que veía era exactamente lo que me parecía. Y si esto era así respecto de la tierra y de su clima ¿qué no podría esperarse de las relaciones sociales, de la llamada nueva conciencia política de su pueblo, del verdadero significado y valor de la escuela? Otro detalle de la visita de aquel día me obligó a reconsiderar mi "reglaje temporal" (Castoriadis, 2013, pág. 370) respecto a la vida de aquella aldea y, por extensión, de toda aquella comunidad indígena. Tras el almuerzo con Zé Alves y su abuela Dona Silú, subimos una ligera pendiente hasta la casa de uno de sus hijos, Seu Arvelino, tío por tanto de Zé Alves. La casa era una pequeña construcción en aquella suave altura hasta la que poco tiempo atrás llegaba el margen de la floresta, pero que ahora se encontraba absolutamente aislada en medio de un erial. Permanecí dentro de la casa un par de horas charlando animadamente con Seu Arvelino, su esposa Zezinha y dos de sus hijos menores mientras esperaba a Zé Nunes que vendría a buscarme en moto para devolverme al

pueblo de *Missões*, donde estaba alojado en aquella ocasión, fuera del territorio *Xakriabá* . Una vez llegado Zé Nunes, salimos de la casa y recorrimos en moto la corta distancia en descenso hacia la casa de Dona Silú. Sólo entonces, al mirar hacia atrás, pude ver a un grupo de ocho o nueve niños, entre los cuatro y los diez años aproximadamente, que se asomaban con toda precaución para observarme en silencio desde la distancia. Comprendí que aquellos niños habían estado allí durante todo el tiempo que había durado mi visita, escondidos, callados, tal vez temerosos, tal como Dona Silú me había contado que hacía ella misma cuando era niña. El tiempo me pareció momentáneamente detenido. La selva había desaparecido, sí, pero el temor de los niños ante los desconocidos se mantenía intacto. Sólo un par de años después Seu Arvelino y su esposa Zezinha, junto a su hermano João Vinte y Dona Senhorina me dijeron que yo había sido el primer investigador —o, lo que venía a significar lo mismo, el primer blanco— en llegar hasta aquella pequeña aldea e interesarme por la vida de sus habitantes.

La verdad es que llegué hasta allí en busca del mito y del misterio. Me habían informado de que un nieto de Dona Silú, Zé Alves, formado en el primer grupo de profesores del PIEIMG, afirmaba conocer el lenguaje original del Pueblo *Xakriabá*, de hecho totalmente perdido en la práctica, y decía que era su abuelo muerto quien se le presentaba en sueños para enseñarle. Allí comprendí las profundas huellas que el terror marca en los pueblos y en los



Ilustración 17:
Dona Silú, india pura. Aldea Riacho do Brejo

individuos. Creo que era Dona Silú la que realmente recordaba la lengua antigua, creo que era ella la que enseñaba a su especial y amado nieto, y creo que el recurso a la explicación de los sueños no era otra cosa que un reflejo mantenido frente al peligro que durante muchos años representaba para los *Xakriabá* hablar su lengua propia: por esta sólo causa podían ser detenidos, torturados y asesinados. Dona Silú y Zé Alves se protegían tras la pantalla de los sueños por temor al regreso de las represalias; la confianza en el hombre blanco nunca podría volver a ser completa. Era necesario protegerse y esconderse como hicieron durante años sus hermanos y como habían hecho los niños alrededor de la casa de Seu Arvelino y Zezinha en la loma de la colina mientras yo estaba allí de visita.

No quiero discutir si el contraste entre la idea del indio puro y el conjunto general de los *caboclos* resulta argumento bastante para hablar de clase social y no tanto de raza (véase pag. 206) o al menos de una nueva categoría que reúna en sí las dos anteriores. No es ésta una cuestión planteada desde el punto de vista estrictamente antropológico sino desde la preocupación por la función de la escuela en este entorno concreto. La disertación de Moreira Santos (1997) aborda precisamente esta cuestión al relatar el proceso por el que indios y no indios quedaron adscritos a un lado u otro de la frontera del área indígena, indios y no indios que, en muchos casos, han llegado a inclinarse por una u otra condición independientemente de pertenecer a la misma familia o de ocupar de diversas formas un lugar en cada lado. La autora citada data su primer encuentro con los *Xakriabá* en 1992 siguiendo una sugerencia de dos profesores de sociología y antropología de la UFMG y, no sin placer, encuentro en el texto que escribe a la vuelta de su trabajo de campo –igualmente restringido por ‘imposiciones burocráticas e imprevistos políticos’– , desde el mismo inicio, las mismas dudas sobre la naturaleza de lo observado, que hacen eco de las sufridas por Lévi-Strauss y por mí mismo:

Dos puntos me llamaron la atención en aquel momento. La profusión de categorías utilizadas por los indios en la descripción de la tierra y sus habitantes, frecuentemente utilizadas para afirmar y caracterizar la existencia de “indios” más indios que ellos mismos; y, por otro lado, la presencia de las mismas categorías en los discursos de los ex-posseiros, empleadas, sin embargo, con una finalidad bien distinta: la afirmación simultánea de la imposibilidad y de la posibilidad de ser –ellos, posseiros, presumiblemente intrusos en una tierra indígena– indios. De vuelta a la Universidad (de Brasília) me volví incapaz de responder a la principal cuestión

suscitada, entre colegas y profesores, por el relato de mi trabajo de campo: a fin de cuentas ¿eran o no eran indios los tales posseiros (...)?

(...) Pero no se trata apenas de perseguir una 'historia de las ideas' o de las 'categorías' que conforman las representaciones actualmente manejadas en la caracterización de un grupo étnico oficialmente reconocido por el Estado. (...) tales categorías conforman y expresan la existencia de una frontera étnica, individualizadora de una unidad social y política: los contextos en que fueron generadas, organizadas y re-significadas son también, y principalmente, los contextos de formación de un grupo social específico. (...) Por tanto, si el hilo conductor de la investigación realizada y de las reflexiones que siguen es dado por un universo de significados y representaciones tomado en su historicidad, el campo y el objeto de análisis se delimitan, propiamente, por las condiciones históricas y sociales que propiciaron la emergencia de los *Xakriabá* y por las disputas — políticas y simbólicas — a través de las cuales la frontera que los individualiza se constituye. En resumen, busco volver a trazar, analíticamente, el proceso de formación del "pueblo indígena *Xakriabá*" desencadenado a partir del momento en que, concretamente amenazados por una regularización del territorio extremadamente expropiadora, coordinada por el gobierno estadual, habitantes del "terreno de los caboclos del Señor San Juan" deciden recurrir a la FUNAI como estrategia de defensa de una tierra concebida como común e indivisa. (Moreira Santos, 1997, págs. 7-10) (véase pág. 207)

Del trabajo de Moreira Santos (1997) puede extraerse un resumen cronológico que ayude a entender la sucesión de acontecimientos que han venido llevando la situación de los *Xakriabá* hasta su momento presente. Ante la imposibilidad de consultar los documentos originales que esta autora manejó en su día, reproduciré literalmente algunas citas tomadas de su redacción, necesarias para componer una visión general de la sucesión histórica de los acontecimientos. Cuenta la autora que las primeras expediciones portuguesas llegaron hasta estas tierras entre mediados del siglo XVI y principios del XVII. Entre 1553 y 1555 el jesuíta vasco Juan Azpilcueta acompañaba la primera expedición portuguesa por el sur del interior del estado de Bahía y norte de Minas Gerais, territorio que hoy habitan los *Xakriabá*. Respecto a los indios que encontraron el jesuíta escribe:

El otro día pasamos (...) entre unos indios llamados Tapuyas¹¹, que son una especie de indios bestiales y fieros; porque andan por los bosques, como manadas de venados, desnudos, con los cabellos largos como mujeres; su lenguaje es muy bárbaro y ellos muy carniceros; llevan flechas envenenadas con hierbas y acaban con un hombre en un momento. (José, 1965, pág. 48) en (Moreira Santos, 1997)

¹¹ Tapuio, según Houaiss (Houaiss, Villar, & Franco, 2001), designa a los descendientes de los indios en general, mansos o bravos, puros o mestizos, pero de lengua no tupí. Los colonizadores conocían la lengua tupí porque la habían escuchado anteriormente, hablada por los primeros indios con quienes tuvieron contacto en las zonas costeras.

Pero la ocupación sistemática del territorio sólo comenzaría a finales del siglo XVII. Por entonces ya se había establecido la cría de ganado en algunas partes de la región, comenzaba la actividad extractiva en las minas recién descubiertas y se organiza alguna expedición por la zona “para restaurar la seguridad de los *sertões*” liberando de “peligros” —léase, los indios— el camino del gran río San Francisco que la atraviesa. Se establecen entonces los primeros campamentos en la zona que poblaban los llamados *caiapós* o *chacriabás*. Aquellos indios fueron así esclavizados.

Creo oportuno pasar ahora momentáneamente a una larga cita que, a pesar de llevarnos al año 1821 —más de un siglo después del período en el que estaba ahora situado— y de no mencionar expresamente la esclavitud de los indios, que según los usos de la época pueden considerarse incluidos en el término general de ‘*mulatos*’, ilustra expresivamente la situación social de la época. Quien lo escribe es el Barón de Eschwege, ingeniero, llamado padre de la geología de Brasil. Este ingeniero había nacido en Eschwege, un pueblo en el estado de Hesse, Alemania, el 15 de noviembre de 1777. Llegó a Brasil después de la invasión francesa de Portugal y fue Director del Real Gabinete de Mineralogía, además de estudiar e incrementar la ya decadente industria minera. Salió del país en 1829 “*exhausto, disgustado tal vez por los obstáculos que siempre le fueron interpuestos por el propio gobierno*”. Pero antes de abandonar Brasil, dejó escritas, en un informe del que reproduzco buena parte a continuación, sus reflexiones sobre el espinoso asunto del efecto que la supresión del tráfico de esclavos podría tener sobre la industria de la minería, opinión evidentemente bien fundada en sus propias observaciones y totalmente ajena al campo que aquí interesa, pero brindando de este modo una panorámica insustituible del Brasil que tan bien conoció en su época y que tan necesario resulta conocer para entender con mayor claridad la realidad histórica a que se refiere.

El informe de Eschwege se titula “*Influencia de la supresión del tráfico de esclavos sobre la minería*”.

Hasta ahora, el esclavo ha sido palo para toda obra: labrador, fabricante de azúcar y aguardiente, animal de transporte, máquina de trituración y pulverizado, cocinero, paje, caballero, zapatero, sastre, correo y cargador. Es el único bien del hombre libre, de cuyas necesidades él atiende. Sin su auxilio, el blanco podría considerarse pobre, incluso si sus arcas vomitasen oro. Así, las tierras permanecerían incultas y la minería desaparecería, si no existiese

el esclavo que hiciese todos esos servicios. Es él quien cuida de la propia alimentación del señor, que, si así no fuese, tendría que vivir miserablemente o emigrar a otras tierras donde el oro pudiera tener alguna utilidad.

Los que no están conformes con estos asuntos preguntarán: ¿por qué no se alquilan otras personas para esos servicios, como se hace en otros países? Para responder objetivamente a la pregunta es necesario informar a esas personas sobre la población existente en el país. Para este fin, tomo como ejemplo la provincia de Minas Gerais que es la más poblada.

Población de la Provincia de Minas en 1821

LIBRES

Blancos hombres	70.262
Blancos mujeres	60.785
Mulatos hombres	69.829
Mulatos mujeres	79.806
Negros hombres	25.393
Negros mujeres	26.150
Total.....	332.226

ESCLAVOS

Mulatos hombres	12.105
Mulatos mujeres	9.772
Negros hombres	104.115
Negros mujeres	55.890
Total.....	181.882

TOTAL POBLACIÓN.....514.108

La proporción de los libres y esclavos es, así, de 90 a 50. La de los hombres de color y los blancos, de 145 a 50. (...) De esa población ¿cuál es la clase trabajadora? Propiamente, apenas la clase de los esclavos. El blanco, incluso pobre, no mueve una paja, pues hasta en la vagancia encuentra con qué vivir. La mayor parte de las veces, se limita a poseer un esclavo que se encarga de sustentarlo.

También el mulato libre posee esclavos. Vive de brazos cruzados y considera que el trabajo es una cosa indigna. En los lugares más poblados mientras tanto, es parte de la clase obrera, a pesar de ser un modelo de pereza inmoral, encargándose raramente de algún trabajo para el que posea aptitud.

El negro liberto pertenece, indudablemente, a la clase de los desheredados. Nunca dispone de medios para adquirir un esclavo que lo ayude. Embriagado con la alegría de verse libre, huye de todo trabajo, no sometiéndose de ningún modo a nuevo amo. Así, trabaja sólo lo necesario para no morir de hambre. Aparte de eso, siguiendo el ejemplo del mulato, si gana en un único día lo suficiente para comer durante la semana, sólo vuelve al trabajo después de acabados los siete días.

En tales circunstancias, ¿que podrá hacer el propietario de tierras o de minas, que vive aislado, aunque disponga de recursos, si le falta la mano de obra? ¿Perder el tiempo inútilmente recorriendo los alrededores, en un radio de 6, 8, o 10 millas, en busca de hombres libres que quieran trabajar? O, en caso de encontrarlos ¿verlos abandonar el trabajo después de contratados, o ser obligado a despedirlos enseguida?

Así, el único recurso es alquilar esclavos, o adquirirlos por compra. Sólo en este caso podrá contar con servicio permanente, que le dará beneficios, igualmente si su costo se eleva tres veces más. (...)

Ahora, preguntémosnos ¿qué les sucedería al labrador, al industrial y al minero en caso de que el tráfico fuese suprimido? Lejos de mí justificar la esclavitud, que considero una institución infamante. Pero, en caso de que yo fuese brasileño, tendría dudas en estar de acuerdo con la abolición de ese comercio. Nunca estaría de acuerdo, incluso si esa medida me fuese impuesta por otra nación, como sucede en Brasil.

Se podría objetar que los hombres libres se verían obligados a trabajar si no dispusiesen de esclavos que trabajasen en su lugar. La objeción tiene algún fundamento pero, si consideramos la sobriedad y el número extraordinariamente pequeño de necesidades que el hombre generalmente tiene que satisfacer en un país de clima tan benigno como Brasil, verificaremos que todo le será relativamente fácil, no exigiéndole mucho esfuerzo la satisfacción de esas mismas necesidades. Así, debemos admitir la sinrazón de la objeción. El hecho incontestable es que la actual generación de hombres libres jamás se someterá al trabajo duro, hecho hasta ahora por los esclavos. (Eschwege, 1979, págs. 263-265)

El tiempo en que se producen las anteriores reflexiones del alemán son parte del mismo tiempo en que la historia de los *Xakriabá* se desarrolla, cada vez más acompañados por extranjeros de diversa identidad que cruzarán sus tierras con aún más diversas intenciones, de modo que algunos personajes y acontecimientos se convierten en hitos tanto en la memoria oral de los indios como en la documentación histórica que ha quedado. Hacia 1830, sólo unos años después del viaje de Eschwege, el francés Auguste de Saint-Hilaire (1975) publica un relato de sus viajes por los mismos territorios. Algunas de sus palabras nos ayudarán a entender mejor algunos aspectos de la situación social contemplada por el alemán y, en cierto sentido, más esclarecidas después por el francés:

En las regiones despobladas, donde el control policial se vuelve impracticable y las leyes casi no funcionan, ciertos hombres, por su audacia, su inteligencia o su fortuna, adquieren sobre sus vecinos una gran ascendencia, convirtiéndose en verdaderos tiranos. (Saint-Hilaire, 1975, pág. 142)

El botánico Saint-Hilaire manifestó su interés por muchas más cuestiones que la botánica y a él se debe uno de los testimonios históricos más precisos sobre el origen de los actuales *Xakriabá* y sobre algunos detalles de su situación en la época.

Según reza la tradición de los indios Bororo, la Aldea de Santana fue fundada por los jesuitas, y de acuerdo con la misma tradición, habitada primitivamente por los indios del litoral. Allí Antonio Pires de Campos reunió (...) algunos indios Carajás y Tapirapés, habitantes de las márgenes del Araguaia, al norte de la provincia. Esa población mixta pereció, se dispersó o se fundió con los descendientes de los Bororos y, en 1775, fue sustituida por cierto número de Chicriabás, nación que vivía en los sertões de Paraná, y se había extendido hasta las márgenes del río San Francisco, en la parte septentrional de Minas.

Cuando llegué a la aldea sólo encontré mujeres; los hombres estaban todos en los cultivos. La mayoría de ellas me pareció pertenecer a la raza americana pura, o casi pura. (...) Mucho menos mestizados que los habitantes del Río das Pedras, los de Santana conservaron íntegramente, al

parecer, el temperamento de los indios. Según me dijo el comandante, sólo con gran dificultad se consigue hacerlos trabajar, llegando muchas veces a pasar hambre, por su apatía. El cultivo de la tierra es un trabajo que exige previsión, cualidad que los indios no poseen. Su inclinación natural, que los lleva a vivir el día a día, casi como los animales, hace de ellos necesariamente cazadores o pescadores. (Saint-Hilaire, 1975, pág. 143)

Saint-Hilaire hace, además, una referencia expresa a la cuestión del idioma de los *Xakriabá*, de la que no prescindiré ahora por dos razones: la primera es que, casi dos siglos más tarde, yo mismo pude experimentar de modo muy semejante, como si de un *déjà vu* se tratase, la problemática vinculada con la lengua de los ancestros. La segunda razón es que, como más adelante se verá, la lengua primitiva de cada tribu indígena mineira forma parte del curriculum propuesto por el PIEIMG, lo que en el caso de los *Krenak* o los *Maxakalí* se justifica fácilmente dada su conservación, resultando apenas una declaración de principios o una adaptación a otras exigencias legales en el caso de los *Xakriabá*.

La lengua de los Chicriabás ja no se habla más en la Aldea de Santana. Todavía, en la época de mi viaje aún era conocida por algunos de sus habitantes. El Comandante del Rio das Velhas, a quien mostré mi deseo de aprender algunas palabras de esa lengua, me dijo que la persona más indicada para eso era una mujer, Dona Maria Rosa, que sobrepasaba en inteligencia a todo su pueblo. Cuando llegué a la aldea (...) me recibió con gran cortesía, pero durante mucho tiempo se empeñó en decirme que se había olvidado enteramente de su lengua. Respondí que no era posible, pues ella había hablado no hacía tres años delante del Teniente Coronel Eschwege. Nuestro diálogo siguió de la siguiente manera:

— En aquel tiempo yo aún me acordaba de algunas palabras —dijo ella— pero hoy ya he olvidado todo. ¿Cómo es que usted sabe que yo hablé mi lengua delante del Teniente Coronel?

— Porque él se lo contó a varias personas.

— Vea cómo mi nombre corre por el mundo. Si aconteciese alguna desgracia a la aldea los otros indios me echarán la culpa; ¿por qué se empeña usted tanto en conocer mi lengua?

— Apenas por curiosidad, y por la misma razón que a usted le lleva a hacerme preguntas sobre varias cosas que ignora.

— Los motivos son los mismos que llevan a los blancos a engañar a una pobre gente como la nuestra. Yo sé la verdad. Uno de mis compadres, que estuvo ayer en el Puesto, me dijo que hablaron mucho de mí allí, queriendo saber si yo aún hablaba esa lengua para después llevarme bien lejos. Pero no sé nada y no diré nada. (...)

Dona Maria Rosa decidió hablar, al fin, pero siempre con la condición de que yo no diría nada a nadie. Y siempre que alguna india se aproximaba a la choza, ella se callaba, explicándome que así sus compatriotas no podrían acusarla si algún mal sucediese en la aldea. Esa pequeña escena, que describo aquí con toda fidelidad, muestra con que desconfianza los pobres indios se colocan frente a los portugueses. Es necesario convenir que, ante todo lo que pasó durante tres siglos de colonización, ellos no pueden ser en absoluto censurados por eso. (Saint-Hilaire, 1975, pág. 144)

Pero, más allá de estas breves muestras históricas de la evolución de la región, se debe, como ya dije ante, al esfuerzo de Moreira Santos (1997) el relato más

detallado de la cronología que aquí me resulta necesaria para encajar el momento del fenómeno escolar indígena en cierta línea temporal más amplia, que, dada la naturaleza de las fuentes y del propio terreno en que se recogen las observaciones, tampoco podría pretender ser ni exacta ni exhaustiva. Alvarez Leite (2002) realiza su síntesis desde un enfoque particularmente político al equiparar en todos los órdenes la lucha indígena con la de otros movimientos sociales con los que coincide en colocar también a la escuela en su foco de atención, considerándola un instrumento especialmente adecuado para su consolidación y avance. Acompañando a los datos obtenidos durante mi trabajo de campo, la obra de estas dos autoras junto al ya citado de Baqueiro Paraiso (1987) han sido la materia prima que he utilizado para trazar mi mapa histórico-social y que han condicionado decisivamente muchos de mis pensamientos posteriores.

No me parece necesario referir en sus mínimos detalles la progresiva llegada al área de extranjeros a lo largo de todo el siglo siguiente. Moreira Santos (1997, pág. 46) recoge en su momento varios relatos que le proporcionan una panorámica general del proceso de la lucha por la tierra:

Relatos como esos se convirtieron en la base de una interpretación corriente acerca del proceso de intrusión en el área: la de una convivencia pacífica de los caboclos con aquellos que se establecían en sus tierras, poco a poco incorporados al grupo mediante matrimonios. De acuerdo con esta perspectiva, la ruptura habría sucedido apenas a finales de los años sesenta, cuando la intervención de RURALMINAS en la región atrajo el interés de los grandes hacendados, a quienes se asocian los pequeños productores ya establecidos en el terreno. (Moreira Santos, 1997, pág. 46)

Igualmente, la autora recogió en otros relatos un punto de vista que se refieren, al contrario, a una conflictividad incesante en el territorio:

No se trata aquí de privilegiar una interpretación en detrimento de otra, dejando de tener en cuenta el hecho de que los relatos, sean los que sean, encierran una memoria acerca de la experiencia histórica vivida por los habitantes del territorio de los caboclos. Mantener el paralelismo de estos relatos —como si se refiriesen a movimientos opuestos y distantes en el tiempo— equivale, mientras tanto, a renunciar a la comprensión de las relaciones que, históricamente, se establecieron entre los descendientes de los grupos reunidos en la aldea de la Missão de São João, la tierra y la población circundante. Aparte de que se pueda decir que los conflictos y amenazas de pérdida de la tierra estuvieron de alguna forma relacionados al número creciente de ocupantes no indios y a las intervenciones periódicas de los poderes locales, la llave para la comprensión de estas relaciones parece residir antes en las concepciones elaboradas al respecto de la propia tierra que en un ‘ápice’ de un proceso de intrusión creciente, a partir del cual la presencia de personas de fuera implicaría, por sí, una amenaza.

Hay fuertes indicios de que la ocupación por “no-sucesores” de terrenos dentro de los límites de la tierra donada a los indios no siempre fue considerada por los habitantes del área como un proceso de invasión o intrusión (...). En este sentido, la evaluación de que la lucha por la tierra se habría iniciado a partir del momento en que bahianos fueron a asentarse en las proximidades o en las tierras de los caboclos parece deberse más a una retrospección determinada por la historia reciente de conflictos que a la memoria de su punto de origen. Incluso los relatos que describen el momento inicial como de “invasión” y de problemas enfrentados posteriormente en relación con la tierra hacen referencias a épocas en que el asentamiento de personas dentro del área contaba con el consentimiento de los habitantes, casi siempre expreso en los discursos a través del consentimiento de jefes y líderes. (Moreira Santos, 1997, págs. 47-48)

En el paraje conocido como Rancharia, sentido como parte del territorio íntegro original, los hacendados construyeron un corral, un cercado donde guardar el ganado. No era un espacio cualquiera, sino el que los indios reservaban para sus ceremonias y sus bailes religiosos. No era una parte cualquiera del cuerpo territorial indígena, era como un corazón en el centro de la vida comunitaria. De esa actividad religiosa rebelde hablaban por entonces los indios —o caboclos— como *a união, fazer a união*¹². Esa es la razón por la que el emplazamiento del corral debió de haber sido pensado por los invasores mucho más que como una simple actividad ganadera; en realidad quería ser un tiro de misericordia en el cuerpo maltrecho de la comunidad. Según distintos testimonios recogidos por Moreira Santos, los indios lo derrumbaron entre 1927 y 1928. Al derrumbe del cercado siguió la persecución de los indios por parte de la policía mineira. Tal acontecimiento se recuerda hoy como la *primera revolución* que tuvo lugar en estas tierras.

Ocasión de fuga de muchos indios, la revolución también habría debilitado al grupo, permitiendo que posteriormente sufriese la seria amenaza de pérdida de las tierras y de los conflictos que siguieron a la intervención de la RURALMINAS en la región en la década de los 60. (Moreira Santos, 1997, pág. 52)

En fecha indeterminada entre 1930 y 1950, una representación *Xakriabá* viaja a Rio de Janeiro para pedir la intervención en su caso de alguna autoridad superior. Como respuesta a aquella llamada aparece, hacia 1950, Lyrio do Valle, primer cacique. La figura del cacique no es una invención propiamente india, sino que se establece hacia esta época como figura de autoridad estatal —autoridad blanca—, cuyo objetivo es impedir la invasión de las tierras indígenas, un colonizador intermediario entre los otros colonizadores y los aborígenes en conflicto, garante del respeto a la ley vigente

¹² La unión, hacer la unión.

de los primeros, y prioritariamente defensor de los segundos. Lamentablemente, a lo largo de la historia ha podido apreciarse la amplitud de maniobra que tal estatuto concede y la diversidad de espíritu con que tales poderes han podido ser administrados en distintas ocasiones, a veces claramente en contra de los que debían ser protegidos.

(...) Los enfoques teóricos pueden variar —y varían mucho—, pero una preocupación es constante en esos estudios: no se puede dejar de lado el papel del estado nacional cuando se quiere entender aquello que Paul Ricoeur llamó “evento fundador” (Ricoeur 1978) o lo que Veena Das caracteriza como “evento crítico” (Das 1995), es decir, la presencia ubicua y devastadora de los blancos en la vida de los pueblos indígenas. (Ramos, *Projetos indigenistas no Brasil independiente*, 2000, pág. 267)

Evento fundador o evento crítico, la figura del cacique se convierte en una institución entre los indios. Con el paso del tiempo, uno de ellos, Manoel Gomes de Oliveira, “*Rodrigão*” ocupará el cargo, no sin conflictos ni con el acuerdo de toda la comunidad. Varios artículos recogidos de distintos medios de comunicación (Ricardo, 1991) parecen contradecirse en este sentido al recordar algunos sucesos acontecidos en el área indígena *Xakriabá*. Así:

En septiembre (de 1986), la revuelta de los indios estalló: cuatro mil *Xakriabá*, armados con rifles, revólveres, cuchillos y herramientas agrícolas, invadieron casas y plantaciones de posseiros, expulsando cerca de 1.000 personas, entre hombres, mujeres y niños. Un pistolero contratado por los grileiros, fue matado por los indios, siendo la única víctima del conflicto. Comandados por el cacique Manoel Gomes de Oliveira, “*Rodrigão*”, los *Xakriabá* obtuvieron una primera victoria contra los posseiros. (Ricardo, 1991, pág. 526)

Los acontecimientos aquí descritos permanecen en la memoria colectiva de los *Xakriabá* como constituyendo lo que llaman *la segunda revolución*. Más adelante se verá cómo la lucha por la escuela y su implantación entre los *Xakriabá* ha venido a ser considerada en diversas ocasiones y por distintos actores como una *tercera revolución*. Pero antes de llegar a ella, conviene reflejar aquí otros aspectos, en buena medida contradictorios, sobre la figura del cacique *Rodrigão*:

Diciéndose amenazados de muerte por un “bando” de indios, comandados por el cacique Manoel Gomes de Oliveira, “*Rodrigo*”, los indios *Xakriabá* Raimundo Gomes de Oliveira, 32 años y Antônio João de Araújo, vinieron a Belo Horizonte para denunciar a las autoridades los malos tratos de que están siendo víctimas. (...) Piensan que no pueden regresar a la reserva, sin protección policial, porque el cacique *Rodrigo* impide sus reuniones que pretenden elegir a otro cacique para comandar los destinos de los *Xakriabá* (Ricardo, 1991, pág. 529)

Yo llegué a conocer a *Rodrigão* en el año 2002 durante mi primer contacto con el territorio *Xakriabá*. Era el cacique respetado y adorado por toda la comunidad. Charlamos durante un buen rato y me animó a trabajar en la escuela de los indios, porque *era bueno para ellos*. Estábamos a la sombra de un árbol solitario a la orilla del poblado. Indios de toda edad y sexo que pasaban por allí levantaban la mano ante él en un gesto de saludo característico entre ellos, al tiempo que decían *bença*, pidiendo su bendición. Invariablemente, para todos y cada uno de ellos, *Rodrigão* respondía levantando igualmente la mano abierta con la palma hacia el frente y diciendo solemnemente: *Deus te abençoe* (Dios te bendiga). Sin embargo, este equilibrio de paz del que fui testigo, tuvo sus altibajos a lo largo del tiempo. En la misma recopilación de noticias relacionadas con los *Xakriabá* puede leerse que en 1989:

El nuevo cacique de la tribu *Xakriabá*, Laurindo Gomes de Oliveira, de 63 años, fue presentado ayer en Belo Horizonte, por un grupo de 15 indios. Ellos aprovecharon para hacer nuevas denuncias sobre problemas enfrentados por su comunidad y pidieron a las autoridades la adopción de algunas medidas. Después de varias reuniones con representantes de las 22 aldeas de la tribu, los *Xakriabá* decidieron reponer al cacique Laurindo en el puesto del que fuera apartado en 1974. Aparte de eso, quedo establecido que el jefe de la tribu no podría ser funcionario de la FUNAI, como pasaba con el anterior, el ex-cacique Rodrigo. Al restituir a Laurindo en el cargo de cacique, los *Xakriabá* están también recuperando una tradición: el bisabuelo, el abuelo y el padre de Laurindo fueron caciques. Los dos últimos murieron en 1928 cuando luchaban contra los posseiros y hacendados. Por eso, Laurindo está preocupado y pide protección a las autoridades: "Yo no quiero acabar como mis antecesores" (Ricardo, 1991, pág. 529)

Esta situación de conflicto se arrastra hasta la actualidad. Ahora, sin embargo, me interesa retroceder un poco en el tiempo para destacar el nombre completo que había recibido la primera institución estatal creada con relación a los indios, a la que generalmente suele nombrarse exclusivamente por las siglas SPI, que tan sólo responden a la primera parte de su denominación completa, olvidando sospechosamente la segunda:

En 1910 se creó el Servicio de Protección a los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales, y con él la tutela del Estado extendida a todos los pueblos indígenas del territorio nacional. (Ramos, Proyectos indigenistas no Brasil independiente, 2000, pág. 277)

Aquella primera denominación de la institución es, más que un simple nombre oficial, toda una ecografía del ser que se estaba gestando en el seno nacional. Servicio de Protección a los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales; no se puede ser

más explícito. *Palo para toda obra*, había dicho Eschwege (1979) refiriéndose al negro dentro del sistema esclavista. También *palo para toda obra*, el indio ha sufrido igualmente la persecución de los explotadores ilustrados que bajo el lema de *Ordem e Progresso* que circunda la esfera terrestre en la bandera nacional brasileña, no se detenían demasiado en distinguir a unos de otros y en sus recuentos de población hablaban frecuentemente, al estilo de Eschwege, de los indios como negros y de los negros como indios.

Antes de que la FUNAI existiera, su labor fue encomendada al Servicio de Protección Indígena (SPI) fundado en 1910. Pretendía proteger a los indígenas incorporándolos a la sociedad nacional mayoritaria, con lo que eliminaban la diversidad cultural y dejaban libres sus tierras. No obstante, la creación de este órgano introdujo un cambio significativo, al acabar con el monopolio de la Iglesia en la "asistencia" a los indígenas.

Bajo la dirección de su fundador, Mariscal Cândido Rondon, el SPI comenzó con grandes ideales, pero más tarde se sumergió en la burocracia y la controversia, no investigando a los funcionarios corruptos y fracasando a la hora de proporcionar asistencia sanitaria a los pueblos indígenas recién contactados. Esta negligencia empeoró con una serie de terribles persecuciones y explotaciones por parte de algunos trabajadores del SPI.

En 1967, el Informe Figueiredo, encargado por el Ministro del Interior, puso de manifiesto la verdadera magnitud de las acciones criminales que se cometieron contra la población indígena de Brasil. Las 5.000 páginas que componen el documento revelaron un listado de atrocidades que iban desde los asesinatos masivos hasta la esclavitud, pasando por la tortura, los abusos sexuales y el robo de tierras. Atribuía al SPI la responsabilidad de gran parte del sufrimiento e incluso del exterminio de algunos pueblos indígenas, a los que supuestamente tenía que proteger. Concluía que 80 pueblos indígenas habían desaparecido por completo. Surgieron protestas enérgicas en Brasil y preocupación en el resto del mundo. Un periódico británico, el Sunday Times, envió al escritor Norman Lewis a investigar. Su artículo 'Genocidio' conmocionó al público y condujo a la fundación de Survival International en 1969. Como consecuencia de la publicación del Informe Figueiredo, el SPI fue sustituido por la FUNAI en 1967. (SURVIVAL)

Los invasores, en su afán por la posesión privada de la tierra, no sólo corrompieron el primer propósito ideal del SPI, y más tarde de la FUNAI, sino que acuñaron el término de *terras devolutas*, tierras, teóricamente devueltas por los indios a sus legítimos dueños, las autoridades nacionales, los hacendados regionales. Con tal propósito, en 1961, a partir de políticas gubernamentales desarrolladas en la época, se traza un plan de repoblamiento en la región conocida como La Jaíba, próxima al territorio *Xakriabá*, que quedó así directamente en contacto con las áreas de colonización programada.

Mientras tanto, la presencia del CIMI en el área no impidió la continuidad de la violencia, de las acciones intimidatorias y del proceso general de titulación de tierras dirigido por la Ruralminas. La FUNAI, en aquella ocasión, no tenía una visión clara de la situación de los *Xakriabá* y aún no los reconocía como indios, adoptando una postura ambigua y recalcitrante; reconocía el

territorio como indígena, aceptaba la presencia de remanescientes¹³ indígenas, pero en sus Relatórios ya alejaban la posibilidad de que aquellos que se arrogaban la identidad *Xakriabá* fuesen de hecho indios, ya decían que eran indios perfectamente integrados. (Medeiros Clementino & Monte-Mor, 2006)

La fundación RURALMINAS fue creada en 1966 y encargada de explotar los recursos agrícolas de la región, pero también encargada por la ley de decidir sobre los territorios a ser considerados, o no, terras devolutas. Los *Xakriabá* se enfrentan en esa década al mayor peligro:

La presentación del conjunto de los habitantes como no-indios y la presunción de que esa caracterización extinguiría automáticamente el derecho que los sucesores pudieran tener a la tierra (...) Tendrían, a su vez, antecedentes en la legislación indigenista del siglo XIX, contribuyendo a crear una posibilidad legal de clasificación de las tierras como devolutas, cuya ejecución dependería, sin duda, de voluntad y decisiones políticas. (Moreira Santos, 1997, pág. 71)

No parecer indio puede equipararse fácilmente a no ser indio si hay intereses de por medio. ¿Quién guarda memoria de los largos años de trabajo de acoso y aculturación? Indios sin aspecto de indio: el mejor argumento para un sistema borracho de apariencias y prejuicios. Contra siglos de este tratamiento ha resistido casi intacto un modo particular, profundo, de entender la vida a partir de la tierra, el trabajo, la libertad y el derecho.

Existen ciertas categorías comunes a las sociedades campesinas en general, como tierra, familia y trabajo. Lo importante, con todo, no es que sean comunes —pues ellas están presentes también en culturas urbanas— sino que sean nucleares y, sobre todo, relacionadas, es decir, que una no existe sin la otra. En las culturas campesinas, no se piensa la tierra sin pensar la familia y el trabajo, así como no se piensa el trabajo sin pensar la tierra y la familia. Por otro lado esas categorías se vinculan estrechamente a los valores y a los principios organizadores centrales, como la honra y la jerarquía. Puede oponerse este tipo de sociedad a las sociedades modernas, individualizadas y orientadas hacia el mercado; en otras palabras, puede oponerse un orden moral a un orden económico. (Wootmann, K. 1990) citado por (Moreira Santos, 1997)

En Moreira Santos (1997) puede encontrarse un minucioso inventario del proceso que se desarrolló hasta desembocar en el reconocimiento oficial de la indianidad de los *Xakriabá* y en la primera demarcación de sus actuales territorios, de modo que, no sólo resulta más extenso y complejo de lo que aquí conviene detallar ahora, sino que, además, de así hacerlo, estaría cayendo en una redundancia innecesaria. Baste, a este respecto, rescatar un solo aspecto de importancia central

¹³ En este caso, los indios reconocidos como descendientes de la etnia *Xakriabá*

para la continuación de mi propio trabajo: el hecho de que, finalmente, en medio de la máxima complejidad histórica y social del entramado étnico de la región, y una vez documentados y reconocidos los factores acreditativos de la legitimidad histórica de la etnia *Xakriabá* en sus territorios, el ser o no ser indio de cada uno de sus habitantes, su derecho a la permanencia como indio dentro del área demarcada y a la posesión tradicional de la tierra, llegó a depender de la propia decisión de cada uno de ellos. La demarcación oficial del territorio indígena dejaba convenientemente fuera de él su núcleo original, la ciudad de Missões. La población estaba compuesta entonces por individuos adscritos a distintas identidades negociadas entre todos o sentidas subjetivamente: habitantes de los territorios, sí, pero bahianos, caboclos, sucesores, indios o *posseiros*. La estrategia estatal contaba con la descaracterización de los indios como tales a partir de su aspecto o sus costumbres para intentar reducir al máximo el territorio que se pudiera reconocer como perteneciente a ellos. Cuantos más sujetos fueran descartados como indios legítimos, menor sería el territorio a reconocer.

La opción que se ofrecía era la de reconocer las propiedades, cabiendo a los individuos la decisión en cuanto al proceso de regularización: los remanescientes¹⁴ lo harían a través de la FUNAI, los demás por la RURALMINAS. (Moreira Santos, 1997, pág. 207)

De este modo, una parte de la población hasta entonces indiferenciada, al reconocerse como indígena, se situó al lado interior de la frontera que habría de



Ilustración 18:
Escuela de Riacho do Brejo

delimitar el territorio indígena. Los demás quedaron fuera, por su propia elección —evidentemente mediatizada por sus intereses y su posición anterior mantenida durante el desarrollo del conflicto—, tanto del territorio como de la condición indígena, y vinieron a ser, fundamentalmente, los

¹⁴ Ver nota a pie de página anterior.

habitantes de *Missões*. Un extranjero como yo, probablemente incapacitado para captar grandes distinciones entre unos y otros, no podría dejar de sorprenderse por la evidente actitud de confrontación que los de fuera, es decir, los que decidieron no ser indios, mantienen aún por los de dentro, los que escogieron ser indios con todas las consecuencias. Desde un empresario local, prácticamente borracho en un barecito del pueblo que me animaba cierto día a dominar sin complejos a los indios ignorantes para enriquecerme cuanto quisiera, hasta las cocineras de una pensión del pueblo que, entre la compasión y el prejuicio, observaban otro día con evidentes muestras de desprecio a un tímido grupo de *Xakriabás* de la aldea de Peruaçu. Habían llegado a comer allí de paso en un viaje al exterior cuya finalidad era intentar regularizar sus documentos de identidad. Las cocineras parecían precavidas, como si estuvieran alimentando a un grupo de animales imprevisibles. Esta actitud de distanciamiento entre indios y no indios no deja de resultar chocante para el extranjero que encuentra antes que nada el fuerte parecido entre unos y otros. Sin embargo, en aquel escenario resulta absolutamente normal, es la última capa de la frontera entre unos y otros. Después de una visita casual al área indígena, la esposa de un funcionario del ayuntamiento de *Missões* hablaba de su sorpresa al haber encontrado allí gente amable, algo que no había esperado de ningún modo a juzgar por lo que la gente del pueblo comentaba.

El caso es que la primera demarcación data del año 1979. La homologación de las tierras indígenas fue publicada en julio de 1987, tras los asesinatos de Rosalino Gomes de Oliveira, José Teixeira y Manoel Fiúza da Silva, ocurridos en febrero del mismo año y a los que me he referido al comienzo de este capítulo. Sólo me resta añadir aquí que, un viernes 2 de diciembre de 2005, en Brejo Matafome, en la parada del 'Pájaro Azul', autobús renqueante que constituye el único transporte público entre *Missões* y Riacho dos Buritis, la última aldea del otro extremo del área indígena, pude mantener una larga charla con Creuza, profesora *Xakriabá* formada en el primer grupo de profesores indígenas. Ella conoció a Rosalino y participó activamente con él y con los demás en 'la lucha por la tierra' durante los años 80; y según ella, la idea de

conseguir una buena escuela para los indios ya se incluía entonces explícitamente entre los objetivos que movían la pasión de Rosalino por la justicia para su pueblo.

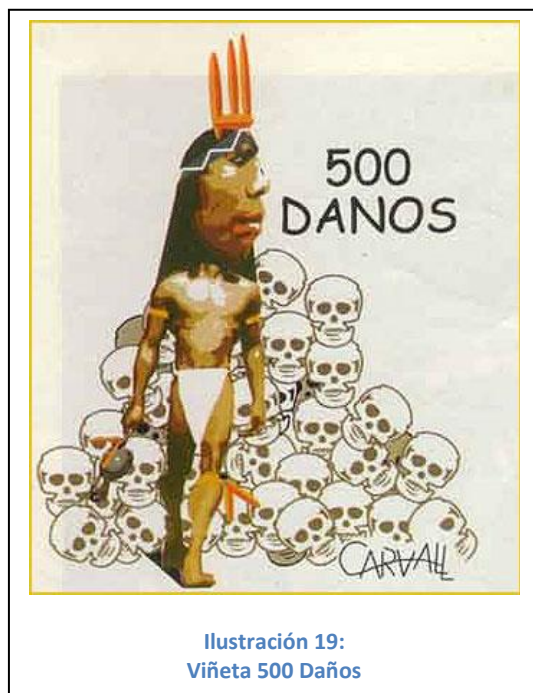
4.2 Genealogía del etnógrafo

Yo soy un moro judío que vive con los cristianos, no sé
qué Dios es el mío ni quienes son mis hermanos

Jorge Drexler
Milonga del moro judío

Yo, el etnógrafo en esta etnografía, soy de la tierra, de una tierra llana, seca y calurosa en verano, lluviosa y fría en invierno. En la tierra donde yo nací quedan apenas algunos rastros de la vegetación original que pudo cubrirlo todo antes de que la mano del hombre extendiese sus campos de cultivo hasta cubrir la mayor parte del horizonte. A esas pequeñas áreas de monte bajo, jaras, brezos y pequeñas carrascas, acuden aún ahora cada año los cazadores a buscar perdices en la época en que se abre la veda. Ese paisaje tiene varios aspectos en común con el paisaje del territorio *Xakriabá*: la amplitud del cielo sobre el horizonte bajo, el aspecto árido de la vegetación reseca, la interrupción de la llanura por alguna que otra suave colina. Así es la llanura castellana, la llanura cervantina; es, por así decir, la llanura quiijotesca en la que crecí y en la que se encuentran los colegios que acogieron mi adolescencia.

Pero para explicarme a mí mismo necesito explicar las raíces que comparto con predecesores y contemporáneos. Lo



que puedo pensar está tan ligado a mi historia personal como a la historia de mi tierra y de mi país. Este lazo ha de ser expresado detalladamente y para ello volveré atrás quinientos años, a la época del descubrimiento, o del encuentro, o de los *500 danos*, 500 daños, que rezaba en portugués esta viñeta de los días de aquellas conmemoraciones, y a cuyo autor no quisiera incomodar con el uso que le doy aquí.

4.2.1 España en la primera época del descubrimiento y la colonización

Hay en Alcalá de Henares, entre los muros de lo que fue su primitiva Universidad Complutense, una hermosa sala a la que llaman Paraninfo, que ha alcanzado cierta fama en las últimas décadas de la historia española por el hecho de celebrarse en ella la ceremonia de entrega de los Premios Cervantes. Este acto suele ser común y profusamente calificado como ‘tradición’ por los comentaristas de diversos medios de comunicación, pero no sería considerado más que como una costumbre muy reciente si, desde un punto de vista temporal algo más amplio, se tuviesen en cuenta algunos de los datos históricos que los jóvenes estudiantes de hoy, en oficio de guías culturales, van desgranando para propios y ajenos durante las visitas que conducen a través de los antiguos claustros y estancias. En la mejor circunstancia para sentirse identificados con tanto ilustre excompañero, estos estudiantes de hoy nos recuerdan con expresión nostálgica, como de juerga de ayer, que en algunas páginas de *La vida del Buscón*, del Quevedo alcalaíno, también se detallan otros cuantos pormenores entre miserables y graciosos de aquellas vidas que por allí pasaron y del ruido que hicieron con ocasión de sus mejores y sus peores andanzas.

Para llegar a esa sala hay que atravesar el primer patio que se abre tras la fachada plateresca y penetrar en el segundo desde donde puede accederse a ella. Este segundo patio es llamado Patio de Continos por haber albergado en él los aposentos de los que podríamos considerar primeros funcionarios universitarios, los continos, sirvientes fijos –o continuos- que se ocupaban de facilitar la vida señorial de aquellos otros alumnos, denominados porcionistas, y provenientes de las más nobles familias del reino. La norma de la institución les atribuía a estos la única obligación de leer en el

refectorio común a la hora del almuerzo, mientras que aquéllos, los continos, debían comenzar ya el día levantándose antes que sus señores para acudir a las clases de primera hora, no por puras razones de aprendizaje sino para ejecutar uno de los servicios concretos asociados a su condición: el de calentar con su cuerpo el lugar que más tarde vendría a ocupar su noble señor en los rústicos bancos, apenas troncos de árbol bastamente trabajados que hacían de asiento para los escolares en aquellas aulas primitivas y en aquel clima continental de inviernos poco clementes. Las razones para volver del sertão brasileño, en estos comienzos del siglo XXI, hablando de la relación entre derechos y escuelas indígenas, tuvieron su origen alrededor de esta sala hace más de quinientos años y hoy aún la atraviesan como profundas raíces.

Paraninfo era, en su origen griego, el nombre de ‘el que acompaña a la novia a la boda’, luego pasó a llamarse así el que pregonaba la felicidad de los novios, y más tarde se usó este nombre para referirse al que anunciaba, a voces, las virtudes de un curso determinado en la puerta de la sala grande, la sala general, la sala principal de la universidad que fue así la última en quedar asociada a este apelativo. Fue en esa sala mayor donde comenzaron a constituirse los tribunales de doctorado de la época por los que pasaron muchos de los contemporáneos de Colón, llamados a administrar desde posiciones estratégicas los soñados caudales de un imperio en ciernes. El aspirante a doctor debía defender su tesis desde la hornacina central de un púlpito situado en uno de los laterales; hay otra hornacina a la derecha de ésta en la que se situaba el mejor aliado que aceptase defender sus intereses y hay otra a la izquierda que solía ocupar el más duro opositor que contra el candidato se pudiera encontrar, absolutamente libre para lanzar desde allí todo tipo de ataques contra las posiciones del aspirante. El público, incluido el populacho analfabeto, podía asistir al desarrollo de la función asomado a los arcos escarzanos que se abren a la sala desde la galería superior, e intervenir en cualquier momento en el debate con burlas o aplausos. El examen podía durar varios días y acabar en varios días de banquete para toda la población de Alcalá a costa del triunfador o en un humillante linchamiento del fracasado recorriendo sus calles encima de un burro, con dos orejas, también de burro, disecadas y sujetas a su cabeza. Haber llegado hasta ese momento suponía haber

llegado al final del camino académico, puesto que se consideraba este examen como último que habría de enfrentarse en la vida. Pero, así como el resultado podía no ser siempre el mismo, cabía también cierta diversidad de recorridos hasta alcanzar ese punto.

El Cardenal Cisneros (1436-1517) colocó la primera piedra de la obra el 14 de marzo de 1501. Las clases comenzaron en 1508 y sus Constituciones Fundacionales datan de 1510. En ellas se detallan los diferentes grupos de los miembros que forman parte de la institución según su clase social de procedencia, se fija el número total de miembros de cada grupo, así como sus cometidos y sus condiciones de funcionamiento dentro de la vida institucional. Nada tiene de extraño que en las Constituciones se reflejara el orden social preexistente en la esfera civil y que, en la medida de lo posible, se delinearán los respectivos límites de cada clase para uso y conocimiento general. En la cúspide de la pirámide se hallaban los treinta y tres Colegiales o Prebendados que formaban el cuerpo docente y, al mismo nivel, otros tantos capellanes que se ocupaban de todo lo relacionado con la iglesia y los asuntos religiosos, pieza central alrededor de la que, bajo el signo de los tiempos, se entendía que debía orbitar cualquier otra cosa. Éstos eran seguidos por los Porcionistas, los alumnos nobles alrededor de los que pululaba un pequeño destacamento de servidores: una docena de fámulos, entre los que destacaban el despensero y el cocinero, más trece Cameristas, Martinetas o Continuos que se ocupaban de lo que hoy podría denominarse servicio de habitaciones 24 horas. La base más amplia de esta pirámide la formaban socios y familiares, por debajo de cuyo nivel sólo se encontraban los también trece Alumnos Pobres de Artes. De trece era también el grupo de los Becados. Estos últimos representaban el más claro exponente de la movilidad social entre los diferentes alturas de la pirámide cuya posibilidad era reconocida expresamente en las Constituciones al tiempo que también se detallaban las circunstancias, las condiciones y los itinerarios para su realización. Cisneros mismo fue hijo de hidalgos pobres del vecino pueblo de Torrelaguna, y no habría abandonado la vida de clausura a la que había elegido retirarse de no haberle sido recomendado como confesor a la reina Isabel y reclamado por ella para vivir en la corte. De modesta ascendencia fueron

también otros muchos y es entre estos entre los que a mí me corresponde ser considerado. Nada extraño parezca el hecho de que el etnógrafo que aquí comienza a narrar reclame, para esclarecer en lo posible las circunstancias de su perspectiva, el reconocimiento de su condición actual de contino, viejo funcionario universitario, oficinista en activo que, más de cinco siglos después, revive en su recorrido la senda de aquellos antecesores suyos y vuelve, bajo el signo de Complutum, a confluir con sus preocupaciones al inagotable caudal común.

Con la conquista de Granada en 1492 los Reyes Católicos habían acabado de coser, a golpe de sutura militar, la mayor parte del cuerpo territorial en el que entonces se materializaba la nación española, casi tal como nos ha llegado hasta el presente. Y puesto que sólo es posible descubrir lo que previamente se mantiene cubierto, ese mismo año fue también, no el año del descubrimiento sino, en realidad, el del tropiezo con el continente americano. Colón no podía esperar que aquel gigante le esperase tendido y cruzado en el rumbo, no por arriesgado menos geométrico, que él se había marcado hasta las Indias, con el propósito definido de abrir una ruta exclusivamente marina para el comercio, alternativa a la que, casi dos siglos antes, ya hubiera recorrido el veneciano Marco Polo sobre grandes tramos de tierra firme allí donde no era posible continuar navegando en la dirección propuesta. Que la Tierra fuera esférica era probablemente un dato sin interés para la mayor parte de la población de la época pero ya entonces, contra la creencia hoy común para muchos europeos, era también un dato físico bien fundamentado por la astronomía helenística, reconocido por astrónomos árabes y romanos, y ampliamente referido en las obras de los escolásticos cristianos de la Edad Media. No hay que olvidar que la organización de ciencias y saberes seguía por entonces criterios diferentes de los actuales, pero aun así, siendo económico el motivo principal del viaje de Colón, no parece probable que el genovés esperase traer consigo de vuelta el origen y la materia para un debate legal de tal intensidad y perdurabilidad que acabara por constituirse no sólo en la base de gran parte del derecho internacional contemporáneo sino en el arranque de toda la discusión sobre el asunto específico de los derechos humanos; sin embargo así fue.

Stefan Zweig limitó a catorce sus Momentos estelares de la humanidad (2002) pero el impulso de Cisneros, materializado en los humildes ladrillos de la primera Complutum, bien hubiera merecido ocupar la decimoquinta posición: edificar la primera Ciudad del Saber con el fin de educar, no sólo a un clero capaz de hacer frente en España al terremoto con que la Reforma, partiendo desde allí aún sin nombre propio, zarandearía poco después a toda la vieja Europa, sino también a los nuevos funcionarios civiles, distintos e independientes de la nobleza, cuyas competencias se mostraban a todas luces tan necesarias para el buen desarrollo del reino que, apenas acabado de nacer, ya prometía convertirse en un vasto imperio. Pero sobre cualquier otra intención religiosa, política o territorial, el propósito esencial al que Cisneros deseaba dedicar su universidad era el de irradiar de entre aquellos muros la fuerza del conocimiento como instrumento imprescindible e insustituible en la tarea humana de transformar el mundo. Ese valor de primera ciudad universitaria planificada de la Edad Moderna es el que la declaración de la UNESCO quiso reconocer en los vestigios de la originaria Universidad Complutense al declararlos Patrimonio de la Humanidad el 2 de diciembre de 1998. Pero, puestos a proponer grandes momentos estelares de la humanidad, ese mismo decimoquinto puesto debería corresponderle con mucha mayor justicia al episodio del Sermón de Adviento.

Sucedió el domingo 21 de diciembre de 1511. El Cardenal Cisneros tenía ya setenta y cinco años pero apenas habían transcurrido tres desde que en 1508 comenzaran efectivamente las clases de La Complutense, y tan sólo nueve desde el primer viaje de Colón. El día de la víspera de aquel cuarto domingo de adviento, cuando el calendario litúrgico ordenaba la lectura del pasaje del evangelio de San Juan (Jn 1, 23) en el que, respondiendo a la pregunta de los fariseos, Juan el Bautista se identifica como “la voz que clama en el desierto”, ocho dominicos apenas llegados el año anterior a La Española, actual República Dominicana, escandalizados e incapaces de aceptar las condiciones de vida a las que habían encontrado que los indios taínos estaban sometidos, compusieron un sermón en su defensa. Aquél primer grito escuchado en América a favor de los derechos de los indígenas decía:

Para dároslo a conocer me he subido yo aquí, que yo soy la voz de Cristo en el desierto de esta isla, y por tanto me conviene que con atención, no cualquiera, sino con todo vuestro corazón y

con todos vuestros sentidos, la oigáis; la cual voz será la más nueva que nunca oísteis, la más áspera y dura y más espantable y peligrosa que jamás pensasteis oír [...] Todos estáis en pecado mortal y en él vivís y morís, por la crueldad y tiranía que usáis con estas inocentes gentes. Decid, ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre a estos indios? ¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes, que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas de ellas, con muertes y estragos nunca oídos habéis consumido? ¿Cómo los tenéis tan oprimidos y fatigados, sin darles de comer y curarlos en sus enfermedades, que de los excesivos trabajos que les dais incurren y se os mueren, y por mejor decir los matáis, por sacar y adquirir oro cada día? ¿Y qué cuidado tenéis de quien los doctrine, y conozcan a su Dios y criador, y sean bautizados, oigan misa y guarden las fiestas y los domingos? ¿Estos, no son hombres? ¿No tienen ánimas racionales? ¿No sois obligados a amarlos como a vosotros mismos? ¿Esto no entendéis, esto no sentís? ¿Cómo estáis en esta profundidad, de sueño tan letárgico, dormidos? Tened por cierto que, en el estado en que estáis, no os podéis más salvar, que los moros y turcos que carecen y no quieren la fe de Jesucristo. (Las Casas & Gutierrez, 2011)

No cuesta mucho comprender, a poco que se conozca sobre las primeras andanzas de los europeos en el continente americano, que semejante discurso no podía dejar de ocasionar, en aquella situación real histórica concreta, fuertes reacciones por parte de los españoles allí presentes. Casualmente, muy lejano aún de convertirse en el decidido indigenista que llegaría a ser, uno de ellos era Bartolomé de las Casas (1474/1484 — 1566). Descendiente de nobles sevillanos que, entre sus veintisiete o treinta y siete años de edad según distintas fuentes, tal vez comenzase allí su proceso de conversión movido por las palabras del sermón, pero que aquel día no recibió la absolución de sus pecados por contarse como uno más entre los encomenderos cuya causa principal no era allí otra que su propio enriquecimiento. El encargado de pronunciar el discurso, escrito en comunidad por los dominicos, se llamaba Fray Antonio de Montesinos (1475-1540). El acontecimiento trajo fuertes protestas generalizadas entre los habitantes blancos de la isla, de la que por entonces era gobernador Diego Colón, hijo del Descubridor. Éste hizo llegar sus quejas a Fernando el Católico, pidiendo no sólo la expulsión del fraile sino la denegación de cualquier otro permiso de entrada en La Española para todos los miembros de la Orden de Predicadores. Pero al domingo siguiente, 28 de diciembre, cuando los conquistadores y encomenderos presentes en la misa esperaban escuchar la retractación del sermón anterior, de nuevo Fray Antonio, en representación de sus hermanos de regla, indiferentes a la falta de alimento a que habían sido castigados y sordos a todas las amenazas recibidas, pronunció un sermón mucho más virulento que

el anterior, detallando por añadidura los siguientes cinco principios: Primero: que las leyes de la religión están por encima de las leyes de los particulares y del Estado. Segundo: que no existen diferencias raciales ante los ojos de Dios. Tercero: que la esclavitud y la servidumbre son ilícitas. Cuarto: que se debía restituir a los indios su libertad y bienes. Y quinto: que se debía convertir a los indios al cristianismo con el ejemplo.

Contra la enemistad de todos los españoles de la isla consiguió Fray Antonio viajar a España y sortear allí la oposición general de la corte para, tras aprovechar un descuido del guardián de sus aposentos, referirle al Rey Fernando la situación efectiva de los indios y los argumentos fundamentales, básicamente teológicos, de la doctrina mantenida en los sermones. Tras esta entrevista el Rey convocó la Junta de Burgos, ciudad en la que, entre 1512 y 1513, vinieron a publicarse las primeras normas en defensa de los nativos americanos, conocidas como Leyes de Burgos y que constituyeron el germen de las posteriores y más desarrolladas Leyes de Indias, verdadero adelanto de la conciencia moderna de los derechos humanos.

En la altura de las paredes del interior del Paraninfo de Alcalá pueden leerse en la actualidad, bellamente caligrafiados, los nombres de muchos de los hombres insignes que, desde los años de la fundación, fueron allí alumnos o profesores: Antonio de Nebrija, Juan de Mariana, Diego de Covarrubias, Francisco López de Gómara, Ambrosio de Morales, Benito Arias Montano, Juan de Vergara, Antonio Pérez, Lope de Vega, Francisco de Quevedo, Juan de Ávila, Ignacio de Loyola, Juan de la Cruz, Jovellanos... Humanistas, lingüistas, teólogos, historiadores, políticos, escritores y santos. Observando las actuales configuraciones de las instituciones universitarias podría deducirse que, con el paso del tiempo y con las variaciones y reformas que las primeras Constituciones fueran sufriendo con él, la rigidez de la primera división de los grupos universitarios que en ellas se establecía acabara desdibujándose poco a poco. Resultaría entonces sólo posible mediante una investigación más específica afirmar si, entre tantos nombres ilustres, alguno llegó a ocupar su lugar entre las caligrafías de estos muros tras haber accedido a su interior como continuo. Pero, ya que éste dato no revestiría tampoco especial relevancia respecto al tema que pretendo desarrollar, me

limitaré a sugerir que así pudiera haber sido al menos en el caso de Domingo de Soto (1494-1560), hijo de agricultores, ya que en el de su compañero de pared, Bartolomé de Carranza (1503-1576), quedan referencias de la nobleza de su familia. Los nombres de estos dos frailes, aun guardando la mayor relación con el asunto de mi trabajo doctoral, me habían pasado desapercibidos sobre aquellas paredes, mimetizados entre todos los de los demás. Ambos ingresaron jóvenes en la Orden de los Predicadores Dominicos, el primero en 1525 con veintisiete años y el segundo en 1520 con tan sólo dieciséis, tal vez ya conocedor del episodio del Sermón de Adviento, tal vez ya deseoso por ello de hacer intervenir la fuerza de su juventud en el desarrollo de aquel debate. Ambos llegaron a ser los más notables discípulos de Francisco de Vitoria (1483/1486-1546) y contrincantes junto a él del también alumno y compañero en la misma universidad Ginés de Sepúlveda (1490-1573), quien defendió las tesis contrarias en los debates mantenidos durante la histórica Junta de Valladolid (1550-1551). Volvieron a plantearse allí, casi cuarenta años después de la primera Junta de Burgos (1512-1513), las cuestiones sobre los derechos de los indios frente a las brutalidades del funcionamiento de la maquinaria conquistadora cuyas noticias no dejaban de llegar desde el otro continente (Véase un resumen de lo tratado en ambas Juntas, en la página 228). Lamentablemente, no resultará superfluo recordar que las normas emanadas de una y otra junta no llegaron jamás a ser realmente aplicadas. Y valga recordar aquí, como contraste, que a Domingo de Soto, en un tiempo sin tan estrictas divisiones entre las ramas científicas, sus pioneras elaboraciones teóricas sobre cuestiones éticas, morales y de derecho, no le impidieron ser también el primero en mantener que un cuerpo en caída libre sufre una aceleración constante, principio que, habiendo surgido del mismo espíritu creador, alcanzó un desarrollo mucho más inmediato y práctico que sus disquisiciones filosóficas, convirtiéndose en una de las claves de la historia de la física y base esencial para los estudios sobre la gravedad realizados posteriormente por Galileo y Newton.

Hoy podría parecer que, dentro de lo que llamamos mundo desarrollado, bastaría un poco de curiosidad y apenas un nombre de entre todos los que dejó aquella primera época de la conquista de América para llegar, tirando de ese solo hilo,

a convertir en ovillo la madeja de la historia sin necesidad de más devanadores que una pantalla, un teclado y una conexión a internet. Y es cierto que con este sencillo equipo sería posible reconstruir la estructura básica de los acontecimientos que han traído la situación hasta nuestro presente, y entrever la desmedida complejidad en la sucesión ininterrumpida de las circunstancias, las relaciones, los pactos, los intereses, e incluso intuir las pasiones y los miedos que nublaron miradas y agitaron corazones en el transcurrir de los siglos desde que las primeras naves pusieron en contacto una y otra orilla del océano Atlántico. Pero somos tan conscientes de que en nuestro mundo ya no nos es posible esperar verdades absolutas de ningún medio de comunicación como lo somos del error en que incurriría quien esperase encontrar relevancia científica en el discurso resumido de las guías turísticas. A pesar de ello, conviene recordar aquí, sin pretender tampoco más exhaustividad que la imprescindible en una introducción histórica general, algunas circunstancias necesarias para establecer la relación entre la efervescencia intelectual de la época y los posicionamientos de los diferentes actores en relación con la cuestión indígena.

Debo, para comenzar, recordar a Erasmo de Rotterdam (1466-1536), ya que de él podría decirse que sirvió como el punto de apoyo necesario para que la palanca de la Reforma moviera el mundo, hasta provocar en él una división sin la que resultaría imposible entender la configuración política y religiosa de nuestra actualidad. Pero resulta muy remarcable que, cuando Bataillon (1991), en su obra *Erasmo y España* afronta el reto enciclopédico de una historia espiritual del siglo XVI, no duda en titular su primer capítulo *Cisneros y la prerreforma española*, comenzando por ocuparse, antes de pasar al apartado dedicado a la Universidad de Alcalá, de las pequeñas batallas que Cisneros emprendió, recién ungido arzobispo de Toledo, para la reforma de su propia orden franciscana en primer lugar y, no mucho después, de la de los dominicos, siguiendo con todas las otras abundantes órdenes de la época, se tratase o no de órdenes mendicantes. Porque, sin que nada extraordinario en relación con ello hubiera sucedido aún en Alemania, ya era tema sensible y muy extendido por entonces el del papel de la vida religiosa en una sociedad dividida por diferencias sangrantes entre las modalidades de vida de sus miembros. Cisneros pretendía

expulsar de los monasterios a los monjes corrompidos para que los más pobres ocuparan su lugar. Quiero recordar aquí –y recordarlo respecto a lo específico que de las escuelas indígenas pretendo mostrar– que:

Si un Hernando de Talavera o un Cisneros, escogidos como directores de conciencia por una reina excepcional, muestran repugnancia vivísima cuando ésta quiere hacerlos arzobispos, es porque la vida normal de un prelado no se distingue en nada de la de un gran señor. Cisneros, en un principio, se propone observar en el trono arzobispal lo más posible de la pobreza franciscana, pero este gesto parece tan revolucionario, que el Papa tiene que llamarlo a la “decente observancia” de su estado. (Bataillon, 1991, pág. 4)

La primera cuestión que quiero resaltar a partir de esta ‘vivísima repugnancia’, atribuida a unos frailes surgidos de los más pobres y anónimos estratos de la sociedad pre-renacentista española, es precisamente la del marcado enfrentamiento entre distintos modos de entender los principios religiosos que eran pregonados como fundamento del orden social de aquel mundo en que se producían. Parecería que ésta hubiera sido la aportación particularísima de este momento histórico al desarrollo posterior de las naciones europeas, de sus artes, de sus ciencias, de sus configuraciones políticas y del papel que se atribuirían sobre las extensiones territoriales crecientes del Nuevo Mundo bajo su influencia; en resumen: esta divergencia entre diferentes interpretaciones de determinadas ideas y sus respectivas aplicaciones al terreno de la acción. Y para intentar calibrar con el menor margen de error posible las implicaciones de estas visiones, tengamos muy presentes en esta primera aproximación histórica al objeto de nuestro estudio –y más allá, en este caso, de la intención original del autor por tejer en este párrafo argumentos orientados a la elucidación y articulación de las relaciones entre las categorías concretas de lo funcional, lo imaginario, lo simbólico y lo racional– que

En cierto modo, imputamos a nuestros locos su locura, no sólo en el sentido de que es la suya, sino de que hubiesen podido no producirla. Pero ¿quién puede decir de los griegos que sabían muy bien, o que hubiesen podido saber, que los dioses no existen, y que su universo mítico es una “desviación” en relación a una visión sobria del mundo, desviación que pide ser explicada como tal? Esta visión sobria, o pretendidamente tal, es simplemente la nuestra. (Castoriadis, 2013, pág. 260)

Erasmus había nacido treinta años después que Cisneros, pero ocho antes que Las Casas, diecisiete antes que Francisco de Vitoria, veinticuatro antes que Ginés de Sepúlveda, veintiocho antes que Domingo de Soto. Ni en la historiografía ni en sus

obras queda constancia de que para Erasmo las noticias sobre la empresa española en América supusieron motivo importante de reflexión o preocupación; el nieto de los Reyes Católicos, Carlos I de España, no recibiría el nombre de Carlos V como Emperador del Sacro Imperio Romano Germánico hasta el 1520, de modo que España debió de resultar para él un reino lejano e indiferente durante buena parte de su vida. Sin embargo, las obras y la gloria de Erasmo sí llegaron rápidamente a los oídos católicos de la península ibérica y no tardaron en ganarse entre ellos tanto simpatizantes como detractores. Nótese que, independientemente del duro enfrentamiento de sus posicionamientos teóricos, todos nuestros personajes, los intelectuales españoles de la época convocados tanto a la Junta de Burgos como a la Valladolid, eran religiosos, ex-alumnos o profesores, relacionados bien con la Complutense de Alcalá, bien con la Universidad de Salamanca, centros ambos entre los cuales se daba por entonces de modo natural un intenso tránsito de maestros y de conocimientos. Erasmista y antierasmista vinieron a convertirse entre todos ellos en adjetivos orientadores si no decisivos sobre sus tendencias ideológicas más genéricas; concretamente, en cuanto a las de los implicados en las primeras discusiones sobre los derechos de los indígenas americanos, la gran abundancia de documentos historiográficos no deja lugar a dudas. Pero, para explicar el interés de estas cuestiones para nuestro trabajo habrá que demorarse todavía algo más entre los calendarios de comienzos del siglo XVI.

El 31 de octubre de 1517, según la tradición más generalizada, Lutero clavó sus famosas 95 tesis en la puerta de la iglesia del Palacio de Wittenberg. No obstante, hay una discusión entre los expertos tanto sobre la fecha del clavado como sobre la realidad del hecho mismo; concuerdan todos en admitir como hecho probado que Lutero envió sus tesis por correo a diversos personajes influyentes de su entorno histórico, pero algunos niegan el hecho material del clavado, mientras quienes lo dan por cierto aducen que por aquel entonces las puertas de las iglesias eran habitualmente utilizadas como tablón de anuncios. Sea como fuere, las tesis de Lutero estaban dirigidas contra la práctica católica de vender indulgencias, o lo que es lo mismo, de liberar de una vez al pecador del sentimiento de culpa y del castigo divino

asociados a sus pecados mediante la emisión de un documento administrativo pagado con dinero. Pero no debe considerarse ésta la causa principal que puso en marcha la rebelión de Lutero, sino apenas la gota que colmó el vaso de las vergüenzas que el poder de la Iglesia había venido acumulando desde su entrelazamiento con el poder político en tiempos del emperador romano Constantino. Pero, el primero en detallar por escrito las razones de su escándalo no fue Lutero con sus tesis, sino Erasmo con su personaje, la Estupidez, haciendo que de su boca, aparentemente tan irresponsable como suele decirse de la de los borrachos y de los niños, llegase a la imprenta, de tan reciente invención, una violenta burla contra la corrupción de los príncipes eclesiásticos del Renacimiento tanto como contra los vicios y la hipocresía de los religiosos y monjes comunes. Y si aquí me interesa tan vetusto episodio es porque la duda de fondo, el tema central, la cuestión básica de todo este trabajo sobre la escuela indígena no podrá hacer mucho más que redundar en ese rancio debate sobre la posibilidad de modelar el mundo según las diferentes escalas de valor asumidas por distintos sujetos y grupos humanos y, más específicamente, sobre la constitución y la validez de las distintas narraciones que cada uno de los implicados elaboran a partir de las perspectivas de sus posiciones y de su intervención en un proceso que se presenta como dirigido hacia tal modelado. Esta cuestión, independientemente del formato y de las particularidades lingüísticas y conceptuales con que se expresa en cada época, es un objeto principal entre aquellos de los que ya se ocupaban el derecho, la política y la filosofía de los clásicos, y que hoy sigue preocupando a historiadores, sociólogos, economistas, antropólogos y educadores. Esta es la cuestión con la que Erasmo, tan pacífico, neutral e imparcial como había intentado permanecer a lo largo de toda su vida, eligió enfrentarse cuando se vio obligado por Lutero tanto como por los enemigos de éste, a posicionarse en el conflicto entre papistas y reformadores que provocaría el cisma de la Iglesia Católica.

Erasmo y Lutero no pudieron utilizar otro lenguaje que no fuera el que su tiempo les proporcionaba; y en su tiempo no podía concebirse el debate sobre la libertad ni en los términos ni con los significados que esa palabra pudo llegar a movilizar, por ejemplo, en las ciudades-estado de la Grecia clásica, o en los estados

norteamericanos en liza durante la guerra de Secesión, o en plena fase estalinista de la revolución rusa, ni mucho menos con las resonancias que hoy despierta al emplearse en las comunicaciones de la ONU sobre la intervención china en el Tíbet, o en los textos publicados por los grandes padres del neoliberalismo económico, o en las manifestaciones de los últimos movimientos reivindicativos ciudadanos de distintos países alrededor del mundo, más o menos hermanos del que en España se dio a conocer como 15-M. Del mismo modo ha de admitirse la peculiaridad del enfoque teórico y del discurso utilizado por ambos autores para debatir, al calor del grave conflicto social que los rodeaba, sobre la relación sensible entre la acción humana nacida de la voluntad personal y los efectos que ésta pudiera ocasionar en la realidad del mundo. En el extremo racionalista de nuestras sociedades actuales las palabras `pecado´ y `salvación´ han perdido la mayor parte de su significado al expresar conceptos que, con la secularización generalizada de la vida social, han quedado vacíos del contenido efectivo que sólo el omnipresente entramado religioso de las sociedades del pasado podía darles. Sin embargo, éstos eran los registros de la confrontación, y queremos entender en ellos un alcance teórico que supera los lazos históricos con la definición o la práctica de una fe determinada.

Para Lutero, de acuerdo con la estricta doctrina agustina de la predestinación, el hombre es eterno cautivo de Dios, no dispone de un ápice de libertad, cada acto que realiza está previsto y premeditado por la divinidad. No hay buenas obras, bona opera ni arrepentimiento mediante los cuales la voluntad pueda elevarse y liberarse de las ataduras de esta culpa ancestral; sólo de la gracia de Dios depende conducir a un hombre por el camino recto. Una traducción moderna de lo mismo sería: nuestro destino está determinado completamente por la herencia y las circunstancias en que nos encontremos. Nada, pues, puede la voluntad propia, a no ser que Dios lo quiera a través nuestro. (Zweig, 2005, pág. 174)

Pero Erasmo, aun habiendo sido precursor de Lutero en lo que a la necesidad de recuperar la pureza de la doctrina evangélica se refería, le responde con la manifestación de una convicción personal en la que, más allá de la solidez de su fundamentación teológica, expresa una elección vital mucho más amplia y profunda que, al haber rebasado aquel episodio doctrinario concreto, se ha convertido en un hito destacado en el recorrido de este tema central de la historia de la filosofía. Erasmo escribe literalmente:

Me sumo a la opinión de los que subordinan unas pocas cosas a la libertad de la voluntad y la gran mayoría de ellas a la gracia, no fuera que por evitar la Escala del orgullo nos hiciéramos pedazos en la Caribdis del fatalismo. (Zweig, 2005, pág. 175)

Más adelante volveré a los desarrollos modernos de este debate sobre la libertad que, como bien prefiguró Erasmo, sigue constituyendo para los navegantes un paso estrecho entre los extremos que guardan monstruos de constantes dimensiones mitológicas. Pero no hay que olvidar, de momento, que interesa aquí caracterizar el posible significado y las posibles consecuencias prácticas que, sobre la comprensión de la realidad y sobre las posibilidades de actuación en ella, pudieran asociarse a las posiciones erasmistas o antierasmistas de los actores españoles que, durante largos siglos de empresa descubridora o conquistadora de América, representaron creencias y arriesgaron actuaciones contrapuestas, independientemente de su procedencia y sus condiciones comunes, sin olvidar que si estoy recordando el fluir pasado de este río incesante es porque su caudal alcanza en la actualidad, entre otras tantas corrientes, a la de la escuela, digámoslo así provisional y genéricamente, que sigue proponiendo hoy entre sus finalidades y predicando entre sus funciones sociales, la de mejorar el mundo a través del conocimiento. Algo especial debe de hallarse contenido en esa formulación que viene resistiendo, desde Cisneros y aun desde más allá, hasta nuestros días.

Pero Zweig, en su biografía de Erasmo, traza además un amplio perfil del momento excepcional que supuso el Renacimiento:

En la Edad Media, la humanidad occidental sólo tenía un alma: la católica. Europa descansaba en el regazo de la Iglesia, a veces movida y agitada por sueños místicos, pero descansaba, ajena al afán de verdad y de ciencia. Pero por vez primera surge una inquietud que empieza a agitar el alma occidental: si los secretos de la tierra pueden ser desvelados, ¿por qué no los divinos? Poco a poco los individuos, arrodillados y con la cabeza baja, se levantan y miran interrogantes hacia arriba. Ya no los anima la humildad sino el valor de pensar y preguntar. Junto a los que se aventuran audazmente por mares desconocidos, junto a Colón, Pizarro, Magallanes, nace una estirpe de conquistadores del espíritu que se atreven, resueltos, a lo infinito. (Zweig, 2005, pág. 31)

En aquella atmósfera tomaron aliento las lenguas modernas de Europa. En el origen de todo este proceso se encontraba la diglosia de la que ya se habían ocupado algunos autores griegos y latinos: la lengua clásica de las capas dominantes, deformada por su uso popular, daba lugar a otra lengua, independientemente de que ésta fuese o

no considerada errónea. En España, Alfonso X el Sabio, en el siglo XIII, ya había percibido la función social y la utilidad política de elaborar textos literarios, legales y científicos en la lengua común de sus súbditos, ya por entonces bastante distanciada del latín originario. Siglos después, el sevillano Antonio de Nebrija (1441-1522) hubo de luchar aún con la incompreensión de sus contemporáneos frente a su intento de dotar a la lengua castellana de una gramática, cosa que entendían sólo digna de las lenguas clásicas. La misma reina Isabel la Católica llegó a preguntarle por qué razón creía tan necesaria la elaboración de una gramática para su lengua castellana, a lo que él respondió escuetamente: "Un instrumento de imperio, majestad". Así pues, la fiebre traductora generalizada en el Renacimiento, acerca de cuyo ejercicio Lutero no puede ser considerado más que como deudor inmediato de los anteriores trabajos de Erasmo, era un fruto que venía madurando desde muy atrás. Consciente de la importancia de las cuestiones lingüísticas, y queriendo servirse de la reciente invención de la imprenta, Cisneros se había empeñado en la composición y edición, de la primera biblia plurilingüe, conocida como Biblia Políglota Complutense, obra monumental que vino a servir como primer diccionario de traducción entre aquellas tres lenguas en que sus textos aparecían. El nombre por el que es conocido el último patio de la Complutense, de las Tres Lenguas, es huella del valor que allí se otorgaba al estudio del hebreo, el griego y el latín. Y así como el estilo isabelino del edificio universitario alcalaíno había materializado una gozosa reunión de gótico, mozárabe y renacentista, la tarea traductora se sirvió de la diversidad entre los lingüistas judíos conversos Alonso de Alcalá, Pablo Coronel y Alfonso Zamora, a cargo de la parte hebrea y aramea, el cretense Demetrio Ducas y el vallisoletano Hernán Núñez de Toledo que trabajaron la parte griega, y el latinista Antonio de Nebrija que revisó el texto de la Vulgata de San Jerónimo. Los rumores sobre estos trabajos sí que llegaron a oídos de Erasmo que se empeñó entonces en producir y editar su propia traducción al griego del Nuevo Testamento.

Se sabe que el Cardenal Cisneros llegó a ver esa edición que se anticipó a la suya, puesto que el Nuevo Testamento de Alcalá, aunque impreso en 1514, sigue inédito. Todos quieren que llame a su servicio al sabio extranjero para dar la mayor



Ilustración 20:
Marcas de nacimiento del etnógrafo. 1957.

perfección posible a “esta obra tan solemne de la Sacra Escritura en lenguas” (...) Veremos cómo Cisneros, cediendo sin duda a la opinión de una selecta minoría de letrados españoles, invitó a Erasmo a ir a España, y cómo esta invitación, por diferentes razones, no llegó a ser aceptada. (Bataillon, 1991, pág. 72)

Ritmos de la congregación y la disgregación que rigen la mayoría de los procesos naturales: avance, progreso, desarrollo, evolución, materialización, deterioro, disolución: las mayores transformaciones son susceptibles

de su descomposición en ínfimas unidades. Los más largos caminos no pueden constituirse sino centímetro a centímetro. Todo desplazamiento, por distantes que en él parezcan el punto final y el punto originario, ha de recorrer su itinerario paso por paso, sólo así el polvo de carbón deviene diamante. Por eso resulta tan arriesgado para especialistas o profanos afirmar taxativamente quién fue iniciador o seguidor de una corriente teórica o de un movimiento social. Lo innegable es que los acontecimientos se suceden y no siempre los nombres propios de sus protagonistas son realmente necesarios para entender la totalidad del fenómeno en su conjunto. Esa práctica del resumen histórico ha permitido, por ejemplo, que Kant pase la mayor parte de las veces como autor del *Sapere aude*, frase que, por más que acabase fijada como lema del espíritu ilustrado, tan sólo fue utilizada por él en su celebrado artículo de 1784 *¿Qué es la Ilustración?* No hace falta más que un mínimo esfuerzo para averiguar que fue el romano Horacio, en el siglo I antes de Cristo, quien combinó originariamente

ambos términos en la Epístola II a su amigo Lolius, comentando la variedad de estrategias que Ulises se vio obligado a utilizar para superar las múltiples pruebas a las que hubo de enfrentarse durante su accidentado viaje de regreso a Ítaca tras la guerra de Troya. *Dimidium facti, qui coepit, habet: sapere aude, incipe* había escrito literalmente Horacio. (Quien ha comenzado, ya ha hecho la mitad: atrévete a saber, empieza). De modo que, en un orden más detallado de la evolución de las ideas, sería en este momento del Renacimiento donde habría que situar ese mandato efectivo del comenzar, sin tener que recurrir al argumento de la suficiente mayoría de edad de los hombres para emanciparse del padre Dios. Así resultaría Erasmo el gran pionero de esa epopeya cuya inauguración suele atribuirse a la modernidad. Desde esa antigua raíz será posible, ahora sí, acceder a la mayor profundidad de la naturaleza de la semilla que, rodando los siglos, hemos venido a encontrar ramificándose en las escuelas indígenas *Xakriabá* del Brasil del siglo XXI, donde la estrecha relación entre libertad y derecho ha encontrado en el intento de creación de unas autoproclamadas escuelas diferenciadas un momento concreto para su encarnación y un estado crítico para su interpretación.

Suele caerse fácilmente en la simplicidad de pretender explicar los fenómenos del presente sin intentar desentrañar las luces y las sombras del pasado entre las que se engendraron y, aún con mayor frecuencia, intentando relativizarlas o negarlas. Una cosa son las erratas de imprenta y otra los monstruos que, como en el sueño goyesco de la razón, produce la combinación de la simplicidad con el error, como ejemplifica la cita siguiente, la más oportunista de todas las que aparecerán en este discurso. O tal vez debería llamarla 'anti-cita', Reproduzco, en el portugués original en que se escribió, lo que puede leerse en el inicio del capítulo I de la *História concisa do Brasil*:

Desde cedo, aprendemos em casa ou na escola que o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral, em abril de 1500. Esse fato constitui um dos episódios da expansão marítima portuguesa, iniciada em princípios do século XV. Por que um pequeno país como Portugal lançou pioneiramente a expansão, no começo do século XV, quase cem anos antes de Colombo, enviado pelos espanhóis, chegar às terras da América? (Fausto B. , 2001, p. 9)¹⁵

¹⁵ Desde temprano, aprendemos en casa o en la escuela que Brasil fue descubierto por Pedro Álvares Cabral, en abril de 1500. Ese hecho constituye uno de los episodios de la expansión marítima portuguesa, iniciada a principios del siglo XV. ¿Por qué un pequeño país como Portugal comenzó pioneramente la

Esta sucesión de palabras situadas en el comienzo del libro, me aconsejó abandonar inmediatamente su lectura. Sin embargo, ahora me ayudará a remarcar la relevancia de todas estas instantáneas históricas que he creído imprescindibles para situar adecuadamente en el tiempo y en el espacio la tierra indígena *Xakriabá* que he conocido y en la que se desarrolló –y sigue desarrollándose– el episodio escolar del que me ocupo. No resulta tan extraño que se asocie incorrectamente un año con su correspondiente siglo, pero resulta difícilmente comprensible que un manual brasileño de historia de Brasil comience por alterar la correlatividad de dos acontecimientos históricos cercanos injertando además entre ellos la enorme extensión de un siglo. En España aprendemos y creemos que Colón llegó a las costas de la Isla de la Española en 1492, siglo XV por tanto, y que Cabral llegó a la costa brasileña, no cien años antes, sino ocho después, en 1500, es decir, en todo caso, en el último año del siglo XV o en el inicial del siglo XVI. Pero dejemos a los historiadores la última palabra sobre el cómo, cuándo y dónde de los primeros pasos europeos sobre el continente americano y déjenme aprovechar el encuentro de estas divergencias para explicar mi indiferencia ante la cuestión. Habrá entre los lectores alguno que no encuentre acertado entrar en tema brasileño por puerta española. Pero, sin embargo, independientemente de cómo se prefiera definir el gran marco de la Historia con mayúsculas, quien escribe se inclina aquí, decididamente, hacia las minúsculas que los etnógrafos suelen y deben preferir en sus retratos.

Sobre los primeros contactos entre europeos y americanos escribe Todorov (1996, pág. 38) a partir del propio diario de Cristóbal Colón, que las dos primeras características que llaman especialmente la atención de éste son la “generosidad” y la “cobardía” de los indios. Más allá de la confianza que merezcan las habilidades etnográficas de Colón para reflejar en sus escritos la vida de los indios que encontró, podemos ver cómo le llega el momento en que él mismo duda de sus percepciones. “No pude saber si poseen bienes privados, pero tuve la impresión de que todos tenían derecho sobre lo que cada uno poseía, especialmente en lo que se refiere a los víveres” Surge la pregunta de si una diferente relación con la propiedad privada podría

expansión, a comienzos del siglo XV, casi cien años antes que Colón, enviado por los españoles, [y consiguió] llegar a las tierras de América?

explicar el comportamiento “generoso” de los indios. Fernando, el hijo, dice algo al respecto cuando relata un episodio del segundo viaje al continente americano: “Algunos indios que el Almirante había traído de Isabel, entraron en las cabañas (que pertenecían a los indios locales) y se sirvieron todo lo que fue de su agrado, como si todo lo que poseyesen fuese de propiedad común. Los indígenas, creyendo que teníamos la misma costumbre, al principio cogieron de los cristianos todo lo que era de su agrado; pero pronto notaron su error”. Colón no tardó en cambiar la versión de sus impresiones y declarar que, en vez de generosos, los indios eran todos unos ladrones, e inmediatamente les impone los mismos crueles castigos que era costumbre aplicar en España por aquellos tiempos: “como (...) ocurrió que algún indio robó, si fuese descubierto que algunos de ellos roban, castigadlos cortándoles la nariz o las orejas, pues son partes del cuerpo que no se pueden esconder”. De este modo sangriento se inauguraron los primeros intentos pedagógicos de la cultura europea en América. A pesar de las apariencias, las cosas han seguido más o menos igual hasta no hace mucho.

Aquella bella sala del Paraninfo de Alcalá desde la que había surgido caudalosamente el impulso magisterial para la construcción y la ordenación de un Nuevo Mundo llegó a verse utilizada como cuadra sólo algo más de trescientos años después. En 1836, tras la desamortización de Mendizábal, la sala y el edificio entero fueron abandonados. La Universidad de Alcalá quedó clausurada. El histórico y prestigiosísimo denominativo Complutense fue cedido o traspasado a la Universidad de Madrid. En 1846, Joaquín Alcober adquiere por subasta el conjunto de edificaciones universitarias para dedicarlas al cultivo de la morera, la cría del gusano de seda y la construcción de una hilatura. Los usos de aquel glorioso Paraninfo van degradándose progresivamente y, en pocos años, los cascos de los caballos y los carruajes habían transformado irremediamente los mosaicos originales del suelo y las yeserías de los muros en polvo y arena. Ante tamaña capacidad humana para la destrucción y el descuido sentimos un agradecimiento mucho más intenso por la naturaleza de algunos milagros; aquí y ahora el de este paraninfo de Alcalá, en concreto: que la calidad de su

construcción haya sido suficientemente poderosa como para mantener hoy en pie la estructura original de esta sala tan perturbadora, sugestiva, inquietantemente bella.

También es probable que la rememoración de los sonidos, de los olores y de las imágenes de esta sala llena de caballos me haya traído a la memoria a aquellos otros niños y muchachos dibujados en el Pinocho de Walt Disney, horrorizados durante el proceso de convertirse en burros por haber abandonado el camino de la escuela. Entretenidos por los juegos, entregados luego a la bebida, y transformados al fin en bestias delincuentes junto al muñeco de madera. La escuela los habría salvado de todo esto, la escuela les habría sacado de la cuadra, la escuela habría hecho de ellos hombres de bien. Sin embargo, paradójicamente, en la vida real, en la historia real, esta gran escuela que fue Alcalá se vio reducida a caballeriza durante largos años y todo lo que de ella se ha salvado lo ha sido por puro milagro o gracias a su propia dureza y resistencia. Nuestros sistemas educativos afirman de mil modos su capacidad para cambiar nuestras condiciones de vida, su poder para liberarnos de la cuadra, su habilidad para mantenernos en un estado de eterna sabiduría. Que todo ha sido, es y podrá ser restaurado minuciosamente... Más adelante dejaré que sean las voces indígenas las que argumenten la falsedad de semejante estrofa. De momento, quiero dejar claro que cuando he dicho que las cosas han seguido más o menos igual hasta no hace mucho, no quería de ningún modo quedar incluido en la categoría de aquellos

...sociólogos pseudo objetivos (...) quienes, al enterarse de que hay que desconfiar de las proyecciones etnocéntricas y “epicocéntricas” y rehusar la tendencia a privilegiar nuestra época como algo absolutamente aparte, se quedan en esto y entierran bajo una montaña de metodología de papel el problema central de la reflexión histórica, a saber la especificidad de cada sociedad en tanto que especificidad de sentido y de dinámica de este sentido, prueba incontestable incluso si permanece en el misterio –sin la cual no habría historia– de que ciertas sociedades introducen unas dimensiones antes inexistentes: lo nuevo cualitativo, en un sentido distinto al descriptivo. (Castoriadis, 2013, págs. 152-153)

Y es que ningún viajero puede contar el mismo viaje que otro, aunque sus recorridos puedan parecer idénticos. Los senderos americanos pueden ser tan infinitos como el número de las olas que hubieron de surcar los primeros navegantes y, sin embargo, no dejamos de encontrar situaciones parecidas, descripciones gemelas, personajes comunes. Los indios americanos constituyeron una revelación inesperada para los primeros europeos que los encontraron, fueran españoles o portugueses.

Unos y otros salían de aquellas sombras espirituales que la historia ha dado en atribuir a la mayor parte de la Edad Media, marcados, sin duda alguna, con grandes dosis de sus propias e innegables especificidades; sin embargo, aun reconociéndolas y recordándolas, no me propongo deducir de ellas ningún argumento central para mi análisis sino, una vez bien situadas en un momento inicial, dirigirme desde ellas a la búsqueda en mi objeto de estudio de esas dimensiones antes inexistentes que ciertas sociedades introducen, ese nuevo cualitativo de Castoriadis en cuyo centro, y en el detalle actual de nuestro caso, podrán discernirse ya poco más que los ecos, leves acentos o matices casi inapreciables en la vibración de sus pasados, luso o hispano, conjugados juntos. Poca sorpresa puede provocar que una herencia común produzca notabilísimos parecidos y semejanzas entre sus herederos, pero sí es probable que, tratándose de un aspirante español a un doctorado con el trabajo de campo realizado en Brasil, pareciese necesario dar alguna explicación sobre las circunstancias académicas y personales que engendraron, prácticamente en un solo movimiento, el tema de mi estudio así como la oportunidad de realizar buena parte de él en la Universidad Federal de Minas Gerais.

La ocasión no pudo ser sino pariente lejana de aquel desencuentro entre historiadores a propósito de las fechas de los primeros viajes de Cabral y de Colón, descendiente innegable de los que de una y otra parte no han cesado en un sentido y otro desde los primeros. Es evidente la maestría con que Neruda, tratando asuntos que poco o nada tienen que ver con el que nos ocupa, alcanza el corazón de este problema con un solo verso: *Pudimos no encontrarnos en el tiempo*. Pudimos no encontrarnos. La posibilidad estuvo allí junto a su contraria esperando la inclinación del movimiento de la historia ¿pudo no ser encontrado el continente americano? Mi universidad y Brasil no pudieron evitar encontrarse. Pero nos encontramos, la historia nos hizo encontrarnos y, como Colón y Cabral encontraron las Indias, encontrarnos nos pareció y fue lo natural y sucedió con toda simplicidad. Antes de que nos diéramos cuenta los viajeros habíamos llegado en carabelas y regresábamos en aviones, como en la libérrima recreación de la mitología en *Las mocedades de Ulises* que Cunqueiro (1989) ha escrito.

De modo igualmente caótico pasamos de la timidez de las primeras presentaciones entre compañeros de nuevos cursos de doctorado y la discusión en vivo de las materias en pequeñas aulas a las inevitables confianzas que llegan con la coincidencia en el tiempo de unas cuantas celebraciones: fines y comienzos de cursos, tesis y pruebas superadas, bodas, nacimientos, cumpleaños, aniversarios, navidades, días de fútbol internacional... Y, como fruta madura, iban cayendo las invitaciones: las turísticas, las de trabajo y las del corazón.

Otro aspecto a tener en cuenta habría sido mi situación particular en aquel conjunto y las fuerzas telúricas personales que me permitieron dar en su momento algunos pasos de apertura incluso en circunstancias poco favorables pero que, adversas o no, resultan aquí de un peso insignificante. Hubo un momento, sentí apenas un desnivel en el continuo espacio temporal, como un resbalar sin llegar a caer, y me encontré, digamos, 'simplemente' disponible para un cambio de continente, libre para disponer de mis bienes y deseoso de poner toda mi atención en algo distinto a mi trabajo habitual. Independientemente de mi pequeña persona, en aquellos años las relaciones estaban estrechándose entre los dos países. En noviembre de 2003 el Rey Juan Carlos I de España viajó hasta Brasil para firmar el Plan de Asociación Estratégica Brasil-España que pregonaba pretender el fortalecimiento del diálogo político bilateral e intensificar sus relaciones económicas y comerciales. En ese marco el Ministerio de Educación español publicó una convocatoria para becas de doctorado que podían, en la primera edición, prolongarse durante cuatro años con el propósito de permitir que los españoles realizaran sus tesis doctorales en Brasil y los brasileños en España. La degradación fue progresiva. Convocatoria tras convocatoria se fueron reduciendo los años de permanencia en el país cooperante y las dotaciones económicas tanto como se complicaron los requisitos hasta que, en la convocatoria de 2005, que yo pretendía tramitar desde Brasil con la ayuda en España de mi director Francisco Beltrán, se marcaba indirectamente un límite de edad al exigir, para poder optar a beca, haber terminado la licenciatura pocos años antes. De haber conseguido aquella beca tal vez habría defendiendo esta tesis en la UFMG, en Belo Horizonte, en un plazo mucho más

corto. Pero ya no tiene sentido preguntarse por lo que pudo ser y no fue. Yo ya estaba allí por mis propios medios y aproveché cuanto pude.

A pesar del tremendismo de las guías turísticas convencionales el riesgo efectivo no me pareció desmesurado, no tanto como para no calcular una justa autosuficiencia económica temporal y buscar un acuerdo laboral que me permitiese un par de años de libertad. Intenté algunas vías oficiales de financiación, becas, entrevistas, pero no podía depender de sus ritmos y sus plazos, no podía esperar tanto. El momento era aquél. Yo estaba seguro. Lo sentía. Lo sabía. Todo parecía indicarme que se habían reunido felizmente el poder, el deseo y la ocasión perfecta. Y que no había nada que esperar puesto que podían encontrarse muchas cosas. No hice fuerza. Simplemente dejé de ofrecer resistencia. Pocos meses después ya había conseguido dos años de excedencia de mi trabajo habitual, había vendido mi casa en buen momento para vender y disponía de bastante efectivo como para afrontar económicamente mi estancia en Brasil durante esos dos años. En la otra mano tenía una invitación formal del Departamento de Ciencias Aplicadas a la Educación, de la Facultad de Educación, de la Universidad Federal de Minas Gerais para colaborar en los trabajos de su grupo, un visado de investigador en el pasaporte, una residencia de acogida temporal en Belo Horizonte y un pasaje de avión de solo ida. Llegar hasta allí fue como seguir un rastro de migas de pan.

De un modo u otro, alrededor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, en España, licenciados de los cinco continentes y de las más diversas condiciones vitales no habíamos llegado aún a comprender muy bien, tema tan nuclear de nuestro currículo, qué cosa era aquello de la praxis, aquello de la filosofía como modo de cambiar las cosas más allá de pensarlas. Habíamos oído algo: que era Freud quien, más allá de los conceptos elementales de teoría y práctica, había concebido la idea algo más compleja de praxis como una nueva relación entre ambos, tiempo atrás, durante su ejercicio metódico del psicoanálisis. Habíamos oído que no era nada fácil tomar conciencia inmediata del cómo los acontecimientos conseguían obligarnos a ir sucediendo dócilmente hasta el aquí y el ahora ante la presencia de tales fieras amenazantes a un lado y otro de la inviolable línea de la

posibilidad: teoría, praxis, teoría, praxis. El sueño, la realidad. La sociedad, la naturaleza. La vida nos da lo que nos da y luego también nos da lo que no nos había dado. Pedimos con miedo pensando que la gracia es escasa, pero la gracia es infinita. Eso escribió Isak Dinesen en *El festín de Babette*. Y al final, según la autora, la vida nos da lo que pedimos y lo que no le pedimos también. Pedimos, además, sin conocer la verdadera naturaleza de las cosas ni el verdadero alcance de nuestros deseos. Lo que nos sabe a fracaso tiene a menudo brillantísimas facetas de posibilidad.

Pero es necesario ahora que, bien como investigador, bien como etnógrafo, me sitúe a mí mismo tanto como a mis ancestros en la gran Historia. Sabemos que hay muchas formas de contar la Historia, y el limitado espacio en que he de desenvolverme aquí me obliga a elegir alguna de entre ellas. La de Carl Schmitt, por ejemplo, que escribió para su hija Ánima una especie de historia del mundo resumida en poco más de treinta folios que, comenzando con la mayor de las generalidades, llama especialmente mi atención sobre una cuestión básica para la expresión de ciertos aspectos del tema que me ocupa: “El hombre es un ser terrestre, un ente terrícola. Se sostiene, camina y mueve sobre la tierra firme. Ella es su punto de partida y de apoyo. Ella determina sus perspectivas, sus impresiones y su manera de ver el mundo.” (Schmitt C. , *Tierra y mar*, 1942, pág. 2). Según Schmitt la historia del mundo podría resumirse en la confrontación humana de los elementos, aunque “Hoy en día ningún físico ni químico diría que uno de los cuatro elementos antiguos sea el único cuerpo simple del mundo, como habían afirmado, del agua, Thales de Mileto; del fuego, Heráclito de Éfeso; del aire, Anaxímenes de Mileto, y de una combinación de los cuatro, Empédocles de Agrigento”. (Schmitt C. , *Tierra y mar*, 1942). Considerado así el hombre como “ente terrícola” en relación con los cuatro elementos, Schmitt vincula el surgimiento de las civilizaciones a lo largo de la historia con su relación con el agua. Aguas dulces de los ríos que dieron origen a toda una comunidad de pueblos organizados a su alrededor; civilizaciones *potámicas*, de las que Mesopotamia, que significa “entre ríos”, puede resultar el ejemplo más conocido.

Sólo siglos después, el dominio del mar Mediterráneo habría servido a la constitución de un mundo más amplio basado en las relaciones establecidas entre los

diversos pueblos situados a sus orillas e impulsará un primer estadio del desarrollo de las artes de navegación. Surgen las civilizaciones *thalásicas*: fenicios, romanos, griegos... Son estos últimos, sobre la cubierta de sus naves, en el mar, quienes acuñan el término *Κοινότητα*, comunidad, por oposición a *οικός*, el hogar en la tierra. Será de éste último término de donde se derive posteriormente *οικονομία*, la economía. Ésta, constituyendo claramente en un principio parte del ámbito de lo privado, ha venido con el tiempo a designar uno de los espacios esencialmente constitutivos del área de lo público, es decir, la política, hasta casi ocupar su lugar, como tema central y como plan de acción general de la actividad social.

Una tercera configuración civilizadora se presenta cuando la humanidad alcanza las aguas *oceánicas* en las que, ineluctablemente, hallan su fundamento y se operan cambios sociales adecuados a esa nueva dimensión en la que, según Schmitt, el hombre se adentra progresivamente persiguiendo a las ballenas, que constituyeron durante toda esa época la materia prima necesaria para múltiples industrias: todo es aprovechable en la ballena: su carne, sus huesos, su grasa... Pero al mismo ritmo que las ciudades crecen aumentan las necesidades y disminuye el número de ballenas, de modo que cada vez se hace necesario llegar más y más lejos. Así, el hombre, el animal terrestre, se arriesga más y más lejos en sus viajes para la caza de los cetáceos y por esta causa, especialmente en las costas holandesas, no cesa de mejorar sus naves y perfeccionar sus artes de navegación.

Todos los pueblos de Europa occidental y central han tenido su participación en la hazaña común del descubrimiento de un mundo nuevo, que llevó al predominio europeo sobre la tierra. Los italianos perfeccionaron el compás y dibujaron cartas marinas; el descubrimiento de América débese ante todo al pensamiento y a la fuerza de voluntad de los españoles, de Toscanelli y de Colón. Españoles y portugueses fueron los que emprendieron los primeros descubrimientos y la primera circunnavegación de la tierra. Grandes astrónomos y expertos geógrafos alemanes contribuyeron a fijar la nueva fisonomía del planeta. Los holandeses eran los primeros en la pesca de ballenas y en la técnica de construcción naval. (Schmitt C. , Tierra y mar, 1942, pág. 11)

Según la narración de Schmitt, el antiguo control de los territorios, la guerra misma mantenida para asegurarlo, pasará a depender del dominio del mar. Así, entre 1550 y 1713, en relación directa no tanto con la conquista de territorios como con el control de las rutas marinas entre ellos, surgirá un nuevo equilibrio de las distintas

fuerzas internacionales que rediseñará el equilibrio de los poderes terrestres hasta entonces conocidos y, en consecuencia, la propia faz del planeta.

Espumadores del mar de toda laya, piratas, corsarios, aventureros atraídos por el comercio marítimo, constituyen junto a balleneros y navegantes a vela, la avanzada del giro hacia el mar, que tiene lugar entre los siglos XVI y XVII. (...) Nos hallamos ahora ante otro tipo de intrépidos “hijos del mar”. (...) Saqueaban los galeones de Indias (...) y la nueva hegemonía mundial de Inglaterra, basada en el mar, comienza a hacerse sentir. En general puede decirse, sin embargo, que a partir de la paz de Utrech en 1713, el pirata queda al margen de la historia universal. (...) En el siglo XVIII es tan sólo un sujeto brutal, un criminal de la peor especie (...) Los corsarios de los siglos XVI y XVII, por el contrario, juegan un importante papel. Participan como combatientes activos en la magna contienda mundial entre Inglaterra y España.

Por sus enemigos, los españoles, fueron tenidos por delincuentes y criminales comunes y como tales ahorcados cuando caían en sus manos. Su propio gobierno los sacrificaba también con absoluta frialdad cuando le resultaban molestos o así lo exigían las conveniencias de la política exterior. A menudo dependía por completo del azar el que llegasen a ser altos dignatarios reales o carne de horca. A ello se debe el que denominaciones distintas, como Pirata, Corsario, Privateers, o Merchant-Adventurer, sean empleadas en la práctica indistintamente y con poca precisión. Desde el punto de vista jurídico existe, ciertamente, una gran diferencia entre pirata y corsario, puesto que el corsario tiene, en contraposición con el pirata, un título jurídico, una autorización de su Gobierno, una patente de corso formal, expedida por su Soberano, y puede enarbolar el pabellón de su país. (...)

Más esencial que tales problemas jurídicos es este otro: todos esos bucaneros, rochelenses y mendigos del mar tienen un enemigo político: el imperio español católico. Mientras no se desmandan, capturan solamente buques católicos y lo hacen con la tranquila conciencia de quien practica una buena acción, bendecida por Dios. Forman así un gran frente histórico, el del protestantismo mundial contra el catolicismo mundial de la época. (Schmitt C. , Tierra y mar, 1942, págs. 10-13)

Es así como, en resumen, Inglaterra ganó “una revolución espacial de signo planetario”:

Fueron los ingleses quienes tomaron la delantera, vencieron a todos los rivales y lograron crear un imperio mundial, cuyo fundamento era el señorío de los mares. (...) España y Portugal conservaron inmensas posesiones ultramarinas, pero perdieron el dominio del mar y sus líneas de comunicación. (...) Así fue Inglaterra la heredera, la sucesora universal de aquel inmenso esfuerzo de los pueblos europeos. ¿Cómo fue posible? No puede explicarse por medio de comparaciones de tipo general con precedentes ejemplos históricos de señorío de los mares; tampoco bastan los paralelos con Atenas o Cartago, con Roma, Bizancio o Venecia. El caso es único en su especie. Su particularidad, lo incomparable estriba precisamente en que en Inglaterra se operó, en un momento histórico totalmente diferente, una transformación elemental. Transfirió en realidad su existencia de la tierra al elemento marítimo; con ello no solamente ganó una porción de combates y guerras navales, sino también algo infinitamente superior: ganó una revolución y de las más grandes, una revolución espacial de signo planetario. (Schmitt C. , Tierra y mar, 1942, pág. 15)

Y hasta aquí ha sido necesario este resumen de la visión de Schmitt para llegar a un punto crucial de su razonamiento sobre el que volveré en mis conclusiones acerca de las escuelas indígenas que son, no lo olvido, el tema del que me ocupo en este

trabajo. Aun concediendo a Schmitt el reconocimiento de casos como el de Galileo, condenado a prisión perpetua por el conjunto de sus teorías astronómicas, no puede aceptarse que, ignorando el más amplio conocimiento sobre la cuestión que venía ya de los clásicos y se encontraba ampliamente difundido, insista en un neblinoso lugar común de difícil contrastación, como es el de que “durante varios siglos fueron tenidos por dementes y peligrosos los pocos sabios que se percataron de la redondez de la tierra.” (Schmitt C. , *Tierra y mar*, 1942, pág. 16) Pero me interesa reflejar aquí una afirmación con la que, un poco más adelante, el autor me da pie para próximas reflexiones:

Las fuerzas y energías históricas no aguardan, sin embargo, a la ciencia, como no esperó tampoco Cristóbal Colón a Copérnico. Cada vez que mediante un nuevo impulso de ellas son incorporados nuevas tierras y mares al ámbito visual de la conciencia colectiva de los hombres, transfórmanse también los espacios de su existencia histórica. Surgen entonces nuevas proporciones y medidas de la actividad histórico-política, nuevas ciencias, nuevas ordenaciones, vida nueva de pueblos nuevos o que vuelven a nacer. El ensanchamiento puede ser tan grande, tan sorprendente, que cambien no sólo proporciones y medidas, no únicamente el horizonte externo del hombre, sino también la estructura misma del concepto de espacio. Se puede hablar entonces de revolución espacial. Las grandes transformaciones históricas suelen ir acompañadas, en verdad, de una mutación en la imagen del espacio. En ella radica la verdadera médula de la amplia transformación política, económica y cultural que entonces se lleva a cabo. (Schmitt C. , *Tierra y mar*, 1942, pág. 16)

Esta es, probablemente, la corriente subterránea que me arrastra hacia mis conclusiones sobre las escuelas indígenas. Que es demasiado fácil someter, sin fundamento, los acontecimientos pasados a un orden nuevo imaginado por quien escribe. Yo creo, por lo contrario, desde mi férreo anclaje en el presente, que esos cambios, que contemplados a posteriori parecen mostrar un movimiento vertiginoso en las formaciones históricas, suceden y provocan sus efectos en realidad con una muchísimo mayor lentitud cuando se traspasa el frágil velo de las apariencias y se intenta la contemplación de la naturaleza más profunda de la conciencia humana (véase pág. 388). Las generalizaciones de Schmitt, sin embargo, han de ser tomadas hoy, más de setenta años después de la publicación de *Tierra y Mar*, con la precaución que nos permite haber conocido las últimas consecuencias de las revoluciones industriales y tecnológicas, mucho más allá de las transformaciones que, siempre según el autor, causaron en nuestro mundo la aparición del aeroplano, el dominio de la electrodinámica y la invención de la radio. Schmitt se anima a hipotetizar si todos

estos avances no representan una segunda revolución de igual o mayor calado que la revolución espacial acontecida en primer lugar a partir de la apropiación del mar, e insinúa que aquella implicará la lucha del hombre contra los elementos restantes, aire y fuego. Tratándose aquí de una metáfora bien urdida, es el propio Schmitt quien ofrece los argumentos apropiados contra su teoría, al intentar introducir su concepto de *Nomos*, sobre el que necesariamente habré de volver al llegar el momento de mis conclusiones:

Todo ordenamiento fundamental es un ordenamiento espacial. Se habla de la constitución de un país o de una parte del mundo como de su ordenamiento fundamental, de su *Nomos*. Ahora bien, el propio y verdadero ordenamiento fundamental en su esencia cuantitativa está basado en unas determinadas fronteras y divisiones espaciales. En dimensiones determinadas y en una determinada distribución de la tierra. Por eso el comienzo de los grandes períodos históricos va precedido por grandes conquistas territoriales. En especial, todo cambio o variación notable de la imagen de la tierra va unido a cambios políticos universales, a una nueva distribución del globo, a una nueva conquista de territorios.

Una revolución espacial tan asombrosa y única como la de los siglos XVI y XVII tenía que llevar a una conquista igualmente asombrosa y única. Los pueblos europeos, ante quienes se abrieron entonces nuevos espacios sin límites visibles y que se desparramaron en ellos, trataban a los pueblos y países no europeos y no cristianos que descubrían como bienes mostrencos pertenecientes al primer ocupante europeo. Todos los conquistadores, tanto católicos como protestantes, invocaron para justificarse la misión de propagar el cristianismo entre los pueblos no cristianos. Esto bien podía haberse intentado también sin conquista y, en algunos casos, sin abusos. Pero no había otra legitimación ni argumento (Schmitt C. , *Tierra y mar*, 1942, pág. 21)

Schmitt afirma que *Nomos*, como término, se ha generalizado a lo largo de la historia hasta llegar a resultar insustancial como sufijo añadido a diversas variedades de normatividad o regulación de muy distintos campos del conocimiento o, más en general, para incluir bajo tal rótulo todo tipo de estatutos, disposiciones, medidas y decretos establecidos o dictados de una u otra forma. Por eso, con el propósito expreso de recuperar el sentido originario de tal palabra, el autor puntualiza: “La palabra griega para la primera medición de la tierra en la que se basan todas las mediciones ulteriores, para la primera toma de la tierra como primera partición y división del espacio, para la partición y distribución primitiva es: *nomos*.” (Schmitt C. , 1979, pág. 48) Y quiero ahora, con las palabras del propio Schmitt, explicar qué sentido tiene para mí recurrir a ese término en el contexto de la temática escolar indígena, que se halla a todas luces inscrita en el contexto de una lucha cuyo sentido primordial, mayor e inclusivo, ha sido y es la posesión de unas tierras determinadas tanto como la

salvaguarda de su particular modo de ordenación y de las relaciones posibles dentro de ella:

Si vuelvo a utilizar (...) la palabra *nomos* en su sentido primitivo, no lo hago para dar una nueva vida artificial a mitos muertos o para conjurar sombras vacías. La palabra *nomos* es aplicable para nosotros porque tiene la propiedad de proteger conocimientos que surgen de la problemática mundial actual contra un enredo positivista legal, sobre todo contra la confusión con palabras y conceptos de la ciencia jurídica interestatal del siglo XIX. Es necesario, para ello, recordar el sentido original y la correlación con la primera toma de la tierra. El *nomos* venidero de la tierra no será un redescubrimiento de instituciones primitivas, pero tampoco debe ser confundido, por otro lado, con el sistema normativo de la legalidad y las legalizaciones del siglo pasado. A pesar de la modificación de la forma de pensamiento y expresión que ya se inició en la época clásica, siempre ha sido perceptible que la palabra *nomos* no indicaba originalmente, en modo alguno, una mera disposición en la que pudiera separarse el Ser y el Deber y dejar de tenerse en cuenta la estructura espacial de una ordenación concreta. (Schmitt C. , 1979, pág. 51)

4.2.2 La lentitud cultural del Viejo Mundo

Resulta extremadamente sencillo poner en relación este concepto del *nomos* de la tierra con ese otro, tan abusivamente utilizado, de *cultura*, aunque con toda prevención para no pretender ni dar ocasión para considerarlos sinónimos ni equivalentes. Sé que la dilucidación del significado de *cultura* podría rozar la imposibilidad de dejar zanjada una tarea infinita y que no serían suficientes varias tesis doctorales para agotar el tema. Por esta razón, quiero tratar apenas la cuestión sirviéndome del estilo esquemático y conciso con que sería despachada en un diccionario, si bien, en este caso, será suficiente la breve guía de los significados que Houaiss (2001) le atribuye, esta vez no en castellano sino en portugués. Así, por *cultura* podríamos entender tanto

- a) Acción, proceso o efecto de cultivar la tierra; labrantío, cultivo
- b) Parte cultivada de un lugar, unidad productiva o región
- c) Producto del tal cultivo; plantación, cría o desarrollo con cuidados especiales
- d) El caudal de conocimientos, la ilustración, el saber de una persona o grupo social
- e) Conjunto de patrones de comportamiento, creencias, conocimientos, costumbres, etc., que distinguen a un grupo social

- f) Forma o etapa evolutiva de las tradiciones y valores intelectuales, morales, espirituales (de un lugar o período específico); civilización
- g) Conjunto de actividades, instituciones, patrones sociales ligados a la creación y difusión de las bellas artes, ciencias humanas y afines.

Pero lo que me interesa señalar aquí, para poder argumentar más tarde en contra, es el hecho de que Cultura y Civilización vinieran a considerarse con el paso del tiempo sólo una y la misma cosa cuando, en caso de llevar los términos al extremo de sus etimologías, podría encontrarse cierta lógica en afirmar que, en nuestro mundo actual y contra todo pronóstico, hayan llegado a constituirse en términos antitéticos, razón por la cual intentaré ahora explicar en qué orden de significados podrían calificarse y entenderse la Cultura como incivilizada y la Civilización como inculta.

En primer lugar no parece haber duda sobre el origen de la palabra cultura, expresamente recogido por Mosterín (1984): el sustantivo latino *cultus* se había originado en la conjugación del verbo *colere* y hacía clara referencia, desde el principio, al cuidado de la tierra que daba origen y finalizaba con la cosecha o, en otras palabras, implicaba una relación directa del hombre y —ya que el hombre no puede ser sino en sociedad— de la sociedad con la tierra, y con un fin primordial: el de establecer un orden en su trabajo y así obtener sus frutos mejores y suficientes para su supervivencia. Y aquí me resulta inevitable dejar preestablecida una relación directa entre este significado etimológico de *cultura* y aquel otro del *nomos* de Schmitt (véase la pág. 182), aquella primera medición de la que dependen, según el autor, todas las mediciones y distribuciones posteriores de la tierra a disposición de una comunidad concreta. Creo que algunos querrían encuadrar ya estas simples frases más bajo el rótulo del neoevolucionismo o



Ilustración 21:
Engenho para la extracción del azúcar de caña

ecofuncionalismo. Sin embargo, les pido un poco de paciencia ya que yo mismo aún no he llegado al fin de mis cavilaciones sobre el problema y me consideraría a mí mismo un pobre tonto —como a tantos otros considero por inmovilistas— si no me reservase siempre, por principio y con todas las consecuencias, el derecho a contradecirme.

Es tarea muy comprometida desenmarañar este tremendo embrollo de la cultura, y más aún comprometido exponerse al fuego cruzado entre los fieles a las escuelas de unos y otros grandes autores que la historia relativamente reciente ha puesto a brillar en los salones de unas y otras academias. El listado de los autores que se han ocupado del tema sería bien largo y ninguna bibliografía podría llegar a ser exhaustiva. En consecuencia, y para el fin que yo persigo, no entraré en el análisis de las diferentes concepciones de cultura que los distintos -ismos han venido proponiendo a la medida de las distintas percepciones que sus propias circunstancias históricas les permitieron.

A partir de algunas obras de referencia sobre la cuestión como puedan ser las de Durkheim (1985), Geertz (1978), Girard (2006), Boas (1964) González Quirós (2003), o Mosterín (1993) y Mosterín (2009), y algunas colecciones de textos imprescindibles como los que pueden encontrarse en Kahn (1975) y Bohannan & Glazer (2007), querría apenas referirme ahora a algunos momentos clave en esta historia del término cultura. Del origen etimológico latino que lo relacionaba con la tierra a su vinculación posterior con el enriquecimiento personal a través del conocimiento, se pasó a considerar la cultura como la expresión del 'genio' particular de los distintos pueblos europeos. Hacia 1871 el británico E. B. Tylor publicó su clásica definición:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes de pensamiento y la acción del hombre. (Tylor, 1975, pág. 29)

Más problemática resulta desde un punto de vista más contemporáneo la opinión que sobre la naturaleza de la cultura expresa el mismo autor:

Al comparar los distintos estadios de civilización entre las razas conocidas por la historia, con la ayuda de las deducciones arqueológicas hechas a partir de los residuos de las tribus prehistóricas, parece posible juzgar de forma aproximada la temprana situación general del

hombre, que desde nuestro punto de vista debe considerarse como una situación primitiva, cualesquiera que hayan sido las situaciones anteriores que puedan haberla precedido. Esta situación primitiva hipotética corresponde en un grado considerable a la de las modernas tribus salvajes, que, a pesar de su diferencia y distancia, tienen en común ciertos elementos de civilización que parecen mantenerse en general de una etapa temprana de la especie humana. Si esta hipótesis es cierta, entonces, a pesar de la continua interferencia de la degeneración, la principal tendencia de la cultura desde los orígenes a los tiempos modernos ha sido del salvajismo hacia la civilización. (Tylor, 1975, pág. 43)

Obsérvese el constante recurso a la palabra civilización que habrá de repetirse como un hito decisivo en las clasificaciones que Lewis Henry Morgan (2007, pág. 37) intentó establecer al distinguir diversos estadios en la evolución de la humanidad expresando sistemáticamente por primera vez un pensamiento que se ha reproducido hasta nuestros días: el de que los ‘salvajes’ ocupan en la línea evolutiva de la humanidad un lugar equivalente al de la infancia en la línea evolutiva del individuo humano. El autor distingue diversos períodos tanto del estado de salvajismo —antiguo, medio, último— como del estado de barbarie que le sigue antes de llegar al último escalón que supone un Estado de Civilización.

No es de extrañar que el escurridizo asunto acabara dando a luz entre los sociólogos y antropólogos del siglo XIX a los llamados estudios culturales, de los que Franz Boas (2007) puede ser considerado uno de los máximos exponentes, y cuyo objetivo fundamental estribaba en la documentación mediante el trabajo etnográfico de las diferencias entre sociedades dejando para un futuro incierto la interpretación que se consideraba imposible mientras los datos recogidos no alcanzaran un nivel suficiente de totalidad. Antes o después aparecerían las concepciones estructuralistas de Lévi-Strauss (1976), el funcionalismo de Durkheim retomado por Malinowski, así como la interpretación marxista que pone el acento en las relaciones de producción, incluyendo los diferentes enfoques de Gramsci o de Foucault. Todas estas concepciones de cultura aparecen normalmente incluidas bajo la denominación común de concepciones simbólicas, si bien de estas últimas podría considerarse principal representante a Clifford Geertz. No deja de resultar llamativo el hecho de que el iniciador de esta concepción simbólica de la cultura, Leslie White (2007), derivase después hacia el más reciente enfoque denominado neoevolucionista o ecofuncionalista, cuyo mayor interés para este trabajo reside en una especie de

retorno que lo aproxima a la primera etimología del término cultura, relación histórica del grupo social con su medio ambiente, vinculando especialmente en su versión el progreso de las sociedades con el dominio de las distintas energías que estén a su alcance.

Unos párrafos más arriba tuve que decir 'supervivencia' y tengo que matizar entonces que esta supervivencia se refiere a la de la colectividad y no a la del individuo. Tal vez sea este el camino más corto para recorrer la distancia conceptual que separa individuo de sujeto. Sujeto puede verse el individuo a muchas cosas, pero por encima de todas está el interés del grupo en cuyo seno se haya incorporado al mundo. Vivimos una época hipócrita en que la publicidad de la libertad personal exaspera el desprendimiento de los individuos respecto a su necesidad del resto de individuos. Paneles y biombos de exquisito diseño ocultan a los ojos de uno la visión de la miseria de otros. De este modo el aislamiento es una moda y la venta de paneles y biombos un gran negocio. Y este gran negocio recibe la denominación de cultura contemporánea. En esta idea elitista y esteticista de cultura se estampa, como una bofetada en el rostro, un parrafito que forma parte de la introducción que Abraham Monk escribe para presentar las *Cuestiones fundamentales de antropología cultural* de Franz Boas:

En un comienzo Boas experimentó la influencia del determinismo geográfico-ecológico de Freidrich Ratzel. El clima, el paisaje, los recursos de subsistencia plasmarían —de acuerdo con este enfoque conceptual—, la idiosincrasia de la existencia humana, la trama de relaciones interpersonales, la presencia de determinados elementos de cultura material y en suma la propia cosmovisión de cada cultura.

No resta duda alguna que las características ambientales gravitan sensiblemente sobre la vida económica y la distribución ecológica de las poblaciones. En islas como las Marquesas, la pobreza crónica de alimentos obligaba a recurrir al infanticidio femenino como pauta cultural para contrarrestar las tendencias hacia la superpoblación. La estructura social toda con su secuela de poliginia y homosexualismo masculino, podría explicarse en términos de ese inexorable determinismo ambiental.

Sin embargo, no todas las culturas que viven sujetas a condiciones exógenas análogamente adversas, recurren a una pauta idéntica a la empleada en las Marquesas. La plasticidad creadora del hombre ha exhibido otras alternativas igualmente positivas —no en términos de nuestros juicios éticos pero sí funcionalmente eunómicos— en consonancia con la necesidad de asegurar la continuidad de la existencia grupal. De esta manera, mientras que unos recurren al infanticidio femenino, otros apelan al canibalismo, la guerra, el infanticidio indiscriminado, o la agricultura intensiva. Ratzel, en su reduccionismo inamovible no advirtió la capacidad creadora del hombre, sus potencialidades de libre iniciativa cultural. Tras sus anecdóticas y azarosas correrías por los hielos árticos que comenzaron en 1883, Boas halló la posición de Ratzel cada vez más insustentable y acabó por desecharla. (Boas, 1964, págs. 8-9)

Esta plasticidad a que Monk se refiere está en la raíz divisoria situada entre lo que los llamados estudios culturales han pretendido separar para mejor entender lo que en toda sociedad solo puede observarse inicialmente como un todo indiviso: la cultura y la naturaleza. Mosterín (1993) se refiere a natura y cultura: pertenece a la primera todo lo que se hereda genéticamente y a la segunda todo lo demás, porque, en resumen, tanto una como otra acaban subsumidas bajo el concepto genérico de información, información para sobrevivir, de modo que el autor admite que esta misma separación entre pura fisiología y verdadero aprendizaje también puede ser observada en multitud de especies animales, sobre cuyas carencias tan absurda y comúnmente se pretende cimentar la *superioridad* de nuestra especie. Puede que no seamos tan distintos. Puede que nuestro progreso no sea tan significativo, Puede que todas nuestras construcciones intelectuales no sean, después de todo, tan trascendentes. Puede que lo más revulsivo de las llamadas culturas indígenas sea, para nosotros, los occidentales, esa distinta visión que expresan sobre el orden del mundo y sus consecuencias materiales sobre el medio que nosotros habitamos y destruimos bajo la égida de la tal pretendida superioridad humana, esa que considerada digna de ostentar el dominio sobre la naturaleza está en todo momento, individual y socialmente, sujeta a la posibilidad de la extinción. Creo que es esta insoportable certidumbre de nuestra desaparición, esta seguridad del fin mortal que nos aguarda, la que nos hace volver el rostro y dedicar toda cuanta atención podamos dispensar a las apariencias. Aquí, y con la intención de llegar algo más adelante a la posible interpretación de estos conceptos en términos propiamente *Xakriabás*, será suficiente esquematizar la historia de las acepciones que la palabra cultura ha venido recibiendo a lo largo de la historia. Parece que Cicerón ya había utilizado el término para referirse al desarrollo o cultivo de la personalidad o de la sabiduría de un ser humano, si bien tal acepción no llegó a generalizarse hasta el siglo XVIII, al tiempo que se le asociaba ese enfrentamiento con la naturaleza y esa sinonimia inédita con el término 'civilización'.

Puede que un pequeño divertimento lingüístico más ayude a comprender el absurdo al que el lenguaje puede habernos traído en el presente; admitamos para ello

que, en nuestros días, cultura y civilización han venido a ser consideradas palabras sinónimas. Lamento sinceramente no poseer más recursos filológicos con los que comparar el origen del término ‘civilización’ en latitudes ajenas a Occidente, así que debo conformarme con relacionar dos simples palabras latinas: *civilis* e *izare*. Si la primera se refiere a todo lo relacionado con el ciudadano romano, y la segunda significa convertirse en, resulta que civilización es, etimológicamente, el movimiento por el cual los hombres se convierten en ciudadanos romanos. No se juzgue tendenciosa la primera consecuencia lógica de todo este juego etimológico: que cualquier hombre susceptible de convertirse en ciudadano romano es, en principio y por principio, un bárbaro. Sería muy sencillo y plástico poder contraponer los significados de ‘civilizado’ y ‘bárbaro’, siendo el primero ‘ciudadano romano’ es decir, romano residente en una ciudad, y el segundo cualquier otro no residente en una ciudad. Sin embargo la etimología de ‘bárbaro’ —y de sus equivalentes en distintas culturas— nos dice que el término se refería a los que hablaban una jerga ininteligible —*bar-bar*, equivalente a nuestro bla-bla— y que significaba para los griegos ‘el que balbucea’, ya que este término procede del griego antes que del latín, y hacía burla de lo que, en lugar de lenguaje, se consideraba, con un tono subido de lo que con el tiempo ha venido en reconocerse como etnocentrismo, un balbuceo ininteligible o, de otro modo, no-inteligente. Dejen pues que acabe esta breve ronda etimológica, recordando que, en su acepción latina original, inteligencia se había compuesto a partir de *inter* y *legere*: entre y leer o escoger; en resumen, inteligencia significó en el inicio, según quiera mirarse, bien la capacidad de elegir entre varias cosas, bien la capacidad de relacionar varias cosas entre ellas, posibilidades ambas más semejantes que dispares.

Pero, siguiendo con el divertimento lingüístico relacionado con la ya vieja sinonimia entre ‘cultura’ y ‘civilización’, hemos de ver en ella aquella falta de rigor a cuya crítica Wittgenstein (1979) dedicó la mayor parte de sus esfuerzos lógico-literarios. Si ‘cultura’ implica en su origen la existencia de un terreno cultivable, poco significado puede compartir con ‘civilización’ por cuanto esta última palabra incluye el concepto de ‘ciudad’ y poca argumentación se necesita para admitir que ‘ciudad’ es

aquel terreno cubierto de construcciones, terreno edificado sobre el que, a simple vista, resulta inmediato poder afirmar que no es apto para cultivo alguno.

De las simples proposiciones anteriores pueden deducirse algunas consecuencias de gran interés para el desarrollo posterior de mis razonamientos o, mejor aún, de los razonamientos de los *Xakriabá* en su territorio, sobre su territorio y sobre su posible confusión acerca de las *misiones* de la escuela. Esto es lo que parece transcender la siguiente declaración de Seu Valdinho: que la escuela ha de servir para mantener el orden indígena —equivalente o puesto en lugar del orden campesino— y no para transformar todo el territorio disponible en extensión de la ciudad, o del tejido estrictamente urbano:

Respecto a los profesores de los diferentes grupos dice Seu Valdinho que los del primer grupo — entre los que se encuentra su hijo Chiquinho— tenían una conciencia más clara, y que aún los del segundo la tienen, pero que los del tercero necesitan mucha más orientación de los viejos y de los líderes. Dice Seu Valdinho que “hay cosas que los profesores pueden traer de fuera, pero que hay otras que deben dejar, igual que también hay cosas de dentro que no pueden llevar los indios afuera”. Reconoce que “la convivencia con el exterior hace cambiar” del mismo modo que sentencia: “hay cosas de fuera que no son buenas para nosotros”.

Al decir “Saber más no impide manejar un hacha” Seu Valdinho resume toda una filosofía sobre las relaciones entre estudio y trabajo, empleo y salario. “Pero si todo el mundo quisiera otra cosa, esto se convertiría en una ciudad”. Seu Valdinho se muestra partidario de un orden que no se ha visto reflejado en la práctica de esta escuela: “por el estudio no se pierde ni un brazo ni una mano. El estudio es buenísimo, pero dependiendo del lugar en que se viva, hay que saber usarlo” (DC., viernes, 14 de octubre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

Ya, por último, aunque de la mayor importancia para mis propósitos teóricos, debo resaltar ahora que, más allá de la aparente oposición entre rural y urbano que ha inspirado, siguiendo la estela de la obra de Henri Lefebvre (1978), algunos trabajos de Monte-Mor (2004), autor conocedor y más cercano de la realidad de los *Xakriabá*, si nos permitimos pensar ‘bárbaro’ como sinónimo de ‘salvaje’ hemos de admitir que ni uno ni otro término implican ‘incultura’ por más cercanos que se encuentren, desde nuestro punto de vista, de la ‘incivilización’. Es este tosco razonamiento el que yace a la base de los mucho más refinados de reconocidos autores (véase pág. 68). A lo dicho hasta este punto cabe añadir la perspectiva de Castoriadis:

No cabe duda, desde el punto de vista de nuestro saber positivo, que la conversión de los eolitos en útiles en el curso de un período extraordinariamente prolongado, ha tenido que ser un proceso gradual, lo mismo que la posición erecta, el desarrollo del cerebro y de la mano, a las que probablemente haya sido paralela; y que durante una fase muy larga, los “gérmenes”

de lo que habría de convertirse en la técnica, hayan aparecido, desaparecido, y reaparecido aleatoriamente hasta terminar por imponerse. Se podría hablar de ese proceso como de un proceso neodarwiniano, mediante el cual estos cambios aleatorios se imponen por la ventaja competitiva que confieren a sus poseedores, a no ser precisamente por el hecho de que en un proceso neodarwiniano tales cambios se conservan genéticamente. En el caso analizado, sólo pueden conservarse en y mediante su institución, por la creación de la institución en general, tanto en calidad de fijación de lo aleatorio y de lo facultativo en sistemático y obligatorio, como en calidad de conservación y transmisión de lo que de tal suerte se ha fijado, y, finalmente, en calidad de posibilidad de variación y de alteración (a su vez fijable y transmisible), que no depende en absoluto del “sustrato biológico” ni lo afecta en nada. (Castoriadis, 2013, págs. 422-423)

Pero ahora, más allá de las concepciones que sobre la cultura se han venido sucediendo, voy a señalar por un momento cómo el tiempo ha sido y es un tema inagotable para la filosofía. O tal vez debería decir que, para muchos, más que el tiempo, es la impresionante y persistente sucesión de formas y de acontecimientos que no seríamos capaces de percibir si no fuera por la generosidad del espacio que acoge sus manifestaciones. Una vez más debo decir que sería demasiado largo citar convenientemente a todos los filósofos que, de un modo u otro, se han ocupado de esta cuestión. En lugar de esto, necesito que me acompañen en una visita imaginaria a la Sala de Descubrimientos del actual Museo Naval de Madrid para detenernos unos minutos ante el mapa o *Carta de Marear de las Yndias* que el cántabro Juan de la Cosa dibujó en el año 1500 sobre pergamino —piel de ternera tratada mediante técnicas conocidas ya 2.000 años antes de Cristo—. Los avatares históricos de este formidable documento convierten en un casi milagro el hecho, no sólo de su conservación, sino especialmente de su actual pertenencia a España. No hay duda de que se trata de la primera representación cartográfica del Nuevo Mundo y su valor reside igualmente en el hecho de ser la única que se conserva de las realizadas por contemporáneos y compañeros de viaje de Colón desde el primer viaje en 1492. De la Cosa no sólo había acompañado entonces a Colón, también le acompañó en el segundo viaje y aún realizó otros más después con distintos acompañantes —el florentino Amerigo Vesputio entre ellos—, razón por la cual, habiéndose mantenido al tanto de la vertiginosa sucesión de acontecimientos que se siguieron en el lapso de los ocho años que separan el momento del primer desembarco del de la realización de la carta, incluye en sus representaciones otros datos de interés como, por ejemplo, la llegada de Vasco de

Gama a la India en 1498, la insularidad de Cuba o la forma aproximada de las costas, hoy brasileñas, en las que desembarcó el portugués Álvares Cabral. En tonos ocres podemos contemplar, hacia el lado derecho, las siluetas del viejo mundo, Europa, Asia y América. La península ibérica ocupa el centro y hacia el lado izquierdo, en color verde, las formas apenas presentidas del Nuevo Mundo sobre las que se sitúa una imagen de San Cristobal en alusión al nombre de Colón.

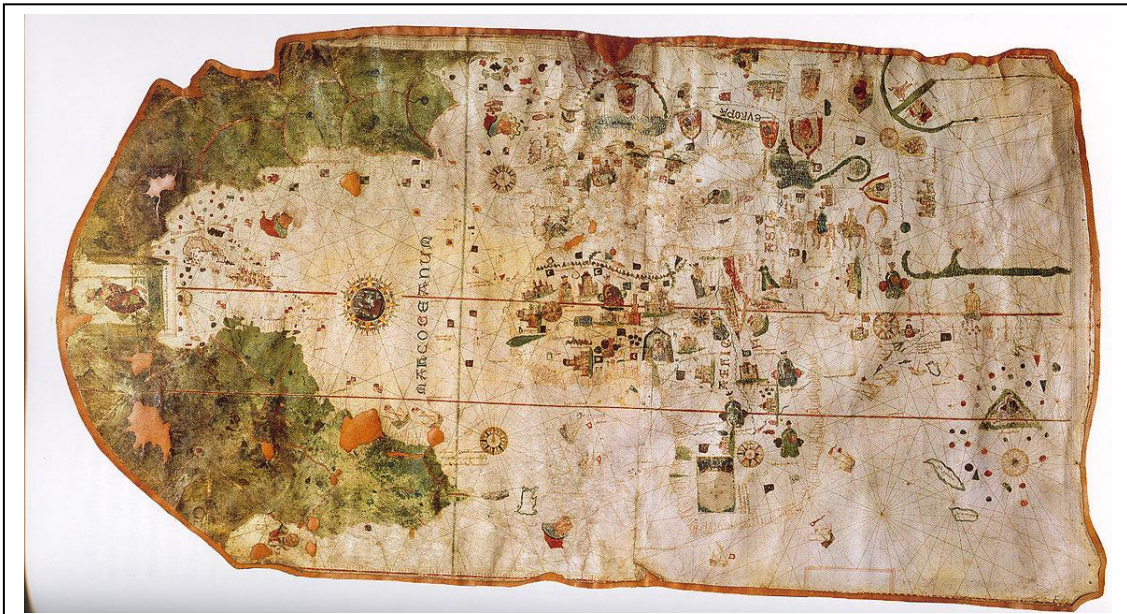


Ilustración 22:
Mapa de Juan de la Cosa. Año 1500.

Lo más interesante que debe contemplarse entre los datos históricos es la asombrosa negociación que condujo a la firma del Tratado de Tordesillas el 7 de junio de 1494; asombrosa porque, tan sólo dos años después del primer viaje de Colón, todo conocimiento sobre la realidad física del continente americano no dejaba de ser pura especulación. Sin embargo, de aquellas especulaciones, movidas en cualquier caso por el siempre poderoso e imparable motor de la ambición, se deriva el aspecto geopolítico actual del continente americano; especialmente el de Sudamérica, dividida hoy en dos bloques político-lingüísticos a imagen y semejanza de la península ibérica. Y tal división tuvo su origen en la enconada disputa habida entre castellanos y portugueses, sometidos ambos a la decisión de la autoridad papal, en un ejercicio de poder e interés tan terrenal bajo la máscara deforme de la traición al espíritu que, en

teoría, representaba. Y todo cuando, para contener a todos, apenas era posible trazar una línea imaginaria que dividiese las aguas marinas, sobre una base tan frágil en lo referente a los conocimientos realmente disponibles en el momento de la negociación sobre la extensión y la naturaleza del territorio hallado, como dura en el aspecto de las respectivas aspiraciones de cada parte implicada.

En primer lugar, si hoy llamamos indios a los hombres que los expedicionarios hallaron, es porque durante aquellos primeros momentos se creyó que la tierra alcanzada correspondía, tal como se había pretendido, a la India, alcanzada por una ruta alternativa en dirección oeste. Pero las mediciones del orbe terrestre que se manejaban en la época no pasaban de ser aún más que meras aproximaciones, sin embargo suficientes para hacer sospechar a muchos que aquello que se había encontrado en medio del océano estaba demasiado cerca, se había encontrado demasiado pronto como para ser realmente la India. Esta ignorancia no impedía ni a portugueses ni a españoles disputarse la mera posesión del mar, antes incluso de saber con exactitud ni cuánta ni qué tierra era aquella que Colón había tocado. Máxima expresión de la ambición española vendría a ser, en 1516, la adición al escudo del emperador, nieto de los Reyes Católicos, Carlos I de España y V del Sacro Imperio Romano Germánico, del lema *Plus Ultra* —Más Allá— representado como escrito sobre un paño enrollado alrededor de las columnas de Hércules que hasta entonces habían simbolizado el límite del mundo existente. En realidad el lema latino original —*Non Terrae Plus Ultra*— afirmaba justamente lo contrario: que no había tierras más allá de aquellas columnas mitológicas situadas en el Estrecho de Gibraltar. Evidentemente, los viajes de Colón habían desmontado aquella creencia con los hechos. Sin embargo, entiendo que, hasta nuestros días, no se ha detenido este movimiento pendular entre los dos extremos que implican reconocer un límite o no reconocerlo. Algo semejante parece entender Castoriadis (2013, pág. 363 y ss) cuando, refiriéndose al apoyo de la sociedad en la naturaleza, explica que tal apoyo no sería posible de no existir ya en ese primer estrato básico la posibilidad de percibir los elementos de la realidad como reunidos en conjuntos a partir de un criterio lógico-identitario:

Podría decirse que la sociedad encuentra en el comienzo mismo un estrato natural —precisamente el estrato del que emerge la humanidad— que no sólo es susceptible de ser ordenado en conjuntos, sino que ya lo está por sí mismo. Efectivamente, las especies vivas, las variedades de tierras y de minerales, el Sol, la Luna y las estrellas, no han esperado a recibir un nombre o a ser instituidos para ser distintos y definidos, para poseer propiedades estables y formar clases. Pero cabe preguntarse: ¿ser distintos y definidos, desde qué punto de vista? ¿poseer propiedades estables, respecto a qué? ¿Formar clases, a juicio de quién? La evidencia ilusoria de una organización dada y asignable de la naturaleza que la sociedad sólo tiene que recoger —ya bajo la forma de una conquista progresiva de la lógica de esa organización, de elementos que forman sistema o estructura, ya bajo forma de una determinación por la naturaleza misma, comprendida la naturaleza del hombre, de lo que se ha de recoger—, evidencia ilusoria compartida por muchísimos autores, de Marx a Lévi-Strauss, que únicamente puede descansar, cuando se consideran las cosas de cerca, en una idea realmente extraña: la de que el hombre inicial sería al mismo tiempo puro animal y un científico del siglo XIX que padeciera una amnesia parcial y transitoria. (Castoriadis, 2013, pág. 367)

De este modo se sugiere la necesidad de una prevención perpetua ante lo que podríamos considerar o no como cierto:

Lo que para el ser vivo —incluido el hombre en tanto simple ser vivo— es cosa y propiedad estable, sólo es debido a la enorme tosquedad (o refinamiento) de su filtro transformador, y a su “reglaje temporal”. Con otro “reglaje temporal”, la configuración de las montañas y de los continentes terrestres podría ser tan cambiante para un ser vivo como la forma de las nubes en un día ventoso; como, tal vez, lo que nos parece expansión del universo sólo sea la diástole del corazón de un animal que nosotros parasitamos. ¿Qué “cosas” veríamos si el poder separador de nuestra retina fuera el de un microscopio electrónico? Es verdad que todo esto vuelve a remitirnos a las propiedades de lo que es, al hecho de que, a través de sus estratos sucesivos, se presente, como organizable y, en el límite, sea cualquier cosa y de cualquier manera. Pero también, lo que en cada momento se muestra como organizado es inseparable de lo que lo organiza; al parecer podemos dilatar este círculo ilimitadamente, pero no podemos salir de él. (Castoriadis, 2013, pág. 370)

Así pues, aquella negociada repartición primera del océano y de lo que éste pudiera contener entre los españoles y los portugueses se llevó a cabo en medio de una considerable oscuridad y una casi absoluta ignorancia respecto a la realidad material básica —el mencionado estrato natural— de lo que se negociaba. Y, tanto como era previo el desconocimiento de los territorios que se disputaban, era absoluto el desconocimiento de los conquistadores sobre los habitantes que allí se encontraran. En Europa, especialmente en España, las guerras estaban entonces fuertemente marcadas por los aspectos religiosos: todos aquellos que no fueran cristianos, podían ser considerados enemigos y justificarse así también la guerra contra ellos. De este modo se dieron las expulsiones de árabes y judíos de sus territorios en la península hispánica durante el período de formación política de la futura nación española.

Sería aún vano por tanto hablar, en este punto, de un asunto que, más allá del recurso a la relación humana con los elementos a que Schmitt (1942) se refiere, habré de exponer más adelante: el estado del dominio —o más bien de la capacidad de percepción— de la totalidad del espectro electromagnético en distintas épocas históricas. Sin embargo la senda iniciada por Schmitt conduce a la reflexión sobre el dominio humano, no ya del aire que surcan hoy las grandes aeronaves, sino de las ondas más sutiles del espectro electromagnético que hasta no hace mucho ignorábamos aunque ya se sustentasen en el espacio. Y así dejo aquí, momentáneamente, estas últimas reflexiones sobre las que habré de volver más adelante. La cuestión es ahora cómo el Plus Ultra, lema renacentista del orgulloso escudo imperial español, había llevado apenas a doblar la esquina casi tres siglos más tarde.

Si hay que marcar un momento inaugural de ese gran fenómeno que luego dio en llamarse Ilustración, casi todos coinciden en señalar el entredicho en que el eclesiástico Zollner dejaba tal concepto en un artículo que, publicado en 1784, trataba en realidad el tema del matrimonio. Kant responde con su célebre definición de la Ilustración —incluyendo la célebre frase original de Horacio—: *La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro*". Kant exige: *¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón: he aquí el lema de la Ilustración*" Kant sentencia: *"El uso público de su razón le debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres"*.

En cuanto a España puede decirse, a partir de las obras de diversos autores como Álvarez Morales (1971), Palacio Lis & Ruiz Rodrigo (1996), Ruiz Rodrigo & Palacio Lis (1995), y Sarrailh (1975), que el siglo XVIII fue un siglo reformista en muchos aspectos de la vida social y económica, aunque la estructura política siguiera siendo monárquica y absolutista. Pasamos de los Augsburgo a los Borbones que traen con ellos el modelo francés de organización del estado y la sociedad: Felipe V, Fernando VI, Carlos III, y Carlos IV que comienza a reinar cuando se produce la revolución francesa. Su primera reforma es la unificación territorial y la centralización política; desaparecen

las autonomías y se divide el Estado en provincias; se centraliza el poder del gobierno del Rey y se crean las Secretarías de Despacho, antecedentes de nuestros actuales Ministerios: Hacienda, Guerra, Marina, Justicia, Indias, Exteriores... pero no habrá Ministerio de Educación hasta 1902. Los asuntos educativos dependían del Consejo de Castilla, que era un cuerpo consultivo; su Presidente firmaba los nombramientos de profesores y legislaba lo poco que se hizo en esa época en materia de educación pública.

En este siglo, marcado por grandes desigualdades sociales entre los diferentes estamentos, se da en Europa un pronunciado enfrentamiento entre la tradición y la revolución. El Despotismo Ilustrado aparece así como un intento de fusión entre lo nuevo y lo viejo. Aun así, durante el reinado de Fernando VI se produjeron varias redadas de gitanos que, considerados como vagos, eran castigados y encarcelados. Se buscó la reforma del sistema educativo, o mejor dicho, la universalización de la escuela, pero se limitó el acceso del pueblo hasta la enseñanza primaria, reservándose la enseñanza secundaria y superior para las clases privilegiadas. La separación entre la Iglesia y el Estado facilitó la emergencia de una nueva burguesía semejante a la que, en Francia, utilizando el descontento del pueblo, llegó a generar el movimiento revolucionario.

Pero si algo resulta realmente llamativo en esta época española es la compatibilidad entre Religión e Ilustración, cosa que habría resultado impensable en los países de origen del movimiento ilustrado. De hecho, gran parte de los ilustrados españoles eran clérigos y obispos, que de todas formas iniciaron un proceso de secularización de la sociedad, intentando desligar a la Iglesia de algunas de sus responsabilidades sociales, especialmente en lo que se refiere a la educación, que hasta entonces estaba completamente en sus manos. El Regalismo apareció como la doctrina que defendía el derecho del Rey a intervenir en los asuntos de la Iglesia. Tal injerencia afectó seriamente a la organización de la educación, no sin que el enfrentamiento llegase a hacerse duro, especialmente con los Jesuitas que, a causa de su voto de obediencia al Papa, fueron expulsados de España en 1767, durante los acontecimientos conocidos como Motín de Esquilache.

Aquella minoría, compuesta por clérigos, nobles desinteresados y sabios que comulgaban con la corriente ilustrada europea, y que sólo bajo los auspicios de Carlos III, rey ilustrado por antonomasia, pudo librarse de ser silenciada, entendía que la ignorancia del pueblo español era la causa no sólo de su pobreza material y espiritual, sino de todos los males que, en general, afligían al país, y que la solución habría de pasar por atacarla sin tregua y para ello resultaba imprescindible la universalización de la instrucción. Aun así, no debe dejar de considerarse que el principal esfuerzo ilustrado pretendía específicamente resituar a la burguesía en la misma altura que la nobleza, pero conservando a obreros y campesinos en el mismo lugar que ya venían ocupando. Así lo había reconocido en Francia el mismísimo Voltaire al declarar que le parecía esencial que hubiera gente pobre e ignorante, y que pensarían lo mismo que él sin duda alguna todos aquellos que tuvieran que cultivar y cosechar sus campos. Y sin salir de Francia ni cambiar de revolución, La Chalotais decía también, en la misma específica línea revolucionaria volteriana, que el conocimiento del pueblo no debe llegar más lejos que sus ocupaciones. Parece que, afortunadamente, ni Diderot ni Condorcet compartieron esas líneas de pensamiento, del mismo modo que es fácil encontrar diferencias esenciales en los planteamientos de base de los contemporáneos Jovellanos y Cabarrús, uno pretendiendo hacer llegar la educación a todas las clases sociales y el otro, incluso formando parte del mismo gobierno, queriendo restringirla a las élites. Estas diferencias, sobre las que habré de volver más de una vez a lo largo de mi exposición, tienen una antiquísima raíz que se remonta a la aceptación general de una diferencia esencial tomada como natural entre los hombres. Esta concepción, partiendo de la famosa y más antigua proposición de Heráclito según la cual el conflicto (la lucha o la guerra) era el padre de todas las cosas que *a unos los hace libres y a otros esclavos*, se reproduce en las colecciones de leyes del mundo antiguo, de las que las Instituciones de Justiniano vienen a ser el máximo exponente, atraviesa por la total desconsideración de Erasmo hacia las clases inferiores a las que ni siquiera toma en consideración, y alcanza, evidentemente, a las más extremas prácticas del capitalismo neoliberal que preside nuestro orden mundial actual.

En el aspecto socio-educativo resalta la actitud crítica que los ilustrados españoles consideran previa a todo posible impulso del progreso del país. Contra el modelo tradicional de enseñanza, los ilustrados defienden una renovación que impulse la enseñanza práctica y técnica que pudiera servir a los intereses del país. Por aquel entonces la Universidad apenas ofrecía estudios de Jurisprudencia, Teología y Medicina como carreras fundamentales. Los ilustrados pretendían el reforzamiento de las áreas prácticas: Matemáticas, Ciencias, Ingeniería. Frente a los conocimientos humanísticos que saturaban la educación española del XVIII, los ilustrados propugnaban la enseñanza de las ciencias útiles, tanto de la educación universitaria como en la instrucción del pueblo, en lo que puede entenderse como un primer planteamiento de una formación profesional. Ese carácter utilitario que los ilustrados pretendían se refería al pueblo. España era un país eminentemente agrícola; el 80% de la población vivía en zonas rurales. En el censo de finales de siglo se constata que el 71% de la población se ocupa de la agricultura, aunque empieza a desarrollarse la industria textil, pero puede decirse que la producción agrícola es débil, hay bajos rendimientos, los aperos son rudimentarios y el campesinado vive en la pobreza. El aumento de la producción que va sucediendo a lo largo del siglo se debe más a la extensión de los cultivos a nuevos territorios que a los avances técnicos; se puede hablar de diferentes zonas, grandes extensiones de barbecho, otras dedicadas exclusivamente a los cereales, algunos más ricos con sistemas de regadío. Los campesinos trabajan la tierra pero los beneficios van a parar a las manos de los propietarios organizados en señoríos cuasi-feudales, tanto laicos como religiosos, que no estaban interesados en mejorar el sistema ya que tal como estaba producía lo suficiente como para mantener su posición social, aún a costa de progresivas subidas de los derechos de arriendo y subarriendo que causaban mayor ruina a los agricultores que debían pagarlos.

Hay también problemas entre agricultores y ganaderos. En 1776 las heladas dañaron la cosecha de trigo, haciendo subir el precio del pan, lo que acabó por ser dado en las ciudades como causa del Motín de Esquilache. Olavide, Jovellanos y Campomanes entre otros, perseguían la publicación de una ley agraria que nunca llegó

a materializarse. Se tomaron sólo medidas generales como la repoblación de territorios, siguiendo tesis poblacionistas, o la desamortización de los bienes de la Iglesia y los ayuntamientos o el intento de prohibición de subida de los arrendamientos.

No hay que olvidar a la población errante: santeros, vagabundos, gitanos, gente que trabajaba y a la que se perseguía por dedicarse a la mendicidad. Los ilustrados presentan sus impresiones de la época; Torres de Villaroel habla de la “*dolorosa existencia de la masa rural*” y de la “*triste estampa de los pueblos españoles*”. Pablo de Olavide, en su *Informe sobre la Ley Agraria* dice que los campesinos eran la mitad del año jornaleros y la otra mitad mendigos, agricultores sin conciencia y sin espíritu de lucha ni afán de superación. Muy al contrario, el criterio utilitarista de los ilustrados pretendía una sociedad productiva mediante la introducción de nuevas ciencias y técnicas en la Universidad. Campomanes en *El fomento y desarrollo de la industria popular* había dicho preferir las fábricas de agujas a toda la lógica de Aristóteles. El propio Campomanes había creado las Escuelas Patrióticas para enseñar a los agricultores el manejo de los instrumentos textiles según el denominado *Putting out System*.

De vuelta a los asuntos educativos de esta época, hay que reflexionar distintamente sobre dos cuestiones: alfabetización y escolarización. Si de la primera se puede decir que se incrementa a finales de siglo a causa del impulso ilustrado, con diferencia entre zonas rurales y urbanas, entre diferentes regiones, o entre sexos, también se puede decir de la segunda que prácticamente no existe. Los responsables de la escolarización eran los ayuntamientos mientras el Estado se limitaba a controlar y legislar sobre la materia. Apenas se fundaron unas pocas Escuelas Reales y, por lo demás, se llamó a las órdenes religiosas para que hicieran frente a la enseñanza pública que sólo alcanzaba al 23% de la población. Las escuelas eran ruinas. Los maestros sabían poco y poco se les pagaba, aunque alguno tuviera algún título de magisterio. Eran pagados por los propios niños y dependían por tanto de que éstos acudieran a clase, lo que en muchos casos acababa por conducir a unos maestros a la mendicidad; otros, sin título, contratados por ayuntamientos u organizaciones, debían

alternar su trabajo con otras ocupaciones: sacristanes, zapateros, enterradores, sacamuelas... Los requisitos para ser maestro consistían apenas en un examen de doctrina cristiana ante la autoridad eclesiástica de la zona, un certificado de buenas costumbres y pureza de linaje, dominio de la lecto-escritura y las cuatro reglas. Los maestros estaban mal considerados. A falta de fondos públicos destinados a la enseñanza, la educación primaria quedó en manos de la iniciativa privada, sobre todo religiosa (escolapios) y el Estado se limitó a reglamentar sobre esta fase en lo relativo al acceso de los maestros.

La cuestión realmente interesante es el mundo que ha llegado a materializarse durante los siglos siguientes al impulso ilustrado. De las discusiones a ciegas entre los reinos de España y Portugal sobre el reparto interesado de las posibles riquezas que contuviesen aquellas tierras apenas presentidas en medio de la inmensidad atlántica, de las representaciones imaginarias de los cartógrafos renacentistas que modificaban en la mentalidad de sus contemporáneos el significado del antiguo lema latino *Non Terrae Plus Ultra* que rodeaba las mitológicas Columnas de Hércules, de toda aquella ansiedad por ampliar los límites del mundo conocido, se dedujo —con la ayuda de la invención de instrumentos tan decisivos como la imprenta— una nueva conciencia de falta de límites, un nuevo lema para el escudo imperial español: Plus Ultra. Hay más allá. La acumulación de conocimiento, la posibilidad de su distribución y reelaboración trajeron, poco a poco, casi imperceptiblemente, este mundo actual en que nos encontramos:

Centenares de burgueses, visitados o no por el espíritu de Calvino y la idea de ascesis intramundana, se ponen a acumular. Millares de artesanos arruinados y de campesinos hambrientos se encuentran disponibles para entrar en las fábricas. Alguien inventa una máquina de vapor; otro, un nuevo telar. Unos filósofos y unos físicos intentan pensar el universo como una gran máquina y encontrar sus leyes. Unos reyes continúan subordinando y debilitando a la nobleza y crean instituciones nacionales. Cada uno de los individuos y de los grupos en cuestión persigue unos fines que le son propios, nadie considera la totalidad social como tal. Sin embargo, el resultado es de un orden totalmente distinto: es el capitalismo". (Castoriadis, 2013, pág. 73)

Y el capitalismo, el nuevo orden mundial, desembocó en un momento único que dejaré aquí para cerrar esta sección: la llegada del hombre a la luna, la primera huella de un pie humano sobre su superficie pero, más aún, aquella primera célebre

fotografía del planeta tierra tomada por Neil Amstrong desde allí. Era el 20 de julio de 1969. Un hito histórico cuya realidad muchos de sus espectadores pusieron en duda. Pero incluso la fuerza de esta imagen, de infinita virtualidad transformadora, no ha calado aún en la mentalidad profunda de nuestra especie, o al menos no de modo suficiente como para provocar las modificaciones deseadas en las estructuras sociales, económicas y políticas mundiales.

Cabía esperar que tales modificaciones se fueran produciendo a medida que la percepción del *estrato natural* de Castoriadis citada en la pág. 194 modificase la conciencia o la visión del mundo y, tras ella, la acción humana como la de un todo que comparte sus conocimientos, pero especialmente la conciencia y la acción de esa minoría ilustrada poseedora de los más adelantados conocimientos científicos. Esa minoría que, incluso dentro de la cuarta parte de hombres no indígenas, ha recibido y sigue recibiendo en cada época de la historia la más completa formación en los medios académicos y científicos, especialmente desde que el propósito cisneriano de preparar a las élites para administrar un imperio se materializase en la construcción de la primera ciudad universitaria en Alcalá de Henares, y más aún desde que el sueño erasmista adoptase la imprenta como herramienta en la lucha para la eliminación por el conocimiento de la guerra, el medio secular de resolución de diferencias entre los reyes y los nobles de las naciones del mundo.

4.3 Arqueología de un Derecho torcido

Pregunté a un hombre qué era el Derecho. Él me respondió que era la garantía del ejercicio de la posibilidad. Ese hombre se llamaba Galli Matias. Me lo comí.

Oswald de Andrade

Suele aceptarse el Código de Hammurabi, datado en el año 1785 a. C., como el vestigio más antiguo conocido de un conjunto de leyes reunido para ser aplicado dentro de los límites de un determinado pueblo o nación. Allí encontramos, entre las cincuenta leyes de que se compone grabadas en la negra piedra, por primera vez en la historia conocida, la Ley del Talión, aquella que establece la regla de la proporcionalidad como criterio de justicia. Desde entonces, cada pueblo y cada nación han creado a lo largo de la historia sus propios *corpus* legales. En el caso de Occidente, la Ley del Talión llegó a nosotros a través de la famosa expresión ‘ojo por ojo, diente por diente’ que aparece en el libro del Éxodo, parte tanto de la Biblia cristiana como de la Torá judía.

Estos *corpus* o colecciones de leyes así concebidos por cada nación y/o por cada conjunto de ellas, representan lo que los especialistas han venido a denominar como Derecho objetivo. En relación con la etimología del término, Villoro Toranzo (2005) explica su derivación de la voz latina *directum*, que significa “lo que está conforme a la regla, a la ley, a la norma” o, aún más gráficamente “lo que no se desvía ni a un lado ni otro”. Sin embargo, otra cosa será el derecho subjetivo en tanto percepción particular de la norma y su consecuente aplicación por parte de los sujetos en sus relaciones. En esa tesitura debe situarse el atractivo teórico del tema de los derechos indígenas vistos por los propios indios. Pero, en la práctica, no fue tan fácil como había pensado desde fuera asistir a alguna clase de derechos entre los Xakriabá. Diversas circunstancias, desde la orografía y el clima hasta los compromisos de representación en reuniones varias, mantuvieron a los maestros de esta asignatura de la enseñanza media alejados de su aula en multitud de ocasiones. Sin embargo, cuando llegué a una de ellas sentí inmediatamente un nudo en la garganta.

El comienzo de la clase se retrasa porque Adilson está esperando para recoger un trabajo de Uso del Territorio: los alumnos han tenido que dibujar un plano de su aldea. Antonio ha dibujado en el centro un enorme campo de fútbol. Pedrinho con sus grandes manos borra aplicadamente un trazo equivocado. Corresponde a este nivel la edad de quince años, pero

estos muchachos son ya bastante más viejos, sin embargo me siento ante un estilo de enseñanza y un sistema de trabajo que recuerda en todo el nivel preescolar.

Gizélio se presenta en clase con unas cuantas fotocopias de la convención 104 de la OIT de 1955. Gizélio habla de la discriminación contra los indios que no son aceptados para el trabajo en las empresas. Dice que eso aún sucede en Brasil. Dice “se alguém de vocês sae a procurar serviço¹⁶...” Mira hacia mí repetidas veces con una mezcla de orgullo indígena y profesional en los ojos buscando mi aprobación. Después de todo es la primera clase de Derechos indígenas en casi dos meses y debe de estar intentando compensar el tiempo perdido. Al oír hablar aquí de las Naciones Unidas siento que, de alguna forma se cierra el círculo. Desde el sueño de Kant en ‘La paz perpetua’ hasta este momento no han pasado bastantes años como para establecer un régimen efectivo y universal de derecho o de justicia.

Gizélio maneja varios diccionarios sobre la mesa. Vuelve al discurso del recurso posible en caso de discriminación laboral por razones de raza. Si no tienes nada escrito que se refiera a tus derechos, no tienes cómo reclamar. Tal vez no esté sucediendo con nosotros pero puede suceder con familiares o amigos. Pregunta a los alumnos si conocen algún caso relacionado con el tema, casos de trabajadores que esconden su identidad indígena en el trabajo. Algunos recuerdan el caso de quien salió de una fábrica sin haber conseguido cobrar el dinero que le debían. La tía de Gizélio que vive en Brasilia pasó también por una circunstancia parecida.

Aparece ahora el problema de los documentos de identidad indígena que no son aceptados en algunas instituciones. Son válidos para los órganos oficiales federales, pero la discriminación se produce en empresas privadas. Una alumna pregunta que debe hacerse si la propia policía no atendiera una denuncia efectuada por un indio. Gizélio acaba diciendo que los propios representantes de la justicia no siempre hacen bien las cosas, por lo que si no se encuentra satisfacción en un lugar debe acudir a otro. Ejemplo del árbitro de fútbol que debía hacer justicia en el campo y que, para ganar dinero, defraudó y falsificó resultados. Sube el tono y se calienta el clima de la clase, la alumna que está a mi lado martillea nerviosamente su bolígrafo. Gizélio se refiere al caso del hacendado que no aceptó el resultado de un juicio por ser parte interesada. “Se isso acontecer algum dia não pode ficar com medo deles, não pode ficar parado”. En Trairas existe discriminación contra los indios; sólo los aceptan cuando los necesitan porque los tomates se están perdiendo en la mata, pero luego se refieren a Zé Nunes y los concejales indígenas de Missoes como a los “fedorentos colocados na prefeitura”.

“Índio não pode ser arqueólogo porque, então, aonde iriam os titulares brancos?” Es esta una experiencia personal de Gizélio referida a la presentación del libro de arqueología indígena coordinado por Alenice. Gizélio quiere terminar ya el debate y buscar los carteles que los alumnos tienen que acabar. Los alumnos le piden que siga hablando. El viejito antropólogo de aquel congreso habló contra los indios pensando que allí no había ninguno, pero Gizélio se levantó entonces y le respondió duramente, después de 25 años de congresos sin indios. “Aprendi a defender-me desde que estudei direitos. Você pode acreditar que nunca vá usar isso, mas pode ser alguma vez precise se defender, e é bom saber então que tem artigos concretos dentro da constituição para os povos indígenas”. Gizélio propone hacer un libro y carteles sobre esta cuestión, escritos con sus propias palabras y pensamientos, para aprovechar mejor el tema. Pregunto por la cuestión de los documentos de identidad. Tienen dos carnets, el de dentro de la reserva y el de fuera. Dependiendo de la situación, uno u otro pueden significar alguna ventaja o algún inconveniente. Acaba la clase. (DC., lunes, 10 de octubre de 2005 por la mañana, en Barreiro Preto)

He ahí expuestas con toda simplicidad algunas de las dificultades que los indios deben enfrentar dentro de la cacareada sociedad multirracial brasileña y, al mismo tiempo, la razón profunda por la que el estudio de los derechos resulta tan necesario

¹⁶ Si alguno de vosotros sale a buscar trabajo...

dentro del curriculum escolar, aunque en la práctica de las aulas los resultados no dejen de ser desiguales.

En la clase de derechos los alumnos tienen que responder a las preguntas que quedaron formuladas en la clase anterior. Tienen abiertos los cuadernos y los textos que sirven de base a las respuestas. Pero eso no parece bastante, y la profesora va de banco en banco dictando las respuestas literalmente. El paisaje del aula es desolador: unos miran al vacío, otros se rascan brazos y piernas, otros conversan entre sí animadamente. Hay 23 personas en la clase y ni siquiera la mitad de ellas parecen estar intentando pensar en las respuestas o descifrar los textos del ejercicio propuesto. Mueven los labios al leer y parecen tener serias dificultades para comprender y resumir. Tal vez la diferencia con una clase de cualquier colegio común sea únicamente la ausencia de toda formalidad. Tal vez la pasión que yo esperaba encontrar en los debates de la clase sobre el tema de los derechos sólo esté bien escondida en el interior de cada alumno.

La profesora continúa recorriendo el aula de banco en banco y dando indicaciones. Detrás de ella lleva a su hija de cuatro o cinco años cogida de la mano. Investida con la autoridad que le proporcionan sus cursos de formación, la profesora ha formulado las preguntas y sabe qué respuestas espera. No hay drama ni representación alguna. La motivación de los alumnos se suponía connatural a su condición indígena, pero el ambiente refleja una evidente apatía. Así llega el momento de pasar el cuaderno de asistencia que va de mano en mano para que cada uno de los alumnos escriba en él su nombre. Silene pasa por mi lado y sonríe tranquila. (DC., viernes, 14 de octubre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

Pero esta diversidad de situaciones no representa ninguna novedad ni se debe a acontecimientos recientes sino que viene arrastrándose y reproduciéndose desde los tiempos más antiguos. Es por esa razón por la que, a continuación, haré un pequeño viaje en el tiempo con la intención de encontrar en la historia las fuentes primitivas de esta configuración social que no es, en absoluto, exclusiva de los *Xakriabá* sino que se extiende por todo nuestro mundo moderno.

4.3.1 Falsa novedad de los derechos indígenas

Porque sabéis tan bien como nosotros que la cuestión de la justicia, tal como van las cosas en este mundo, se plantea entre los que son iguales en poder, mientras que los fuertes hacen lo que pueden y los débiles sufren lo que deben. (...) Estamos aquí por el bien de nuestro imperio y lo que os vamos a decir es para la salvación de vuestro país, porque queremos ejercer

nuestro dominio sin causar ningún trastorno y que os salvéis, tanto por vuestro interés como por el nuestro.
Tucídides¹⁷

Las diferencias entre los modos de la colonización portuguesa y española en Latinoamérica marcan también de un modo particular la problemática colonial brasileña. Buarque de Holanda (1995) retrata el propósito español de expansión política y cultural, frente a las meras aspiraciones económicas de los portugueses en relación con las tierras americanas. Según el autor, los españoles entendían las tierras americanas como nueva prolongación de las de su país de origen y, por esa razón, comenzaron inmediatamente después de su llegada a establecer estructuras políticas ligadas a la Corona de Castilla y a construir ciudades – *“para muchas naciones conquistadoras, la construcción de ciudades fue el más decisivo instrumento de dominación que conocieron”* (1995, pág. 95). Con esa misma intención de ampliación de su propio mundo, los españoles fundaron las primeras universidades latinoamericanas a los pocos años de su llegada: la de Santo Domingo en 1538, la de Lima en 1551, la de Ciudad de Méjico en 1553. Ese estilo civilizatorio queda patente también, tanto en la predominancia de la línea recta que caracteriza el afán urbanizador, como en la elección de las planicies del interior para la edificación de las ciudades. Por lo contrario, los portugueses creaban todas las dificultades posibles para la penetración tierra adentro, recelosos de que con eso se despoblase la zona costera. Los españoles habían querido ir al interior dando por hecho que los habitantes de las costas son poco dados al cultivo de la tierra. Los portugueses por el contrario eligieron asegurar antes la producción agrícola de las tierras cercanas al litoral, reteniendo y acumulando allí a la población, y reservando las tierras del interior para una expansión posterior. Esa preferencia por la población de la costa sobre la del interior seguiría produciendo consecuencias en la problemática indígena hasta bien entrado el siglo XX. Ribeiro narra detalladamente los efectos que los sucesivos organismos creados para controlar la cuestión indígena y, dentro de ellos, las sucesivas orientaciones de sus administraciones, tuvieron sobre la vida de los indios en el interior.

¹⁷ Citado por Fontana (2011)

En realidad, la legislación indigenista era fruto de las ciudades costeras, con su mentalidad más liberal y, sobre todo, su desvinculación de los problemas de las zonas pioneras, y jamás fue aceptada por la gente que vive en las fronteras de expansión (Ribeiro, 1962, pág. 37).

El contacto de las poblaciones indígenas de Brasil con el modelo de educación escolar occidental se confunde con la propia historia del contacto entre los europeos y los indígenas habitantes del continente americano. Las acciones de invasión y población de las nuevas tierras encontraron en la institución escolar un instrumento eficaz para la dominación de los pueblos nativos. No puede ignorarse, en relación con el siempre problemático contacto entre etnias y culturas, la conflictividad derivada de largos años de prácticas imperialistas y colonizadoras, cuya peor virtud ha sido la de sembrar la eterna duda sobre la acción de determinadas instituciones, entre ellas la escuela que, desde sus inicios, incorpora en sí misma algunos delicados mecanismos de dominación ya aplicados durante largo siglos de historia entre los propios ciudadanos de los países colonizadores (Foucault, 1992). En relación con la historia de la educación indígena, Almeida escribe que:

Civilizar indios siempre fue una forma de colonización. (...) Por lo que se desprende del material recogido en los archivos, se entiende por 'civilización' una acción deliberada sobre los indios de Brasil, en el sentido de su conversión a los valores y a los comportamientos de los colonizadores portugueses. (...) Cuando leemos la palabra 'civilización' en los documentos relativos a la colonización portuguesa, podemos entender, en principio, la intención educadora en el sentido de una transformación. Conteniendo en sí esta intención, el concepto estará siempre asociado a una acción autoritaria (...) Pero esta acción, a pesar de suponer una relación asimétrica, alimentada por una convicción de superioridad, no siempre implicó una actitud de beligerancia y exterminio. (Almeida, 1995, pág. 16).

Otros estudios han expresado parecidas sospechas sobre los verdaderos objetivos de la actuación escolar en relación con los indígenas. Según Amoroso (2001, pág. 154), “La escuela para indios en todas las provincias estuvo vinculada a un discurso que esperaba convertir a cada ‘salvaje’ en un ciudadano-trabajador”. Posibles efectos de esa conciencia de la conflictividad ideológica siempre presente en la implantación y funcionamiento de las escuelas indígenas parecen subyacer en la propia estructura del Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (Ministerio de Educação e do Desporto, 1998) donde, al comienzo de los capítulos que engloban las diferentes materias a ser impartidas, aparecen invariablemente dos epígrafes referidos al por

qué y al para qué estudiar tal o cual disciplina en las escuelas indígenas. Pero, sin restar importancia a estas cuestiones, a las que sin duda habré de regresar en el apartado dedicado a la concepción indígena de los derechos, hay que subrayar el hecho de que el problema de la construcción del



curriculum ya había alcanzado plena entidad como objeto de estudio antes de la publicación de los citados referenciales nacionales. (Lindenberg Monte, 1994), (1996). La conflictividad de este encuentro entre los intereses indígenas locales y los más amplios intereses nacionales no parece muy diferente de la que Ezpeleta y Rockwell (1986) describen al referirse a la generalidad de las prácticas escolares. Pero ese discurso relacionado con los diferentes intereses de clase describe de modo bastante adecuado el choque de las culturas que sucede en las aulas de las escuelas indígenas, siempre que sea admitida, a efectos prácticos, la hipótesis de equivalencia entre

“etnia” y “sector social” o “clase subalterna”. Pero la aplicabilidad de estas teorizaciones más generales a las prácticas escolares indígenas no agota las particularidades de la problemática intercultural que supone su implantación (Ramos Costa, 1985), ni la dedicación de grandes esfuerzos a la construcción de un campo de conocimiento específico sobre tales cuestiones (Lopes da Silva & Kawall Leal Ferreira, 2001).

Hasta finales de la década de los 70, el proyecto de catequesis y socialización de la población indígena continuó desarrollándose, manteniendo explícitamente la misma intención civilizatoria que lo había inspirado desde sus inicios: el indio era considerado como sujeto pasivo de las políticas sociales y educativas de marcada ideología integracionista y homogeneizadora, lo que acarreaba una total negación de las posibles diferencias en pro de la construcción de una deseada “identidad nacional”. Esa concepción acerca de los indios en Brasil marcó durante mucho tiempo la mayoría de los proyectos de Educación Escolar Indígena. Diversas instituciones religiosas, conservadoras o progresistas, católicas o protestantes, fueron encargadas oficialmente de desarrollar la actividad escolar en el contexto de las comunidades indígenas, a través de convenios firmados con los órganos de tutela pertenecientes al Estado.

A partir de la década de los 80, el fortalecimiento de los movimientos indígenas y la presión del CIMI y de otras organizaciones civiles nacionales e internacionales de apoyo a los indios, comenzó a cambiar el panorama de los derechos de los indios en Brasil. Después de largos siglos de asimilacionismo y total ausencia de respeto ante los pueblos indígenas, se produjo un amplio debate a nivel nacional que desembocó en la redacción de la Constitución de 1988, en la cual fueron amparados oficialmente los derechos de los pueblos indígenas, mediante el reconocimiento de la especificidad de sus organizaciones sociales, de sus costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, así como de las características diferenciales de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, los nuevos conceptos orientadores de la relación del Estado con las poblaciones indígenas no alcanzaron inmediatamente el universo de las prácticas educativas. Únicamente en el marco de un proceso más amplio de lucha política por los derechos territoriales indígenas, y una vez más apoyados por organizaciones no

gubernamentales nacionales e internacionales, llegó a iniciarse un proceso más activo para la construcción de un modelo de escuela que fuera más acorde con los derechos indígenas, ahora sí, ya reconocidos y garantizados por la Constitución. Nacieron entonces nuevas propuestas de escuelas diferenciadas, orientadas primordialmente hacia la formación de profesores indígenas, tanto como hacia la conformación de currículos específicos más vinculados con las realidades culturales particulares de las diversas etnias.

El modelo de educación escolar indígena alcanza un verdadero estatuto oficial con la publicación del Decreto Presidencial nº 26/81 de 1991, en el que las competencias sobre la educación indígena fueron transferidas, desde la FUNAI, antigua responsable de garantizar el derecho a la educación de los indios, al Ministerio de Educación y Cultura. Para dirigir la consolidación de esta tarea fue elaborado, en 1992, un documento oficial titulado Directrices para la Política Nacional de Educación Indígena, en el que, reforzando lo ya escrito en la Constitución, se garantizaba el derecho de los indios a una educación específica y diferenciada. Ese derecho establecido legalmente pretendía abrir un espacio de confrontación entre el carácter eminentemente homogeneizador de las acciones del Estado y la deseada calidad de esa enseñanza específica y diferenciada, señalando hacia la necesidad de un mayor desarrollo de la sensibilidad ante la diversidad sociocultural y los contactos con la alteridad. La complejidad de estos desafíos ha mostrado que la consolidación de una escuela pública dispuesta a integrar las características diferenciales de los diversos pueblos indígenas del territorio brasileño, no puede construirse sin los consiguientes conflictos y ambigüedades, tal y cómo ha venido demostrándose en la práctica (Sobre la cuestión de la identidad y la diferencia véase pág. 395)

Seu Emilio sorri iluminado mirando a la juventud danzante. Pienso que tal vez espera demasiado de la escuela y quiero saber si su ilusión (o su ficción) tiene fundamentos. Me resisto a acercarme a él, presiento una cierta dificultad y, al mismo tiempo, un inusual buen manejo diplomático que me previene contra el exceso de alabanzas y cumplidos. Pero al final, casi llevado por el movimiento de los demás presentes, acabo sentado junto a él y lanzo mi pregunta: que si tiene algún recuerdo de Rosalino hablando de la escuela.

Seu Emilio me cuenta que en aquellos tiempos de la lucha no había casas de teja, sino otras construidas con sapé y palma, casas que duraban hasta diez años y no se mojaban por dentro... pero que ahora ya no hay materiales para eso porque el ganado se lo come todo, el ganado que muchos crían porque tienen interés en hacerse ricos, el ganado que pisotea las nacientes de agua y las seca. Ahí pregunté yo si la escuela no sería como el ganado. Y el Sr. Emilio responde

que sí, que tiene cosas buenas y malas. Que muchos aprenden allí 'des-educación', que allí pierden el respeto a los padres y a los viejos, que rechazan las comidas tradicionales... Y la televisión es el peor enemigo, peor que la escuela.

Seu Emilio me cuenta que, con 12 años, él ya luchaba contra los posseiros; que Rodrigão estaba fuera de la reserva en aquella época y que sólo llegó más tarde, que él (Emilio) había sido vice-cacique cuando Rodrigão era cacique, y que ya entonces ellos tenían planes de escuela, que ya habían hablado de eso con la FUNAI... Que fue entonces cuando llegó Marcia Spyer 'proponiendo' su proyecto tal como ya estaba funcionando en otras áreas indígenas de Acre. Y todos recorrieron juntos las aldeas, hablando con todo el mundo. Y que tuvieron muchos problemas para reunir el primer grupo de profesores porque nadie quería salir de la reserva en aquella época, porque muchos tenían miedo de viajar, de subir en autobús... Y Rodrigão envió a una de sus hijas y Seu Emilio a otro de sus hijos, para que los demás fueran detrás... (DC., domingo, 2 de octubre de 2005, en aldea Barreiro)

La conflictividad intrínseca del fenómeno escolar se acentúa notablemente cuando la escuela o, aún más elementalmente, el hecho específico del lenguaje escrito, son considerados como difusores de un orden cultural e ideológico dominante completamente ajeno a los intereses y al universo de significados compartidos por los pueblos indígenas. Esa concepción, ampliamente difundida, inclusive en los ambientes académicos, acaba por culminar en la idea de que la escuela y las prácticas de escritura asociadas a ella inauguran un proceso irreversible de destrucción de la organización social y de las tradiciones culturales de estos pueblos. Sin embargo, las experiencias de la educación escolar indígena, principalmente en contextos donde ya se había dado un prolongado contacto anterior entre los indios y las poblaciones vecinas —y así es en los casos de todas las etnias de Minas Gerais en mayor o menor medida—, parecen indicar un fortalecimiento de la cultura y de la organización social de las poblaciones indígenas, a partir de las transformaciones políticas, sociales y culturales llegadas con la escuela. A pesar de que las escuelas no se encuentren totalmente integradas en igual medida en la cultura y en los modos característicos de cada una de las etnias participantes del PIEIMG, puede decirse que la institución escolar ha venido a constituirse, en todas ellas, como un espacio fronterizo donde el centro de atención ha sido desplazado desde el interior de la propia vida de las comunidades hacia las situaciones de interacción entre las culturas indígenas y el mundo occidental. Una escuela de frontera en más de un sentido.

Un profesor de reconocido prestigio afirmó muy campechanamente, en aula de curso de doctorado, que la globalización era como un huevo frito. Naturalmente nos

pidió a sus alumnos que jamás citáramos ni mucho menos le atribuyéramos a él semejante afirmación y, en consecuencia, no lo cito. Sin embargo, sirva esta simpleza para dar aquí entrada a una frecuente confusión entre los términos 'globalización' y 'colonización'. Podría decirse que la primera se rige por ese elemental 'principio del huevo frito' que hace referencia a la increíble capacidad de observación e imitación que los humanos usamos a toda hora entre nosotros desde tiempo tan inmemorial que, para llegar a sus comienzos, deberíamos ascender en la escala filogenética hasta alcanzar a nuestros ancestros pre-homínidos. Pero una cosa es desear y copiar lo que se observa y otra muy diferente sufrir la imposición de formas y órdenes sociales. Ciertamente, la línea fronteriza entre ambas experiencias no deja de albergar notables claroscuros que pueden inducirnos a confusión. Pero ¿qué hizo Alejandro Magno en sus gloriosos días de campaña? ¿Globalizar o colonizar? Supongamos que este dilema se hubiese planteado por primera vez con tan ilustre discípulo de Aristóteles. Organizado militarmente y armado hasta la dentadura este hombre produjo el más notable cambio en la fisonomía política del mundo de su época. ¿Sabían sus soldados macedonios freír un huevo? ¿Era su propósito extender allende las fronteras de su reino tan envidiable hallazgo culinario? ¿Caían a sus pies los pueblos embelesados ante semejante dominio de ésta sencilla pero efectiva técnica alimentaria? Podemos responder que no. Durante su reinado, entre 336 y 323 a.C. (Brunschwig & Lloyd, 2000, pág. 21), Alejandro condujo a su ejército a través de tierras ignotas venciendo en el fragor de las batallas a sus habitantes originarios. Después, probablemente no por primera vez en la historia, este famoso rey ideó un sistema de ampliación imperial con el que no todos sus generales estuvieron de acuerdo. Este sistema consistía en unir en matrimonio a los hombres invasores con las mujeres de los pueblos invadidos. Es así como podría decirse que el efecto globalizador de las andanzas alejandrinas derivaba en realidad de un primer movimiento colonizador. Y, de un modo u otro, la historia repite esta fórmula a través de los siglos. Tómese como ejemplo bien posterior la política matrimonial de las grandes casas reales europeas entre los siglos XV y XVI: constantes intrigas y ambiciones que tanto podían acabar uniendo y agrandando reinos como dividiéndolos y anulándolos.

Los ancestros *Xakriabá* han pasado a guardar un silencio sepulcral sobre el modo en que tales asuntos cambiaron tanto la estructura cultural como la dotación genética de su pueblo. Pero la simple contemplación de la variedad de sus caracteres físicos tanto como de sus usos culturales y religiosos demuestran palmariamente la verdad de la práctica de esas uniones interraciales e interculturales. ¿Por qué no hablar entonces de una posición inter-institucional de la escuela *Xakriabá*?

Este ‘ser’ del que me ocupo y al que me refiero como escuela *Xakriabá* es fruto de relaciones inter-institucionales, —entre la escuela por una parte y la estructura social previa *Xarkriabá* por otra— y sus efectos pueden por tanto, como las de las hazañas alejandrinas, situarse a caballo entre globalización y colonización. El interés de este trabajo no es otro que el de intentar iluminar las sombras de esa hipotética línea divisoria entre uno y otro concepto, de modo que tanto los seguidores o los negadores de una u otra ascendencia —puesto que de ambos tipos es posible encontrar actores entre los implicados de todas las clases y categorías en el desarrollo del proyecto escolar indígena general— pudieran transformar sus percepciones y, en última instancia, modificar selectivamente sus prácticas. Así ha ocurrido en otras esferas de su vida social. Puede servir como ejemplo elemental de esta capacidad de maniobra entre los *Xakriabá* la transformación más reciente de sus actitudes y de su reglamentación interna respecto a los matrimonios interétnicos. Tal práctica que, durante siglos, ha sido lo suficientemente común —no sólo entre los *Xakriabá*— como para dar lugar a la aparición de la categoría de los ‘indios misturados’ descritos por Pacheco de Oliveira (1998), ha llegado a ser prohibida expresamente por el consejo de líderes.

No puedo pensar en esta cuestión sin rememorar las tópicas alternancias entre las épocas de abundancia y escasez, vacas flacas y vacas gordas, que conducen a los grupos y a las naciones a cambiar sus leyes incesantemente para mejor adaptarse a las circunstancias de cada determinada época. O, mejor aún, piénsese, si se quiere, en la figura utilizada por el *Libro de las Mutaciones* (I Ching, 1985, pág. 316) —clásico entre los clásicos de la cultura china milenaria— para explicar el signo 60, llamado La Restricción: la caña de bambú obtiene su consistente resistencia de la combinación

entre los tramos huecos y los anillos macizos que los interrumpen. Yo me atrevería a decir que la gran capacidad *Xakriabá* de aceptación e inclusión en su comunidad de los extranjeros de toda procedencia ha sido a lo largo de su historia uno de sus mayores virtudes adaptativas, gracias a la cual han conseguido sobrevivir y competir en un medio donde casi todas las circunstancias se iban disponiendo en su contra, sin dejar perder en este movimiento sus raíces más profundas, sus referencias ancestrales, su organización social sustancialmente indígena. Sin embargo, precisamente durante mi estancia en aquel Terreno dos Caboclos, el consejo de líderes de todas las aldeas había decidido cerrar la puerta de entrada a la condición indígena para cualquier otro blanco o blanca, negro o negra que la pretendiese, incluso y especialmente por la vía matrimonial. Y es que esta vía había servido también durante la época de la lucha por la tierra para causar divisiones y traiciones entre los propios indios, algunos o algunas de los cuales, unidos por matrimonio a blancos o blancas, negros o negras, se habían dejado influir por distintos intereses y, de diversas maneras, habían actuado en medio del conflicto a favor de los extranjeros antes que en defensa de sus propios hermanos indios. La notable e innegable revalorización del ser indio, potenciada por la introducción de la escuela y la formación de los profesores indígenas de las sucesivas hornadas, trajo como consecuencia la redefinición y clarificación de las fronteras étnicas en el área *Xakriaba*, cosa que quedó reflejada en la decisión del consejo de los líderes, presidido por el entonces cacique Domingos —hijo del asesinado Rosalino—, de que quien eligiera casarse con no-*Xakriabá* debería abandonar la reserva y perder todos sus derechos adquiridos dentro de ella. Y no cabe duda de que, para toda la comunidad, esta decisión reviste valor de ley con todas sus consecuencias.

El estoicismo, la última gran escuela filosófica fundada entre los griegos por Zenón de Citio en el 301 a. C., y que se mantuvo más o menos activa hasta finales del siglo II d. C. ideó el cosmopolitismo que pretendía considerar a todos los hombres por igual como ciudadanos del mundo. Pero, como la historia suele demostrar frecuentemente, aquella idea generosa nunca llegaría a traducirse en un sistema político concreto. Así como había sido en la democracia griega (Véase pág. 92), la ciudadanía romana distaba mucho de ser universal: sólo gozaban plenamente de tal

condición los más nobles y poderosos, mientras que los extranjeros, las mujeres o los esclavos sólo alcanzaban en determinadas circunstancias una parte de la protección que tal condición otorgaba. Esta aceptación milenaria de la diferencia de derechos entre diferentes seres humanos ha sido una constante a lo largo de la geografía y de la historia universal. El propio Lévi-Strauss declara:

C. L-S. En el primero de esos dos libros (De la miel a las cenizas) – creo que es en el capítulo primero de la tercera parte – avanzo la hipótesis de que, al subordinar místicamente un sexo al otro, unas sociedades igualitarias trazan ya el dibujo de soluciones reales, pero todavía inconcebibles o impracticables para ellas, que, como la esclavitud, consisten en someter unos hombres al dominio de otros hombres. (Lévi-Strauss & Eribon, 1990, págs. 145-146)

Se hace tan duro reconocer este pasado como aceptar la permanencia en el presente de aquella raíz que nos mantiene íntimamente ligados con aquellos supuestos de base que hoy continúan haciendo posible, en la vida real, considerar de mayor valor la vida de unos sobre la de otros. Este género de ‘solución real’, según la expresión de Lévi-Strauss, impregna la vida cotidiana de las sociedades de los llamados primer, segundo o tercer mundo, desde los más insignificantes países hasta la actividad mejor intencionada de las Naciones Unidas que hoy desdoran el viejo sueño de Kant en *La paz perpetua*: el de un organismo mundial internacional que garantizase un orden de derecho igual para toda la humanidad bajo el buen arbitraje de un estado *fuerte y generoso*, un estado que no se sirviera de algunas máximas perversas que, el filósofo afirma, sirven a los “hábilés políticos” para poner en práctica sus principios —aunque sin manifestarlos— y mantener así su orden contrario al derecho. Sirva sólo como ejemplo una de ellas.

3ª Divide et impera. Esto es: si en tu nación hay ciertas personas privilegiadas que te han elegido por jefe —primus inter pares—, procura dividirlos y enemistarlos con el pueblo; ponte luego del lado de este último, haciéndole concebir esperanza de mayor libertad; así conseguirás que todos obedezcan a tu voluntad absoluta. Si se trata de Estados extranjeros, hay un modo bastante seguro de reducirlos a tu dominio, y es sembrar entre ellos la discordia y aparentar que defiendes al más débil. (Kant, 1972, pág. 141)

Pero parece que fuerza y generosidad raramente conviven dentro de la misma estructura, sea esta de pequeñas o de grandes dimensiones, y para llegar a entender este extremo propongo un breve viaje retrospectivo a los orígenes de nuestros actuales sistemas de Derecho internacional, cuya paternidad suele atribuirse a Kant.

Sin embargo, es posible rastrear en los textos de Kant la inspiración que, en ese sentido, supusieron las obras de algunos frailes de la vieja Universidad Complutense: Domingo de Soto, Bartolomé de Carranza, Francisco de Vitoria y otros que, por encargo de los Reyes Católicos, disputaron a comienzos del siglo XVI en las Juntas de Burgos y Valladolid sobre el derecho de los indios a conservar sus tierras o el de los conquistadores a arrebatárselas. Pero debo llevar esta retrospectiva todavía un poco más atrás, a las bases documentales que aquellos estudiaban en Alcalá de Henares y sobre las que su pensamiento posterior se sustentaba. Es innegable, como se ha podido ver reflejado en la estructura de aquella primera ciudad universitaria, que la importancia y el poder del que la Iglesia Católica disfrutaba entonces convertían en primer documento de referencia sus Sagradas Escrituras. Pero también se sabe que la cultura clásica que habían heredado incluía el estudio del antiguo Derecho Romano y, más concretamente, el de la gran primera obra que había de resumir y codificar todo lo heredado en ese campo hasta su momento. Se trata de las Instituciones de Justiniano, y en ellas vamos a encontrar el caudal originario de aquella antiquísima división del género humano que no conseguimos abandonar ni siquiera en nuestro mundo moderno, ni tras el asombroso empuje de la Ilustración, ni con todo el desarrollo tecnológico que nos rodea.

4.3.2 De las Instituciones de Justiniano a las Leyes de Indias

Triste consuelo de ser un esclavo más en una casa grande, en donde hay millones de esclavos.

Epicteto

Dice Castoriadis que: “El Derecho, como la política, la religión, etc., no puede adquirir su pleno y verdadero sentido más que en función de una remisión al resto de los fenómenos sociales de una época.” (2013, pág. 38) En el caso *Xakriabá*, en el caso de sus escuelas, esta atención a los fenómenos sociales de la época resulta

imprescindible, puesto que su existencia misma se enmarca en el proceso social y político de la nación brasileña. Tras los primeros siglos del contacto entre indígenas y conquistadores, el desigual equilibrio de fuerzas entre unos y otros había acabado por establecer una teoría de la extinción que alcanzaba a la generalidad de la población blanca: se pensaba que los indios desaparecerían de un modo u otro dada la percepción general de su evidente inferioridad en todos los aspectos. Matar indios era algo tan natural para esta sociedad que hubo de llegarse al último cuarto del siglo XX para que el asesinato de un indio fuera considerado delito. Uno de los primeros casos llevados a juicio es precisamente el de los *Xakriabá* Rosalino Gomes de Oliveira, José Teixeira y Manoel Fiúza da Silva, en 1987, a quienes ya he hecho referencia anteriormente. Fue el tiempo al que los *Xakriabá* se refieren como de la segunda revolución. Brasil atravesaba entonces los últimos años de la dictadura militar que desde 1964 se había impuesto en el país. Durante aquellos años de la dictadura, la ‘cuestión indígena’, cuestión claramente secundaria para la dictadura, sirvió precisamente por esa razón como refugio y camuflaje para las actividades de muchos de los opositores al régimen dictatorial. La teoría de la extinción de los indios se había venido transformando hasta incorporar nuevas perspectivas que preveían, más allá del exterminio, otros modos de acabar con la población indígena. Alguno de los coroneles había llegado a anunciar incluso la fecha en la que en Brasil no quedaría ni un solo indio y el método con el que contaba para tal propósito era el del integracionismo, llámese reeducación, llámese ‘incorporación a la comunión nacional’, llámese aculturación o inculturación. El fin era expuesto concisamente en una nota manuscrita enviada por Mauricio Rangel Reis (1979) desde el Ministerio del Interior al presidente de la FUNAI, en junio de 1976:

Integrar rápidamente a los indios, con el fin de reducir su número de 220.000 a 20.000 y en treinta años integrarlos completamente en la sociedad brasileña. Esta política a la que había dado impulso el General Geisel, ya en 1975, cuando presidía el gobierno, fue obstaculizada en los años 80 por las organizaciones no gubernamentales que apoyaban a los indios, los movimientos indígenas y gran parte de la sociedad civil. (Lenzi Grillini, 2001, pág. 66)

Pero la historia gestaba otros desenlaces. En 1985 llegó el final de la dictadura y en 1988 se publicaba la nueva constitución democrática. Junto a esta línea temporal cabe trazar paralelamente la de la delimitación del área indígena *Xakriabá*, puesto que,

a pesar de que la primera propuesta para la demarcación fuera realizada en 1979, la homologación con todas sus consecuencias no llegaría hasta ese mismo 1988 en que se publicó la nueva Constitución Brasileña, apenas un año después del asesinato de Rosalino y sus compañeros.

Para los que hemos crecido bajo cierto resguardo, creyéndonos en un mundo ordenado bajo el imperio de la ley, resulta extremadamente difícil aceptar, no tanto que en nuestro propio tiempo las cosas funcionen en la práctica de modo tan distinto y, cuanto menos, tan poco legal —cosa que a diario nos recuerdan todos los medios de comunicación—, sino que, a pesar de tal evidencia cotidiana, se mantenga en pie con total independencia una estructura legal y normativa a la que, en otros términos, no dudaríamos en calificar como engañoso disfraz de una realidad mucho menos pacífica de la que parece mantener. Es precisamente este contraste el que me lleva a revisar aquí algunos momentos concretos de la historia del Derecho en busca de explicaciones.

Quiere la costumbre reconocer a Kant como padre del derecho y de la idea moderna de libertad. Sin embargo, no debemos olvidar las obras —anteriores— del español Francisco de Vitoria y de sus contemporáneos de la Escuela de Salamanca y de la Universidad Complutense de Alcalá de Henares quienes, a partir más de textos religiosos que de los propiamente de derecho pertenecientes a la herencia griega o romana, construyeron, casi de la nada, la base de todo el actual sistema de derecho internacional. Hay, sin embargo, hitos anteriores, un par de fuentes antiguas que servían de base al estudio de los juristas europeos de los siglos XVI y XVII por ser consideradas ejemplares y aún más importantes que las leyes de sus propios países; se trata de la obra de Cicerón *De officiis* —Sobre los deberes, o Sobre lo que se debe hacer— que era referente principal en las cuestiones éticas y de las Instituciones de Justiniano, obra clave del Imperio Romano de Oriente.

Hay que remontarse, para empezar, al año 395 d.C. en que el emperador romano Constantino I El Grande decide trasladar la capital del imperio desde Roma a Bizancio, ciudad más tarde conocida como Constantinopla. Ese mismo año sobreviene la escisión del imperio entre Oriente y Occidente. El imperio de Occidente desaparece

definitivamente poco después, en el 476 d.C., pero el de Oriente comienza entonces un proceso de desarrollo que atravesaría toda la Edad Media y que sólo desaparecería a su vez en el año 1453. En este lapso hay que destacar el tiempo de reinado de Justiniano, rey-emperador no sólo guerrero sino también protector de las artes y las letras, bajo cuya influencia el Imperio Romano de Oriente alcanzaría su máximo esplendor. Entre 528 y 533 Justiniano encargó a una comisión de sabios la recopilación del Derecho romano dando lugar al *Corpus Iuris Civilis* que habría de transmitir a la posteridad la herencia recibida. De este Corpus, formado por diferentes obras — *Elementa, Pandecta/Digesta, Codex y Novellae*— quiero rescatar algunos tramos que puedan iluminar, no sólo el desarrollo posterior acometido en España a raíz de los problemas derivados de la conquista del Nuevo Mundo sino, principalmente, la profunda oscuridad que se cierne sobre la innegable aceptación de la violencia en el comportamiento actual de la especie humana en su conjunto.

En el breve título I del libro primero de las Instituciones, *De Iustitia et Iure* —De la justicia y del derecho— se sientan las bases de la obra:

Justicia es la firme y perpetua voluntad de dar a cada uno su derecho. 1. Jurisprudencia es el conocimiento de las cosas divinas y humanas y la ciencia de lo justo y de lo injusto. (...) 3. Los preceptos del derecho son éstos: vivir honestamente, no dañar a nadie y dar a cada uno lo suyo.

Hay que considerar que las Instituciones clasifican el Derecho general en distintos apartados: En primer lugar hay *Ius Naturale*, un derecho natural que se refiere a todo lo viviente, sea humano o divino, puesto que los dioses son Vivientes Sagrados, mientras que la animalidad humana se reconoce articulada por la razón. Aparece en segundo lugar el *Ius Civile*, derecho civil que es el derecho propio con que cada ciudad se dota a sí misma. Por último está el *Ius Gentium*, el derecho de gentes que, en muchos aspectos choca o se sobrepone al derecho natural, cosa que Kant intentó reorganizar después en varios momentos de su obra. Pero ahora corresponde detener la atención en el punto 2 del título II, *De Iure Naturali, Gentium et Civili* —Del derecho natural, de gentes y civil—, donde el texto de las Instituciones proporciona un primer motivo de reflexión:

2. (...) El derecho de gentes es común a todo el linaje humano. Pues las naciones establecieron entre sí ciertas leyes, exigidas por el uso y por las necesidades humanas: aparecieron las guerras y con ellas la cautividad y esclavitud, que son contrarias al derecho natural; pues por este derecho todos los hombres nacían libres desde la cuna.

Esta inesperada aparición de la guerra como justificación del surgimiento de la esclavitud —o lo que es igual, de la diferencia de hecho entre los nacidos iguales por naturaleza— no puede obedecer sino a la aceptación por parte del poder o de los poderosos de una situación histórica material efectiva: la guerra como suceso inevitable y sus consecuencias. A continuación, el título III, *De Iure Personarum* —del derecho de las personas— intentará establecer y delimitar legalmente esas consecuencias venidas de la existencia de la guerra:

La principal división, acerca del derecho de las personas, es ésta: que todos los hombres, o son libres o esclavos. 1. La libertad de la cual viene la denominación de libres, es la facultad natural de hacer cada cual lo que quiera, a no ser que se lo impida la fuerza o el derecho. 2. La esclavitud es una institución del derecho de gentes, por la que uno es sometido al dominio ajeno contra la naturaleza. 3. Los esclavos son llamados así, porque los generales de los ejércitos no suelen matar a los prisioneros, sino venderlos, y por esta causa los guardan (*servare*). Tienen también el nombre de mancipia porque son cogidos con la mano (*manu capiuntur*) de entre los enemigos. 4. Los esclavos, o nacen o se hacen. Nacen de nuestras esclavas; se hacen, ya por derecho de gentes, esto es, por cautiverio, ya según el derecho civil, cuando un hombre libre mayor de veinte años permite ser vendido para participar del precio. 5. No hay diferencia ninguna en la condición de esclavos. Entre los libres muchas: pues o son ingenuos o libertinos.

Los ingenuos son, en resumen, los libres de nacimiento, es decir hijos de otros ingenuos o, al menos, de una madre que es libre cuando concibe, o que lo es durante algún tiempo del embarazo, o que lo es en el momento del parto. Los libertinos, sin embargo, son los que han sido manumitidos —o liberados— de justa esclavitud. Y nuevamente, en el título V, dedicado a los libertinos, puede encontrarse una nueva pirueta más literaria que estrictamente lógica:

Libertinos son los que han sido manumitidos de justa esclavitud. Manumisión es otorgamiento de libertad, porque mientras alguno es esclavo, está bajo la mano y potestad de otro, y el manumitido se libra de esta potestad. Esto trae su origen del derecho de gentes, como que por derecho natural todos nacen libres, y no se conocería la manumisión si fuese la esclavitud desconocida; pero después que el derecho de gentes introdujo la esclavitud, se siguió el beneficio de la manumisión, y siendo antes una misma la denominación de todos hombres, por derecho de gentes comenzó a haber tres clases de hombres: los libres, los contrarios a estos, que son esclavos, y en tercer lugar, los libertinos, que habían dejado de ser esclavos.

La contradicción de fondo consiste en la confrontación de un derecho natural según el cual todos nacen iguales y un derecho de gentes, en que la voluntad guerrera se sobrepondrá al derecho natural, haciendo socialmente posible lo que naturalmente era impensable. Y una vez justificada la existencia de la esclavitud como consecuencia de aquella impersonal ‘aparición’ de las guerras, y una vez admitida la posibilidad de que un hombre sea dueño y señor de otro, las Instituciones pasarán a tratar en el libro segundo, título I sobre una cuestión complementaria: *De Rerum Divisione* —de la división de las cosas— o, en otras palabras de la posesión de las cosas.

En el libro que antecede, hemos hablado del derecho de las personas; veamos ahora (el derecho) acerca de las cosas; las cuales, o están en nuestro patrimonio, o fuera de nuestro patrimonio. Algunas de ellas por derecho natural son comunes a todos, otras son públicas, otras de corporación, algunas no corresponden a nadie, y la mayor parte pertenecen a los particulares, las cuales pueden ser adquiridas por cada uno de diferentes maneras, (...)

Pero son dos los puntos que más me interesa ahora resaltar, con vistas a un desarrollo posterior: aquél que se refiere a las *Res Nullius*, cosas que no son de nadie, y aquel otro que trata sobre los modos en que las cosas llegan a pertenecer a los particulares:

7. Son cosas nullius —de nadie— las cosas sagradas, religiosas y santas; porque lo que es de derecho divino no está en los bienes de nadie.

11. Las cosas se hacen de los particulares de muchos modos: adquirimos, en efecto, el dominio de algunas por derecho natural, llamado, como hemos dicho, derecho de gentes; y de otras, por derecho civil. Debemos empezar por el derecho más antiguo, y éste sin duda es el derecho natural, que surgió de la naturaleza de las cosas con el mismo linaje humano. Los derechos civiles sólo tuvieron origen cuando se comenzaron a fundar ciudades, a crearse magistraturas y a escribirse leyes.

Al reproducir aquí estos últimos pasajes no es otra mi intención que la de intentar explorar esa raíz que las Instituciones no parecen querer alcanzar: las cuestiones específicas de la libertad de unos y la esclavitud de otros, y aquellas otras que se refieren al derecho de posesión de las cosas, sabiendo que entre las *cosas* cabe incluir a los dioses y a los elementos. Estas dos cuestiones o, mejor aún, el estado en que estas dos cuestiones se encontraban en la mente de los conquistadores han continuado ejerciendo sus efectos hasta el tiempo presente. Podría parecer que, a partir de las sucesivas aboliciones de la esclavitud en los países europeos o americanos, o más aún, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

en 1948, la humanidad ha pasado a un nivel histórico de otra naturaleza, al publicar, a nivel mundial, las respuestas correctas al terrible interrogatorio que supuso en su día el inicialmente referido Sermón de Adviento. Sin embargo, parecería que sólo las apariencias han cambiado para maquillar, lamentablemente, la cruda realidad vivida por las masas de desposeídos que siguen poblando la tierra, seguramente convencidas como Lampedusa de que para bien poco puede servir ese desganado y avaro *'si queremos que todo siga como está, es necesario que todo cambie'* del Gatopardo.

Con este último apartado espero completar la breve colección de datos históricos que enmarcan y preceden a la realidad de las escuelas *Xakriabá* o, más bien, a su situación en el momento de mis observaciones y recogida de datos de campo. Quizás podría haber prescindido de un punto aquí o de una frase allá, pero para llegar a las conclusiones me ha parecido imprescindible marcar algunos puntos de referencia en lo teórico y en lo histórico. Tampoco encontré mejor manera de compartir con los lectores la impresión personal que el Nuevo Mundo produjo en mí ni de hacerles partícipes de la extraña sensación de avanzar como extranjero por las sendas que trazaron, desde quinientos años atrás, las sucesivas generaciones de conquistadores. Es demasiado fácil caer en la tentación de la exigencia intolerante y reprochar a los antepasados su exceso de interés materialista o su falta de empática misericordia. La simple variación del clima, de la orografía, del entorno racial, de la sonoridad de la lengua desconocida, me han hecho pensar en muchas ocasiones en las sensaciones que pudieron tener aquellos primeros europeos católicos, apenas recién salidos de la oscuridad social, religiosa y científica de la Edad Media, frente a la exuberancia —y el peligro— que, aún hoy, puede experimentarse en las tierras americanas... Comprender sus pensamientos podría ser de gran ayuda a la hora de aceptar sus acciones. Porque la única actitud correcta ante el pasado no puede ser otra que la aceptación. ¿Cómo y con qué fin rebelarse contra la historia? Mejor guardar fuerzas para enfrentarse al presente y prepararse para enfrentar el futuro. Ese es el propósito de todo lo recordado hasta aquí y ese es el propósito de recordar, ya por último, los distintos puntos de vista que, procedentes de un origen común, inspiraron distintos deseos y distintas acciones.

He recordado al Cardenal Cisneros como a un hombre de origen humilde al que las circunstancias sociales de su tiempo pusieron en posición de poder. Si de todo él hizo o no buen uso ya no es lo más interesante. El más grande de los hombres quedaría al fin, como el más mezquino, igualmente reducido a mudo polvo. Lo que importa es manejar las decisiones de la vida propia en el presente y no olvidar que cuando ensalzamos o envilecemos a los muertos que nos precedieron no hacemos otra cosa que reconocer o negar lo que de ellos queda en nosotros. Ésta es mi opinión, éste es mi trabajo: que si no hay movimientos perdidos en la historia debemos reconocerlos antes de aspirar a transformar sus consecuencias presentes. En una o en otra dirección.

Las escuelas *Xakriabá* en Brasil no serían nada, no serían, si antes no hubiera sido la llegada de Cabrales a San Salvador de Bahía de Todos los Santos, y luego el imperio portugués, y luego los ciclos del café y del caucho y del oro, y luego la abolición de la esclavitud, y luego la dictadura de los Coroneles, y luego la pregonada democracia multirracial... Y nada sería hoy la institución escolar si antes no hubiera sido el pergamino, la imprenta, la revolución francesa o la revolución industrial. Y ¿qué sería el derecho contemporáneo si antes no hubiera sido el enfrentamiento de Sepúlveda y Las Casas respecto al derecho de los conquistadores a decidir sobre las tierras y las vidas de los indígenas? Son esas ideas de origen casi olvidado las que permanecen en el centro profundo de nuestros pensamientos más inesperados. He visto esas ideas cruzar las frentes de muchos de los actores que estoy presentando aquí, interactuando entre ellas sin pasar en muchas ocasiones por el filtro de la conciencia y del análisis; me resultaría prácticamente imposible describirlas si no me ayudase con esos fundamentos que el tiempo pasado les ha proporcionado. Así, lo que sintetizo ahora no es solamente rancio pasado sino el germen del presente y el anuncio de un posible futuro.

Ya he contado el accidentado viaje de Fray Antonio de Montesinos hasta la corte de los Reinos de Castilla y Aragón. Ya he transcrito la esencia de sus quejas. Ya me he referido a la consideración que los indígenas merecían a los Reyes Católicos y los medios que estos dispusieron para conocer la opinión de los eruditos antes de

dictar decretos que aplicar en aquel Mundo Nuevo que ni conocían ni podían imaginar. Ya he mencionado las Juntas de Burgos y de Valladolid y lo escasos que fueron sus efectos inmediatos sobre las condiciones de la conquista. Tal vez por esa razón me siento ahora obligado a recordar brevemente algunos puntos cruciales en aquellos debates, persiguiendo fundamentalmente el establecimiento de una disparidad de posiciones entre personas procedentes del mismo país, de la misma cultura y de la misma época. No pretendo con ello otra cosa que remarcar la existencia de esas diferentes posturas y su continuidad, que suele pasar desapercibida en nuestros modernos lenguajes, hasta nuestro presente histórico. Sirvan como ejemplo primero dos personajes que, tras su periplo americano, hubieron de regresar a España cargados de cadenas. Esto sucedió con Cristóbal Colón, cuya fama de hombre ambicioso y falto de escrúpulos suele ser reconocida ampliamente por los historiadores. A raíz de las noticias que sobre la vida de los primeros conquistadores en el Nuevo Mundo — comenzando por las que expuso en primer lugar Fray Antonio de Montesinos— iban llegando a la corte de los Reyes Católicos, estos deciden enviar a la isla de La Española en 1500 al juez Francisco de Bobadilla para detener y juzgar a Colón. Así se ve el descubridor privado de todos sus privilegios y devuelto a España como un criminal; y su crimen no había sido otro que abusar de los indios y de los propios españoles bajo su autoridad contra el parecer de la Reina Isabel que parece haber aceptado rápidamente la humanidad completa de los indios. Las cadenas de Colón fueron pues favorables a los indios.

Otra historia totalmente distinta es la de Álvar Nuñez Cabeza de Vaca (2001). Salió de España en 1527 como tesorero y alguacil mayor de una expedición de seiscientos hombres y cinco naves que llegaron al norte de Florida siguiendo dudosas pistas que algunos indígenas les habían dado sobre grandes cantidades de oro. Entre accidentes naturales y encuentros con indios guerreros, al poco tiempo sólo quedaban cuatro hombres de los seiscientos que habían emprendido la travesía. Estos cuatro hombres fueron capturados por las tribus indígenas de la región y obligados a ejercer la medicina o la curandería. Cabeza de Vaca compartió la vida de los indios y acabó no sólo por comprenderlos sino por defenderlos. Sólo once años después, en 1536, tras

haber peregrinado en miserables condiciones de vida por el suroeste de los actuales Estados Unidos y norte de México, volvió Cabeza de Vaca a encontrar naves españolas que pudieran traerlo a España de regreso. Una vez aquí, escribe sus *Naufragios*, que son “sólo lo que un hombre que salió desnudo pudo sacar consigo”. Pocos años después sería enviado por la Corona de Castilla al Río de la Plata. Allí llegó a ser Gobernador en 1542, pero no tardó en entrar en conflicto con capitanes y colonos españoles al contemplar la misma incuria que Montesinos había denunciado en el Sermón de Adviento. Y a causa de su simpatía por los indios y su exigencia de aplicar las Leyes de Indias que los protegían, los colonos se rebelaron contra él y lo apresaron para devolverlo a España bajo la acusación de traidor a la Corona. De ese modo también Cabeza de Vaca regresó a España encadenado y deshonorado, si bien por motivos e intereses completamente distintos a los que arruinaron la vida de Colón. Cabeza de Vaca empleó el resto de la suya en intentar restablecer su honor y recuperar su fortuna sin llegar a conseguir completamente ninguna de las dos cosas.

Intento pues establecer aquí no sólo las grandes diferencias entre diversas actitudes y personas durante los primeros tiempos de la conquista sino su continuidad en la práctica colonialista de los siguientes siglos hasta llegar a hoy mismo. Si tales diferencias entre soldados se resolvían por la acción, las diferencias teóricas que habían de respaldar a unos y a otros alcanzaron una expresión jurídica entre intelectuales y religiosos de la época, primero en las Leyes de Burgos de 1512 y años más tarde en las Leyes Nuevas surgidas de la Junta de Valladolid celebrada entre 1550 y 1551. El conjunto de ambos cuerpos legislativos es conocido como Leyes de Indias. Ya he mencionado anteriormente a varios religiosos que, bien en Salamanca, bien en Alcalá de Henares, contribuyeron al desarrollo teórico, religioso y jurídico —aspectos difícilmente separables en su época— de la controversia sobre la legitimidad de la conquista. A continuación, sirviéndome de los trabajos de Sánchez Domingo (2012) y Manero Salvador (2009), quiero recordar brevemente algunos detalles de aquella controversia, aun a riesgo de simplificar excesivamente la cuestión, pero sin perder de vista que la razón para recordarlos aquí es su vigencia actual en muchos aspectos de la

relación aún viva entre colonizados y colonizadores. Para empezar, veamos cómo enmarcar el espíritu de la época:

Durante los primeros años de la conquista española se tenía la certeza de que el infiel era enemigo de Cristo, éste era el sentir de los teólogos, ésta la opinión del pueblo, sobre todo del pueblo español. El largo período de lucha contra el Islam habría impreso en el carácter español un odio al infiel y había infundido en la sangre un espíritu guerrero animado por el fervor religioso. La conquista de Granada constituye el último episodio de aquella cruzada secular; pero las islas descubiertas atraían al aventurero, al soldado y al cristiano con las promesas del oro, de la hazaña bélica y de la fe que se iba a predicar. En consecuencia, las conquistas en los nuevos territorios no eran sino una prolongación de la cruzada peninsular. (Sánchez Domingo, 2012).

Encontramos pues un escenario de guerras generalizadas, a veces entre los propios príncipes y reyes europeos, pero especialmente contra los infieles. El momento histórico no podía ser menos propicio para la entrada pacífica en tierras desconocidas en las que sus habitantes no sólo desconocían el cristianismo sino que andaban desnudos y carecían de organización política o estructuras de poder perceptibles como tales por parte de los extranjeros. A pesar de ello los Reyes Católicos, especialmente Fernando una vez muerta Isabel, intentaron imbuir en los expedicionarios un espíritu de caridad y propagación del cristianismo, ordenándoles que usaran de suavidad y paz para reducir a la obediencia a los indios sublevados, prohibiendo incluso para ello el uso de la palabra 'conquista' en leyes e instrucciones reales, sustituyéndola por las de 'pacificación' o 'reducción'.

Son tres los bloques de problemas que en el orden jurídico suscitan la conquista y colonización de las Indias: 1) la legitimidad de la soberanía española sobre ellas, 2) la licitud de las guerras con que se impuso y 3) el trato que se había de dar a los naturales. Pronto empiezan a preocupar cómo llegan a España los primeros indios, tratan de resolverlos, espoleados por las exigencias de la realidad cotidiana, políticos y hombres de acción, sin un criterio preciso y de manera provisional, pero los plantean debidamente, los estudian y resuelven los que, transponiéndolos a la esfera intelectual, buscan a través de ellos adquirir conciencia de la inquietante novedad del Nuevo Mundo: los hombres de letras, teólogos y juristas principalmente, por entre cuyas ideas se deslizan las enconadas controversias en las que se decide la suerte de los indígenas. Comienza la discusión y lucha porque no todos aciertan a recoger el profundo mensaje que traen al Viejo Continente, basado en la necesidad de anteponer el espíritu a la letra y de crear ideas y normas nuevas para situaciones nuevas. Por eso los que más yerran son los que como Palacios Rubio, Gregorio López o Sepúlveda, o permanecen apegados a la letra o tratan de aprisionar la nueva realidad en la coraza de ideas medievales, y acertaron quienes, como Bartolomé de Las Casas, Francisco de Vitoria o Domingo de Soto, cada cual a su manera, crean un pensamiento nuevo que, como todas sus raíces tradicionales, refleja la nueva realidad y enmarca en nuevas normas jurídicas. (Sánchez Domingo, 2012)

Esa nueva realidad, obligando a los conquistadores y a la Corona, dio lugar al nacimiento de la institución de la ‘encomienda’ —con un adelanto de más de dos siglos sobre el *Diretório dos índios* publicado por Joao I en 1757 y puesto bajo la dirección del Marqués de Pombal— como forma de organización económica y de distribución de la riqueza, para conciliar los diferentes intereses creados, el lucrativo de los colonizadores y el evangelizador de los reyes. Con parecido adelanto, los españoles inventaron la figura del *requerimiento* mucho antes de que los brasileños hablaran de *terras devolutas*, cuando el concepto de fondo es el mismo: que los indios debían ceder sus tierras de buen grado a la sociedad considerada superior.

Por su parte, Fray Bernardino de Mesa sostuvo que los indios eran libres y “vasallos de su Alteza y no de sus siervos”, pero que por su falta de capacidad y poca firmeza para perseverar en la fe, no podían valerse por sí mismos y podían lícitamente encomendarse a “fieles de buena conciencia y de buenas costumbres”. (Sánchez Domingo, 2012)

Sin embargo, ya se ha visto como las leyes raramente consiguieron hacerse seguir por las prácticas, lo que no impidió que Maquiavelo se sintiera inspirado por el rey Fernando a quién menciona en *El príncipe* (2010) como ejemplo fuera de lo común.

Ciertamente convenía a los intereses fuertemente lucrativos de los colonizadores la consideración de los indios como infrahumanos, o al menos como esclavos. (...) en este momento la esclavitud era una realidad normalmente admitida y, según algunos autores, se calcula que en España había entonces unos 100.000 esclavos. (...) puede afirmarse que la esclavitud fue abolida en España por la citada cédula de 20 de junio de 1500, permitiéndose su existencia sólo en tres supuestos: antropofagia (1503), prisioneros de guerra (1504) y venta por parte de otras tribus que ya los tuvieran como tales, todo ello sin perjuicio de la abolición formal operada por la Ley de 13 de febrero de 1880, de abolición de la esclavitud e instauración del Patronato. (Sánchez Domingo, 2012)

Así, los encomenderos disponían en su encomienda de un amplio margen de maniobra, hasta tal punto que ya lo eran —el propio Las Casas entre ellos— quienes escucharon con escándalo aquel primer Sermón de Adviento que sus propias acciones habían provocado. En cualquier caso, este primer cuerpo general legislativo que se redactó para las Indias se coloca a la cabeza de toda la legislación americana.

Constan de 35 leyes, en las que se regulan el régimen de los indios, sus condiciones personales de vida y de trabajo, sus derechos, los límites a su utilización como mano de obra, etc., y constituyen un texto legal para proteger al indio a partir del reconocimiento de su condición como hombre libre y titular de derechos humanos básicos, como el de la libertad y la propiedad. Las disposiciones de las Leyes se referían básicamente a la forma de proceder en la evangelización del indio (construcción de iglesias, obligaciones de culto, y obligaciones de los españoles para con ellos en esta materia); a las obligaciones de los españoles en relación con el

trabajo de los indios encomendados (alimentación, vivienda, vestido, etc.) y a las obligaciones de los indios en relación con su trabajo, que no era voluntario desde 1503. (...) Hasta este momento no se había reconocido en ningún texto ni se había polemizado acerca de lo que ahora denominamos derechos humanos, y tampoco se había regulado hasta entonces, como ha quedado demostrado, ninguna disposición que analizase y resolviese cuestiones que aquí se plantearon, tales como la naturaleza del indio, su condición de ser humano o no, si tenía alma, sus derechos, tanto espirituales como materiales, como por ejemplo el derecho de propiedad, sus condiciones de vida, de trabajo, etc. (Sánchez Domingo, 2012)

Tampoco puede olvidarse que, en los tiempos del descubrimiento, la máxima autoridad de Occidente era el Papa, por encima de reyes y príncipes. Es el Papa quien otorga las bulas que permiten a los europeos adjudicarse una u otra parte del nuevo continente, de modo que los argumentos sobre los indios, de un signo u otro, no podían sustraerse, máxime cuando los autores eran religiosos, a las referencias a la autoridad papal. Incluso en este contexto era posible la diversidad de pensamiento.

Así:

Matías de Paz acepta igualmente que el Papa tiene toda la potestad y los príncipes cristianos pueden, en su nombre, invadir las tierras de los infieles y hasta declararles la guerra; pero también reconoce que entre los infieles hay verdadero y legítimo señorío, basado en su derecho natural, que no es anulado por la infidelidad y menos aún por su conversión, y de aquí infiere que, en virtud de la concesión papal, puede el rey de Castilla ejercer soberanía sobre los indios, pero no reducirlos a esclavitud, ni declararles la guerra por ansia de riqueza. (...) Sin embargo, pronto empieza a ponerse en entredicho la validez de esta concesión; la primera acometida contra ella viene de los propios indios, y no porque ellos la contradigan en el terreno teórico, sino porque los malos tratos de que fueron víctimas suscitaban dudas y escrúpulos sobre el alcance y el valor de la donación papal. Aun reconociendo que el Papa tuviera derecho para disponer de los reinos temporales, si fuera cierto que los españoles no daban un trato humano a los indios, había que revisar la concesión pontificia, pues se había violado la expresa condición que había hecho Alejandro VI, es decir la plena integración de los indios en plano de igualdad con los restantes habitantes de los reinos cristianos (Sánchez Domingo, 2012).

En las universidades de Alcalá y de Salamanca la cuestión indígena ocupaba las aulas de derecho y teología y las investigaciones de los grandes maestros de la época:

La libertad política y personal de los indios fue unánimemente proclamada por catedráticos, juristas, oficiales y misioneros, discípulos de Francisco de Vitoria, y doctrinalmente razonada, como libertad fundamental e inherente a la dignidad de la persona humana; los maestros de la Escuela de Salamanca reivindicaron y progresivamente fueron definiendo para los indios una serie de libertades sistemáticamente conculcadas por los conquistadores y sólo en parte ratificadas por la Corona española, y no suficientemente protegidas y garantizadas por las instituciones y los mecanismos del poder político. Serán los discípulos de la Escuela que enseñaron en las Universidades de México y de Lima quienes más se esforzaron en por configurar las libertades democráticas, en virtud de su experiencia indiana y el permanente contacto con aquella política de represión y explotación. Incluso llegaron a responsabilizar a la Corona para que cumpliera e hiciera cumplir sus leyes, responsabilizaron a la Iglesia para que presionara sobre la conciencia de los cristianos, y responsabilizaron a los indios para que

tomaran conciencia de sus propios derechos y deberes y aprendieran a defenderlos y hacerlos respetar y, como afirma L. Pereña, “pocas veces se ha expuesto con tanta claridad la ética y los medios de una auténtica teología de la libertad del indio. Porque los fundamentos últimos de esas reivindicaciones eran morales y teológicos. Maestros de la Escuela elaboraron consejos, informes y consultas y hasta más de una vez lograron cambiar las leyes de la Corona”. (Sánchez Domingo, 2012)

La Brevísima fue terminada de redactar en Valencia el 8 de diciembre de 1542. Carlos V había sucedido al rey Fernando en 1518. Si la Junta de Burgos fue convocada por el primero, la de Valladolid ya tuvo lugar bajo el reinado del segundo, de modo que, para entonces, las argumentaciones tenían en consideración a este último. Así:

Domingo de Soto negaba que las Indias fueran propiamente provincias españolas, pues consideraba que los pueblos de América eran reinos con autonomía de medios para lograr su propio bien común, de lo que se colegía que el Emperador Carlos V no podía dar leyes que fueran perjudiciales a los indios y sólo beneficiosas a los españoles, como sería, por ejemplo, traer oro a España con daño de aquellos pueblos, a no ser que los indios dieran su consentimiento o tuvieran abandonadas aquellas riquezas; de lo contrario, concluía Domingo de Soto, “estas leyes serían tiránicas, porque aquellas comunidades no forman parte del Reino de Castilla y su bien no debe subordinarse al nuestro”. (Sánchez Domingo, 2012)

Por otra parte pueden encontrarse en Las Casas los precedentes del mito del buen salvaje:

Las primeras aproximaciones al mito del buen salvaje tuvieron lugar en la España del s. XVI, dentro del ámbito renacentista de exaltación del “hombre natural” o del “filósofo desnudo” de Pedro Mártir de Anglería, que por vía natural podía llegar a conocer las verdades fundamentales de la fe cristiana, y en el cual coincidían las ideas de paz, tranquilidad y concordia que tanto impresionarían a los erasmistas y supondrían la idealización de estos pueblos. (Manero Salvador, 2009)

Esta misma tendencia teórica se apreciaba en el pensamiento de Luis Vives al afirmar que:

Cuentan nuestros navegantes que en las Indias existen algunos pueblos que, entre los bienes de la vida, ponen la concordia con carácter exclusivo y que, en el caso de que entre dos estalle la enemistad, por tan honrado se tiene al que insinúa proposiciones de paz como entre nosotros ese mismo se considera vilipendiado y menguado. ¡Cuánto más sabios son ellos, adocotrados sólo por el magisterio de la Naturaleza, que nosotros!” (Vives, 1948)

También Las Casas abordaría el tema de la contraposición entre dos estilos de vida, el civilizado y el salvaje. Los españoles civilizados fueron retratados por él como gentes crueles, hambrientos de lucha y de muerte, cuyo único afán era el oro, mientras los indios le parecían sin maldad alguna.

Todas estas universas e infinitas gentes a toto gener crió Dios las más simples, sin maldades ni dobleces, obedientísimas y fidelísimas a sus señores naturales e a los cristianos a quien sirven; más humildes, más pacientes, más pacíficas e quietas, sin rencillas ni bollicios, no rijosos, no querulosos, sin rancores, sin odios, sin desear venganzas, que hay en el mundo. Son así mismo las gentes más delicadas, flacas y tiernas en complisión e que menos pueden sufrir trabajos y que más fácilmente mueren de cualquier enfermedad; que ni hijos de príncipes e señores entre nosotros, criados en regalos e delicada vida, no son más delicados que ellos, aunque sean de los que entre ellos son de linaje de labradores. Son también gentes paupérrimas y que menos poseen ni quieren poseer de bienes temporales; e por esto no soberbias, no ambiciosas, no cubdiciosas. (Las Casas, 1998)

Así, en la contraposición barbarie-civilización, el modelo moral deseable para Las Casas era encarnado por los indios mientras que de la conducta de los españoles decía que:

Fueron conocidos como lobos, tigres y leones cruelísimos de muchos días hambrientos. Y otra cosa no han hecho (...) sino despedazallas, matallas, angustiallas, afligillas, atormentallas, destruillas por las entrañas y nuevas e varias e nunca otras tales vistas ni leídas ni oídas maneras de crueldad. (Las Casas, 1998)

Es sabido que el pensamiento de Las Casas fue pasando por diversas fases. Primero voluntarista —el derecho creado por voluntad divina—, luego naturalista —el derecho como pauta inscrita por la Naturaleza en el corazón del hombre—, más tarde racionalista —entendiendo en el condicionamiento recíproco de razón y libertad la base del derecho natural—, hasta alcanzar ese punto que obliga hoy a considerarlo como un gran pensador político y teórico de la justicia, empeñado en reivindicar absolutamente a los indios, su modelo de vida y su dignidad. De este modo, tanto Las Casas como sus compañeros inauguraron la andadura del iusnaturalismo moderno a partir, no tanto del iusnaturalismo clásico —desde Platón a Cicerón pasando por la escuela del estoicismo— como de los textos puramente bíblicos.

La Junta de Burgos (1512-1513) tuvo lugar veinte años después del primer contacto con una tierra tan desconocida que no podía saberse por entonces si se trataba de una isla o de un continente, y tuvieron que pasar otros cuarenta años hasta la celebración de la Junta de Valladolid (1550-1551). En Burgos se redactaron leyes, en Valladolid sólo se emitieron informes tras la conocida controversia entre los enfrentados Sepúlveda y Las Casas.

Ideológicamente (...) Sepúlveda se adelanta a su tiempo, a través de lo que sería un nacionalismo renacentista, que hoy vemos como una perspectiva conservadora, absolutamente

superada, mientras que Las Casas, en el contexto de la época, aparece como un defensor del universalismo medieval, pero que, visto desde nuestros días, se nos antoja, como un innovador nato. (Manero Salvador, 2009)

No detallaré aquí los argumentos de uno y otro ponente, aunque debo intentar mi propio esbozo de lo que constituyó la controversia. Sepúlveda intentó descalificar a los indios por todos los medios, de modo que fuera reconocido el derecho español a la conquista por la guerra. Las Casas refutó cada uno de sus argumentos para establecer la dignidad de los indios, su derecho a la libertad y a la propiedad de sus territorios. Sin embargo, nunca hubo acuerdo sobre quién triunfó en el debate ya que los miembros del tribunal se dividieron en dos grupos irreconciliables de apoyo a cada uno de los contrincantes. “Con todo, puede afirmarse con rotundidad, que tras la Junta de Valladolid de 1550 se suspendió la penetración en el continente hasta 1556” (Manero Salvador, 2009), lo que no deja de resultar asombroso dado que sólo la vehemencia de Las Casas, por entonces obispo de Chiapas, obligaba al Emperador Carlos V a medir sus pasos. A falta de mayor estudio e investigación documental, me atreveré solamente a exponer la relatividad histórica con que han de contemplarse todas aquellas circunstancias y actuaciones. Cualquier afirmación tajante me colocaría en una posición incierta entre lo que mantienen los diversos textos consultados. Baste para acabar con este apartado la muy libre versión cronológica de Schmitt cuando afirma:

Más tarde, en los siglos XVIII y XIX, derivóse del cometido misional la tarea de extender la civilización europea a los pueblos no civilizados. De tales legitimaciones surgió un derecho internacional cristiano europeo, es decir, el de una comunidad de pueblos cristianos de Europa contrapuesta al resto del mundo. Formaron éstos una “familia de naciones”, un orden interestatal. Su derecho de gentes se basaba en la diferenciación entre pueblos cristianos y no cristianos o, un siglo más tarde, entre pueblos civilizados (en el sentido cristiano-europeo) y no civilizados. Un pueblo no civilizado, en tal sentido, no podía ser miembro de aquella comunidad jurídica internacional; no era sujeto, sino simple objeto de aquel derecho internacional; es decir, pertenecía como colonia o protectorado colonial a las posesiones de uno de esos pueblos civilizados. (Schmitt C. , Tierra y mar, 1942, pág. 22)

No se entiende bien la razón por la que el autor extiende hasta el siglo XVIII y XIX la tarea misionera, al tiempo que retrasa hasta entonces su substitución por la de extender la civilización europea. A juzgar por los debates y los hechos del siglo XVI español ambas tareas fueron de la mano desde el primer momento del contacto. Y, a medida de lo que hoy aún puede observarse en grandes áreas geográficas y políticas

tanto del continente americano como de todos los demás, tales tareas siguen indisolublemente unidas en la práctica política y económica de nuestro mundo contemporáneo: un teórico principio invisible y una práctica sensiblemente agresiva. ¿No son esas acaso las dos caras actuales del capitalismo?

He pretendido hasta aquí presentar a los actores y las raíces más notables de sus interrelaciones en el marco precedente general de la historia, en un escenario anterior a la aparición de la escuela como institución moderna dentro de una comunidad humana muy concreta. Esas interrelaciones educativas están incrustadas en la superficie mucho más amplia de una lucha tan antigua como los primeros contactos entre indios y europeos. Ambos poseían patrones sociales diversos en aquel momento, pero, como la historia escrita por los vencedores no refiere suficientemente el carácter original de los vencidos, aún hoy seguimos careciendo de datos bastantes como para entender suficientemente los, por lo demás diversos, patrones sociales originales indígenas. Sin embargo, en cuanto al patrón europeo no se puede dudar de que ya incluyera entonces entre sus supuestos la esclavitud como consecuencia directa de la diferencia natural, es decir, la ley del más fuerte. Y, desde la antigüedad, el Derecho ha empleado una retórica adormecedora: que nacemos iguales en el mundo y la degradación o la realización de cada cuál depende de causas inevitables, como las guerras... Por mi parte sólo me atrevo a afirmar que, independientemente de las fases concretas sucesivas que la escuela indígena atravesase en la historia, su origen siempre se corresponderá con la creencia contraria: que cada humano nace necesariamente diferente y su supervivencia individual dependerá siempre directamente de lo colectivo. Política y derecho no son ni serán jamás, afortunadamente, ciencias exactas; como ciencias humanas progresarán inevitablemente —o no progresarán— hacia la conveniente y justa integración de las diferencias.

En el caso Xakriabá se palpa comunidad, diferencia compartida, generosidad identitaria, una constante reelaboración de la frontera entre lo que fue y lo que será. Eso no excluye del amplio horizonte de posibilidades la del conflicto, externo e interno. En el capítulo siguiente muestro mi relectura del ejercicio cotidiano del derecho y de la

diferencia dentro de la escuela, y por ende, fuera, aunque el límite entre ambas dimensiones no deja de ser brumoso por el momento. Mi propuesta no es más que un eco del discurso coral *Xakriabá*; hay que prestar especial atención, ya lo dije, a las voces del campo.

5 PRÁCTICAS Y DERECHOS EN LA ESCUELA XAKRIABÁ

Comece o Mundo, en fim, pela ignorância;
Pois tem qualquer dos bens, por natureza,
a firmeza somente na inconstância.

Gregorio de Matos

*A brevidade dos gostos da vida em contemplação dos
mais objetos*

5.1 Qué son las escuelas indígenas

En el mes de julio de 2002 llegué por primera vez a Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil) orientado ya hacia objetivos concretos. Allí me dirigí a la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, donde tuve un primer contacto con la profesora Ana Maria Rabelo Gomes, antropóloga encuadrada dentro del Departamento de Ciencias Aplicadas a la Educación. Quisieron las circunstancias que en la fecha convenida para ese primer encuentro, un numeroso grupo de profesores indígenas pertenecientes a diversas etnias del Estado se encontrasen, excepcionalmente, realizando una primera visita de contacto y conocimiento de la UFMG.



Ilustración 24:
Escuela en construcción. Brejo Matafome. Año 2002

Fue realmente impactante escuchar las voces y conocer personalmente a aquellos cuyos nombres y declaraciones yo ya conocía a través de lecturas y

conversaciones con Lúcia Alvarez Leite. Durante los dos días siguientes pude acompañar a estos profesores en sus visitas a diversos centros de la UFMG y establecer con ellos un primer contacto extraordinariamente cordial, probablemente atribuible al hecho de traer conmigo noticias recientes de su bien conocida y bien querida formadora desplazada en España, y tal vez también al hecho de que nosotros, los indios y el extranjero, compartiéramos en aquel momento la condición de recién llegados a los lugares que visitábamos. Ya en aquella primera ocasión fue posible acordar mi futura entrada en el territorio *Xakriabá*. Efectivamente, sólo algunos días después Verónica Mendes, formadora PIEIMG, iba a viajar al área indígena con el fin de recoger datos y materiales gráficos necesarios para la preparación de su *Dissertação de Mestrado*. Tras las oportunas gestiones de la profesora Gomes ante la FUNAI, pude realizar ese primer viaje como acompañante y permanecer cerca de los indios durante una intensa semana de entradas y salidas en la reserva desde *Missões* que tuvo una importancia crucial en la reafirmación en mi propósito de trabajar en aquel contexto y que me permitió, aparte de otros contactos y descubrimientos, conocer y charlar brevemente con el ya anciano cacique Rodrigão, un personaje imprescindible en la historia del desarrollo de las escuelas *Xakriabá*.

Salimos temprano de Missões hacia la reserva para comenzar las clases de apoyo con los profesores de Brejo Matafome. Hay más de 80 profesores en el área Xakriabá y 1800 alumnos diseminados por todas las aldeas. Siento inmensa curiosidad por las necesidades y las carencias que estos profesores indígenas puedan encontrar a la hora de dar sus clases; paso la mañana como intentando pescar algo de eso. Persiste mi impresión de la timidez de aquellos adolescentes que van acercándose lentamente para interrogarme sobre cuestiones relativas a mi idioma y al fútbol de mi país. Zé Nunes me acompañó más tarde a visitar las obras de construcción de las nuevas escuelas. (DC., viernes, 14 de octubre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

A lo largo de todo el año que siguió, viviendo en Belo Horizonte, continué preparándome para dedicar la escritura de mi trabajo de investigación a la escuela *Xakriabá*, perfilando el tema específico a tratar, investigando sobre cuestiones metodológicas e, inevitablemente, organizando los aspectos más estrictamente materiales de mi vida, de modo que pudieran permitirme la permanencia en Brasil durante un mínimo de dos años, incluso en el caso de no conseguir beca alguna que me ayudase en ese propósito.

Durante todo el año 2003 mantuve una frecuente comunicación con las compañeras brasileñas. Durante los últimos meses hubo que realizar algunas gestiones burocráticas para preparar mi estancia en Brasil. La profesora Ana Gomes pidió a su grupo de investigación la aceptación de mi estancia en la UFMG. A finales de noviembre recibí finalmente una carta de invitación que me serviría para obtener el visado como estudiante en el Consulado de Brasil en Barcelona. Por las mismas fechas recibí un correo electrónico que decía, literalmente *“Estupendas noticias (...) los indios están esperándote (...) sugiero que te prepares para la enseñanza sistemática del español”*. En aquellos días se manejaba la posibilidad de que la enseñanza del español pudiera ser el “papel” que me permitiese vivir integrado dentro del área indígena. Con esas perspectivas y con esos planes concretos, una vez ordenados mis asuntos en España, me trasladé a Brasil el 15 de enero de 2004. Creía que el contacto con mi objeto de estudio sería inmediato y que podría empezar a residir en la reserva indígena pocos días después de mi llegada. Pero no fue así como sucedió.

Es cierto que las circunstancias me brindaron la oportunidad de compartir algún tiempo con los profesores indígenas, en la primera semana de febrero, pero esta vez fui a encontrarlos en las instalaciones del Parque Estadual do Rio Doce —territorio neutral, por así decir— cedidas regularmente por el IEF para la celebración de los cursos de formación del PIEIMG. Allí estaban los profesores indígenas completando en aquellos días uno de sus períodos de formación. Era el momento de su evaluación final y yo acudí como monitor para ayudar a mecanografiar los memoriales producidos con ese



Ilustración 25:
Formación en el Parque de Rio Doce. Año 2002

objetivo. Precisamente el contenido de esos documentos influye definitivamente en el perfilado de mi objeto de estudio. Una primera lectura de esos relatos muestra claramente la extraordinaria sensibilización y las constantes referencias que los profesores indígenas demuestran hacia la cuestión del aprendizaje de los derechos. La mayoría de ellos se refieren a esta materia como la más apreciada de entre todas las que estudiaron a lo largo de los ocho módulos de formación realizados durante los cuatro años anteriores, en períodos mensuales y dos veces por año. Puede decirse que esos relatos son un fiel espejo del universo indígena, de la reserva *Xakriabá* y de la imagen de la escuela que se está construyendo dentro de ella.

Esos días en Río Doce, sirvieron para confirmar y actualizar la buena sintonía con los profesores indígenas, cosa que representa un importante aval para la realización de mi propósito, al reconocer así su voluntad de acercamiento, y la expresión de su disponibilidad para una mayor aproximación y un diálogo más profundo. En ese sentido hubo un momento decisivo para mí y para la definición de los intereses de mi investigación. Era la última noche en el Parque. Una vez acabados de mecanografiar nerviosamente los últimos memoriales de evaluación escritos por los profesores, se había celebrado un festival de clausura, con diferentes actuaciones. Indios, monitores, y formadores, en solitario, en grupos étnicos o mezclados realizaron diversas actuaciones: música y danzas rituales. Yo mismo, siguiendo el consejo de Verónica Pereira —una de las formadoras y amigas— sobre los beneficios que supondría para mi relación con los indios el hecho de que yo realizara también alguna actuación, canté una canción acompañándome con guitarra. Después del festival, se abrió un baile en la sala más amplia de aquellas instalaciones. Se atenuaron las luces, sonó la música y hubo un *forró*, el ritmo de baile preferido en toda la región nordestina.

El baile no duró mucho tiempo, poco a poco la gente se iba retirando a descansar. Había sido un día largo e intenso. Durante la celebración del baile la mayoría de los indios iban a sus habitaciones para beber. Las bebidas alcohólicas están prohibidas dentro del recinto destinado a la formación. Teóricamente ni los formadores ni los indios beben en ese espacio, sin embargo, el consumo de cerveza es

habitual entre los primeros y los segundos. Estos, con poco cuidado por las apariencias, habían introducido en sus cuartos botellas de licores dulces que mezclaban con la bebida destilada nacional brasileña que es la *cachaça* y, en diversas proporciones, con bebidas gaseosas; el resultado recibe el nombre de *dorete* (pronunciado, más o menos, como 'dorechi'), denominación que corresponde originalmente entre los *Xakriabá* a la acacia conocida como Jurema (*Mimosa hostilis*) usada en sus rituales secretos y cuyo alcaloide es el N,N-DMT, que es similar al LSD, pero más intenso. En varias ocasiones fui invitado a ir con los indios a beber en sus cuartos. En un ambiente de acentuada euforia uno de los profesores me pidió que escribiera la letra de la canción que había cantado en el festival. Eso exigió un tiempo, y mientras los indios entraban y salían, se formaban grupos, había gritos y comentarios, preguntas y mensajes, en un ambiente totalmente informal. A última hora, ya se había calmado toda aquella agitación, la sala del baile estaba ya vacía y todos los formadores habían descendido hacia la casa separada donde estaban alojados. Yo me disponía a descender también hacia la casa en compañía de Gustavo, el último monitor que quedaba allí arriba. Al pasar por los alojamientos de los profesores indios encontramos un corrillo de cuatro o cinco personas, tomando los últimos tragos y fumando aquella mezcla de tabaco y hierbas de fuerte olor que ellos mismos preparan. Paramos con intención de despedirnos hasta el día siguiente, pero comenzó una animada conversación. Uno de los indios se refirió a aquel derecho del indio a la formación universitaria: "*Indio tem direito. Indio quer ser como você. Indio quer ser gente*¹⁸".

Yo estaba limitándome apenas a asentir en el flujo de aquella conversación exhausta, que sucedía más entre ellos mismos, aunque era claro que lo que se decían estaba destinado a mis oídos. Entonces escuché aquella pregunta inesperada en la boca del indio: *¿Será que escola é o jeito que branco achou para acabar com índio?*¹⁹ Esos jóvenes profesores acalorados por la fiesta estaban preguntándose al final de la noche, *in vino veritas*, por el verdadero significado de su trabajo en la escuela. Sin embargo, todos estos buenos augurios no pudieron impedir que otras circunstancias

¹⁸ El indio tiene derecho, el indio quiere ser como tú, el indio quiere ser persona

¹⁹ ¿Será la escuela el modo que el blanco ha encontrado para acabar con los indios?

de orden micropolítico se impusieran. Por los efectos que esas circunstancias causaron en mi plan de trabajo, intentaré resumirlas brevemente a continuación.

Sólo conseguí volver a Brasil el 15 de enero de 2004, aproximadamente un año y medio después de la visita anterior. Esta vez tenía visado de estudiante y la promesa de la Dra. Ana Gomes de ir a vivir entre los indios. La promesa no se cumplió. Las elecciones generales habían llevado a Lula a la presidencia pero también habían cambiado la composición del gobierno de Minas Gerais, afectando directamente a la Secretaria de Educación, que bajo una nueva dirección inició un período de enfrentamientos y conflictos con el equipo del PIEIMG. Como he explicado más arriba, el PIEIMG surge de la colaboración entre diversas instituciones oficiales del Estado de Minas Gerais, entre las que se encuentra la SEE y que, casualmente, es la administradora oficial de los fondos atribuidos a ese programa. A nadie se oculta que la distribución de recursos lleva asociado un poder específico en la gestión de todo proceso. Debo aclarar ahora que el gobierno de cada uno de los Estados que componen la República Federativa de Brasil, se organiza mediante una estructura de Secretarías. Los cargos que ocupan estas Secretarías no son elegidos por votación, sino que son designados personalmente por el Gobernador electo. Y aquí creo necesario recordar en un breve resumen algunos datos de la historia política brasileña más reciente. Se da el caso de que el anterior Gobernador de Minas Gerais, Itamar Franco, pertenecía al PMDB (Partido del Movimiento Democrático de Brasil). En las últimas elecciones generales, aquellas en las que Lula, del PT (Partido de los trabajadores), fue elegido para ocupar la Presidencia de la República, Aécio Neves, del PSDB (Partido de la Democracia Social de Brasil) ganó la votación para el cargo de Gobernador de Minas Gerais. No es que yo pueda trazar una clara diferenciación en la orientación política y en los programas de tales partidos, pero no puede dejar de pensarse en los profundos desacuerdos personales que habitualmente se interponen entre los miembros de las formaciones en liza por el poder.

En directa relación con los cambios políticos arriba expuestos, el PIEIMG atravesó por algunos conflictos originados tras la consiguiente renovación de cargos intermedios, de libre designación como diríamos en español. Era el año 2004, el de mi

primera estancia larga. El PIEIMG era un programa iniciado y desarrollado bajo la dirección del anterior Secretario de Educación designado por el entonces gobernador Itamar Franco (PMDB). Al resultar electo Aécio Neves (PSDB) como nuevo Gobernador, designó a su vez a una nueva Secretaría de Educación, quien, poniendo en práctica las perversas inclinaciones políticas ya habituales y conocidas a lo largo de toda la geografía democrática internacional, y no pudiendo eliminar en su totalidad el PIEIMG puesto en marcha por sus adversarios políticos defenestrados, ni tampoco retrotraer su nacimiento y desarrollo a principios y modalidades más acordes con las propias tendencias ideológicas, parece haber concentrado todos sus esfuerzos y estrategias en la aniquilación de dicho proyecto desde su puesta en marcha hasta el momento presente. A juzgar por las impresiones manifestadas por muchos de los formadores participantes del PIEIMG sería igualmente verosímil que la redistribución de responsabilidades entre los funcionarios de menor rango pertenecientes a la SEE haya venido a colocar en lugar destacado a algún viejo dinosaurio burócrata sediento de poder y dispuesto a aprovechar la ocasión.

El mayor problema, parece, parecía ser que, a consecuencia de la orientación mantenida por el equipo educativo del PIEIMG, los indios hubieran adquirido una nueva conciencia política y hubieran pasado a ejercer decididamente algunos derechos, entre los que hay que incluir la presentación de la candidatura de uno de sus líderes, y también director de uno de los dos grandes núcleos escolares de la reserva, para la Prefeitura (alcaldía) del municipio de *Missões*, centro político y administrativo del área geográfica donde se sitúa la reserva indígena *Xakriabá*. Esto supone una grave contrariedad para los intereses políticos y económicos ejercidos hasta el presente por las fuerzas hegemónicas de la zona, a pesar de ser la población india numéricamente muy superior a la no india. Esa superioridad numérica otorgaba una gran ventaja de votos a los indios, pero al mismo tiempo desató el juego sucio que recurre a todas las presiones, argucias y trampas posibles. Entre ellas destacó la visita, a comienzos del mes de abril, a la Secretaría de Educación de Minas Gerais, del entonces *Prefeito* (alcalde) de la ciudad de *Missões*, acompañado de varios diputados, para exigir, sin más argumentos legales que el de la fuerza bruta, la substitución de los dos actuales

directores de los centros escolares de la reserva *Xakriabá*, uno de los cuales, Zé Nunes, era candidato aspirante a la *Prefeitura* del municipio. Coincide en la figura de Zé Nunes, el hecho de ser hijo de Rosalino Gomes de Oliveira, el líder asesinado por *el grileiro Amaro* al frente de una banda de pistoleros enviados contra él con el beneplácito de estos mismos representantes de las que podríamos denominar ‘fuerzas vivas’ de la región, y que exigían además la destitución de todos los coordinadores de PIEIMG, que son formadores y profesores de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte y profesores de la UFMG. Y para cerrar esta pequeña incursión en estos matices, a los que no me atrevo a calificar como secundarios, de la realidad brasileña circundante respecto al objeto de mi estudio, señalaré únicamente que a finales del mes de mayo llegaba a Belo Horizonte el relato de las más recientes hazañas del actual alcalde de *Missões*: recorría las calles de su población, gritando amenazas contra sus adversarios políticos, conduciendo borracho en su coche oficial. En algún momento se detuvo ante la casa de su adversario político y hoy aliado de los candidatos indígenas, y allí, a plena luz del día, efectuó varios disparos al aire. También hay testigos que vieron al buen alcalde orinando ese mismo día en las calles de su propio municipio.

¿Y cómo explicar de qué modo me vi afectado por todas estas circunstancias? Por una parte, la conflictividad que se vivía en el área indígena no resultaba totalmente una sorpresa pero no fue la prudencia lo que me mantuvo fuera del área, sino los conflictos entre los órganos comprometidos en el PIEIMG, más concretamente el repentino afán de control de cualquier movimiento que empezó a demostrar la SEE, y que colocó al equipo de formadores de la UFMG en general – en muchos casos también coordinadores del proyecto para las diferentes etnias – y a mi orientadora en Brasil, Ana Gomes, en particular, en una posición especialmente delicada que obligaba a una cautela absoluta con los más mínimos detalles. Por otra parte, existen disposiciones legales que prohíben la entrada de extranjeros en área indígena, y que intentan evitar los abusos y la especulación que la ambición motivada por los recursos localizados en ellas genera constantemente. Si en tiempos de relaciones más distendidas entre UFMG y SEE era posible una cierta informalidad en la gestión burocrática de estas normas – y, de hecho, fue así, informalmente, como yo hice mi

primera entrada en la reserva *Xakriabá* – resultaba totalmente imprescindible el mayor cuidado en aquellas circunstancias. Fue entonces cuando, junto con la profesora Ana Gomes, iniciamos trámites para obtener el permiso oficial de la CNPq y de la FUNAI. Ese permiso a su vez habría de servirme para conseguir un nuevo visado como Investigador en áreas indígenas, y con él poder pasar el año siguiente viviendo dentro de la reserva *Xakriabá*.

Después de encontrarme con toda la situación hasta aquí descrita, me vi forzado a rehacer todo mi plan de trabajo, aunque sería más correcto decir que tuve que inventarlo desde el principio, ya que de ningún modo había yo previsto una estancia de siete meses en la ciudad de Belo Horizonte. Afortunadamente las gestiones de Ana Gomes me permitieron integrarme rápidamente en la vida cotidiana de la UFMG. A los pocos días de llegar ya tenía libre acceso a los fondos bibliográficos de todas las bibliotecas del campus, circunstancia que aproveché para revisar el acervo existente sobre los temas indígenas, cosa que, sin duda, me ha servido para conocer mucho mejor los trabajos antropológicos, etnológicos y pedagógicos sobre la cuestión indígena brasileña, lo que, además, ha resultado extremadamente funcional como paso previo a un contacto más intenso con los indios.

El comienzo del año académico en la UFMG tuvo lugar hacia principios del mes de marzo y fui admitido como oyente desde la primera clase en el grupo de la asignatura de Etnología Indígena, impartida por el antropólogo Rubén Caixeta. Esta materia aportó nuevas y fundamentales perspectivas para mi visión de la cuestión indígena y para mi conocimiento de las contribuciones que la antropología puede realizar en el campo pedagógico.

Debo agradecer a todos los compañeros brasileños toda la generosidad empleada en integrarme en las actividades del grupo de educación indígena, cosa que quedó patente en diversas ocasiones. Ya el 28 de enero de 2004 fui invitado a participar de una primera reunión con el Director General de la *Fundação para o Desenvolvimento da Pesquisa* (FUNDEP) a la que asistieron, además de otros técnicos de la institución, Ana Gomes (coordinadora del Grupo de Investigación en Educación Indígena) junto con Lúcia Álvarez Leite (coordinadora general del PIEIMG) y Maria

Macaé Evaristo (formadora del PIEIMG y coordinadora de la etnia *Xakriabá*). En esa reunión se trató de conseguir fondos para la realización de pequeños cursos de capacitación que, formando parte del conjunto de actividades desarrollados con las comunidades indígenas, consiguieran aumentar la formación específica de los profesores indios pero también la de los líderes comunitarios *Xakriabá*, con la finalidad concreta de incrementar su capacitación para abordar la elaboración de proyectos, no sólo en los ámbitos de la educación sino, sobre todo y especialmente, en el de la producción económica y agrícola, pretendiendo que los mismos indios pudieran llegar a realizar autónomamente esa tarea compleja y, desde sus propias asociaciones, presentarse a las convocatorias publicadas por diversos órganos e instituciones de financiación, buscando en todo caso conseguir fondos destinados a la mejora de la calidad de vida de la comunidad. En aquella reunión fui presentado como investigador español interesado en la temática indígena y en consecuencia decidido colaborador del proyecto que, a falta de cualesquiera otros recursos económicos, podía así al menos hacer gala del interés despertado por tal iniciativa más allá de los ámbitos universitarios estrictamente brasileños.

Pero, a pesar de las dificultades inesperadas, en la primera semana de mayo hubo una primera reunión con los representantes indígenas para preparar la realización de esos cursos de capacitación. Un encuentro más y una nueva oportunidad de cultivar relaciones y estrechar lazos con los indios ya conocidos. En esos días resultó de crucial importancia el primer contacto con el nuevo cacique, Domingos, personaje de influencia y peso específicos de cara a mi prevista estancia dentro de la reserva. Afortunadamente, se dio una buena sintonía inmediata y hubo varias manifestaciones de simpatía y aceptación, y una agradable cordialidad a la hora de las despedidas, dato a tener en cuenta dada la seriedad y el silencio que suele caracterizar el contacto de los indios con los medios académicos. Allí quedaron fijadas las fechas para el siguiente encuentro, que tuvo lugar a comienzos de junio. Durante varios días participé en las reuniones de trabajo de los talleres de elaboración de proyectos en el área de educación. Como bien señalan Hammersley y Atkinson, en los primeros días de contacto con su objeto de estudio, la conducta del etnógrafo no es

diferente de la de cualquier persona enfrentada a la necesidad de entender un escenario social en particular; el científico deberá comportarse del mismo modo que cualquier “novato” para convertirse en “veterano”: haciendo observaciones y deducciones, formulando preguntas a los informantes y construyendo hipótesis para actuar luego en base a ellas. “Cuando estudia un escenario desconocido, el etnógrafo es también un novato. Siempre que sea posible él o ella deben colocarse en la postura de ser un aceptable incompetente.” (Hammersley & Atkinson, 1995, pág. 99) Parece que los autores hayan realizado un fiel retrato de mi posición y de mis sensaciones durante esos días, porque yo me sentía – y era tratado – exactamente como un novato. Esa postura se decidió especialmente durante un corto viaje a la UFSJ, entre los días en el que yo pasé a ser el único blanco – aparte del conductor del minibús – que acompañaba a los 14 indios que viajaban. Los indios iban a cumplir con una misión estrictamente política, en demostración de su apoyo al profesor Luis Henrique Souza Gerken en su candidatura al nuevo equipo rectoral de aquella universidad. El profesor Gerken forma parte del GEDUC y ha desarrollado varias investigaciones y trabajos dentro del área *Xakriabá*. El encuentro con profesores y alumnos fue decididamente informal, si no tumultuoso. Los indios se presentaron cantando y bailando, marcando el ritmo con maracas, adornados con tocados de plumas y portando los objetos simbólicos de la batalla: las lanzas y el borduna, objeto de madera pesada, muy parecido a un bate de béisbol, que en sus días fuera, en las tribus antropofágicas descritas por Staden (1983), el instrumento para abatir ritualmente al enemigo destinado al consumo antropofágico. Después de esa representación y, antes de ir a dormir, salimos todos a beber, incluidas las tres mujeres que formaban parte del grupo. Al día siguiente fui nombrado por primera vez con el calificativo de “*parente*”. Este hecho resultó de especial significado para las perspectivas futuras del trabajo que me proponía realizar entre los *Xakriabá*, una vez que se entienda que, según uno de los aspectos más básicos de la teoría etnológica, todos los seres del universo indígena se pueden clasificar en dos únicas categorías: los consanguíneos y los afines. Si bien no dejan de existir caminos de transición entre ambas categorías, debe entenderse que entre los consanguíneos se cuentan los miembros de la familia, incluidos los unidos a

ella por alianzas matrimoniales, y en determinados casos, también aquellos con quienes se comparte el alimento o el espacio de habitación. Por lo contrario, entre los afines, se encuentran los enemigos, los animales, los muertos y los espíritus, y la relación con ellos conlleva naturalmente una cierta carga de peligro. Ser clasificado como “parente” después de compartir un viaje y una noche de copas, significaba un gran avance en el camino de entrada al campo, en el acceso a relaciones de mayor proximidad y en las posibilidades de obtención de datos de mayor calidad. Digo esto sin olvidar lo que Geertz (1998) escribe sobre lo que puede significar el intento de ver el mundo desde el punto de vista de los nativos, y de las supuestas capacidades o creencias que el etnógrafo debe poner en movimiento para alcanzar ese objetivo:

En suma, es posible relatar subjetividades ajenas sin recurrir a pretendidas capacidades extraordinarias para borrar el propio ego y para entender los sentimientos de los otros seres humanos. Poseer y desarrollar capacidades normales para estas actividades es, obviamente, esencial, si tenemos esperanza de conseguir que las personas toleren nuestra intrusión en sus vidas o de que nos acepten como seres con quienes vale la pena conversar. No estoy, en ningún caso, defendiendo la falta de sensibilidad, y espero no haber dado esa impresión. Pero sea la que sea nuestra comprensión – más o menos acertada – de aquello que nuestros informantes, por así decir, realmente son, ésta no depende de que tengamos, nosotros mismos, la experiencia o la sensación de estar siendo aceptados, pues esta sensación tiene que ver con nuestra propia biografía y no con la suya. Sin embargo, la comprensión depende de una habilidad para analizar sus modos de expresión, aquello que ha dado en denominarse ‘sistemas simbólicos’, y el que seamos aceptados contribuye para el desarrollo de esta habilidad. Entender la forma y la fuerza de la vida interior de los nativos – para usar, una vez más, esa palabra peligrosa – es algo más parecido a comprender el sentido de un proverbio, captar una alusión, entender un chiste – o como sugerí más arriba – interpretar un poema, que a conseguir una comunión de espíritus. (Geertz, 1998, pág. 107)

Había también entre los indios una constante y expresa referencia al “*retorno*”. Esa palabra es usada con frecuencia refiriéndose a las relaciones con los investigadores y universitarios. El cacique la empleó repetidas veces en su discurso de presentación ante el grupo de alumnos y profesores reunidos para recibir a los indios con ocasión de su visita a la UFSJ, visita que había sido claramente planificada con fines políticos. Los *Xakriabá* se saben campo de estudio y de investigación. Se han acostumbrado a las visitas y a la presencia de los investigadores universitarios, pero insisten en preguntar por el beneficio que se puede deducir de tales investigaciones para la mejora de la vida de su comunidad. Eso significa “*retorno*”. No es éste un fenómeno nuevo ya que, a pesar de las especiales características que pueda presentar entre los *Xakriabá*, nos

hace recordar el concepto de reciprocidad, central en el pensamiento amerindio tal como Viveiros de Castro expone (2002). Rubinger (1980) documenta en una de sus notas de campo una reacción semejante entre los indios *Maxakalí*:

No fue posible conseguir muchos datos en Pradinho, porque los indios no respondían a nuestras preguntas. Sólo querían saber si teníamos *tupissái* (ropa), cuchillos, hachas, etc., para ellos. Querían ganar algo a cambio de las informaciones. (Rubinger, 1980, pág. 86)

Durante el primer fin de semana del mes de julio, una delegación de los *Xakriabá* se desplazó a Belo Horizonte para encontrarse con representantes del PT (Partido de los Trabajadores, actualmente a cargo del gobierno nacional) en la ciudad y realizar otras actividades de marcado carácter político. Puede decirse que se celebró un pre-lanzamiento de la campaña política del candidato *Xakriabá* a la alcaldía de *Missões*. En aquella ocasión, la palabra “retorno” apareció nuevamente en el discurso que Zé Nunes pronunció. No mucho después abordé ese tema en conversación con Francisco *Xakriabá* ‘Chiquinho’, candidato a *vereador* (concejal) del área educativa. Yo ya dormí una noche en su casa de la reserva en el verano de 2002 durante mi primera visita a la tierra *Xakriabá*. Me pareció entender entonces que el posible “retorno” que yo podría dar, mi contribución a la comunidad y a la escuela *Xakriabá* podría ser la enseñanza del español como lengua extranjera, incluida –esto es lo que por entonces todo parecía indicar, aunque más adelante la profundización en el campo demostrara otra cosa– por iniciativa de los mismos indios en el plan de estudios que intentan establecer para la enseñanza secundaria dentro de la reserva. No diría yo que se trató de un acuerdo de intercambio estricto, sino más bien de la expresión de una relación de reciprocidad: mi disponibilidad para el servicio por una parte y, por la otra, la aceptación cordial de mi presencia dentro de la reserva.

5.1.1 El Plan de Implantación de las Escuelas Indígenas de Minas Gerais

La actual estructura del sistema educativo brasileño comprende la Educación Básica y la Educación Superior. La Educación Básica se divide en tres etapas:

- Educación Infantil: formada por los años de educación preescolar, de los 0 a los 6 años. No es obligatoria.
- Educación Primaria: Llamada *Educação Fundamental*, de los 7 a los 14 años. Son ocho años obligatorios.
- Educación Media: tres cursos, de los 15 a los 17 años. No es obligatoria, pero resulta imprescindible si se desea acceder a la Enseñanza Superior o universitaria.

La Educación Superior corresponde a las universidades, públicas o privadas. Sus diversos sistemas de selección de alumnos coinciden en la necesidad de que éstos superen un examen de ingreso, conocido como *vestibular*. La proporción de aspirantes y plazas puede resultar exorbitante. Las vías que estos alumnos han recorrido hasta aquí ya estaba marcada por su asistencia a colegios privados o públicos. No recurriré a las estadísticas para apoyar la extendida creencia —y, a mi modo de ver, práctica— de que los alumnos preparados en colegios privados tengan un porcentaje de éxito mucho mayor. En dos planos superpuestos de todo Brasil, uno con la distribución territorial de las escuelas públicas y otro con el de las privadas, creo que veríamos las intrincadas extensiones de las primeras, sin que lleguen a rozar aun ni de lejos su universalidad y, sobre ellas, la concentración masiva de las segundas alrededor de los núcleos mayores de población que, sin embargo, la enseñanza pública también comparte. Por otra parte, de acuerdo con la legislación vigente, es competencia de los municipios ocuparse de la educación infantil y de la enseñanza primaria, mientras los estados son los responsables de la enseñanza media y el Distrito Federal lo es de la superior o universitaria. Las posibilidades de cada sujeto frente a la constelación de hechos que condicionarán su trayectoria son incalculables, pero aún así ya reconocemos algunos de esos hechos y fácilmente aceptamos que serán una desventaja a la hora de competir según determinadas reglas de juego. Los movimientos sociales surgen de una comprensión común suficiente de alguno de esos hechos de modo que la idea empuja a la acción hacia un punto concreto. Respecto a la cuestión del acceso a la Educación Superior en Brasil no hay cómo negar la relevancia de alguno de esos hechos: ser negro, ser indígena, ser pobre de campo o pobre de

ciudad... La lista no termina aquí; hay que contar también con la cuestión de las mujeres, las opciones sexuales, las creencias religiosas y otras tantas cuestiones de distinta envergadura según las regiones del mundo y la ordenación política. Una diferencia entre estas primeras y estas segundas causas de marginación, radica en que, al menos en los tres primeros casos, se ha dado con ellas una movilización y una lucha popular por medidas compensatorias que permitiesen acceder al círculo superior de la enseñanza. Un ejemplo común de la estrategia de esos movimientos es hoy la exigencia de *cotas*, es decir, un mecanismo legal de establecimiento de porcentajes sobre el total de las plazas disponibles de modo que, independientemente de la prueba académica en sí, un número proporcional de indios, negros y alumnos de colegios públicos —pobres con certificado de pobreza— tengan acceso garantizado a la formación universitaria.



Ilustración 26:
Clase de matemáticas en aldea Morro Falhado

Durante las últimas décadas, en ese marco de desigualdad del sistema educativo, la creciente organización del movimiento indígena brasileño parece haber venido generando una fuerte demanda de una educación escolar específica, diferenciada y de calidad, o ésta es al menos la versión que podría llamarse “académica”. Esta demanda, amparada por la garantía legal que le otorga la Constitución Brasileña de 1988, presupone cierta reafirmación del principio según el cual la escuela indígena podría configurarse como una vía central para la interlocución

entre los pueblos indígenas y las diversas instancias de la sociedad nacional brasileña. Mi trabajo no pretende más que proponer elementos para aproximarse al entendimiento de cómo era todo esto en la percepción de los indígenas. He tratado de recoger la visión, la opinión y los testimonios de algunos indios *Xakriabá* sobre este asunto y algunos de ellos parecen confirmar, con sus propias palabras, el auge del movimiento social desencadenado a partir de esta demanda. Así intenté ir reflejando en mis notas de campo las voces de unos y de otros, y así las transcribo:

Me levanto a las 6 de la mañana y hacia las siete llego a la casa de Seu Valdinho. Conversamos hasta las 10. Seu Valdinho recuerda a los antiguos que salieron al exterior en busca de trabajo y “vieron lo bueno que era saber leer”. Fueron ellos los que al volver hicieron lo posible por tener algunas clases para sus hijos en algún lugar más cercano. Seu Valdinho recuerda los nombres de algunas profesoras de aquellos tiempos: Dona Cida –que hoy aún vive en Rancharia, Dona Zelina –hoy cocinera en la escuela de la aldea Barreiro, Dona Marlene, que daba clases hasta de 4ª serie en la aldea Sumaré, Dona Carmosa, Dona Vanda... y sitúa aquellas primeras escuelas hacia la década de los 70.

*Seu Valdinho se casó con 21 años en 1969 y tuvo que firmar los papeles de la boda con un dedo manchado de tinta. Ya entonces sintió el deseo de estudiar. Aprendió a leer algo más tarde durante los tres años que vivió en Sao Paulo. Durante los años de la lucha por la tierra acompañó de cerca a Rosalino; de él dice que sabía leer un poco. En aquella época no había libros sobre derechos, pero Rosalino ya compartía la esperanza de tener algún día una buena escuela para los *Xakriabá*. (DC., viernes, 14 de octubre de 2005 por la mañana, en Barreiro)*

La entrevista se desarrolla en la propia casa de Seu Valdinho, construida en 1980. Había por aquel entonces un concejal de Missões que vivía cerca de allí, se llamaba Cesáreo y hoy vive fuera de la reserva; Seu Valdinho, enviado por la comunidad, habló varias veces con él sobre la necesidad de construir una escuela: “El pueblo me mandó, es el pueblo quien lo está pidiendo, la escuela tiene que ir adonde el pueblo quiera; si mi casa no sirve, vamos a construir un salón y llevar la escuela al medio del pueblo, porque la antigua estaba en un rincón” Pero Cesáreo contestó con la frase proverbial de aquellos tiempos de conflicto: “Mejor pare usted con eso porque no va a salir bien” Seu Valdinho le respondió que parecía que el concejal quería “matar a treinta para darle vida a uno” y piensa que Cesáreo aún le guarda rencor por aquella rebeldía. Entonces, se recogieron datos y firmas de todos los vecinos que querían tener cerca una escuela y con ellos se fue una delegación hasta Itacarambí, municipio del que aún dependía el territorio de los solicitantes por aquel tiempo –era aproximadamente 1981 y ninguno de los habitantes del área indígena tenía salario o conocía siquiera tal noción, a pesar de ser éste, el salario, una de las instituciones

consideradas por Lourau (1975) como ejemplo de institución prácticamente universal, circunstancia ésta que puede dar una idea del grado de conservación entre los *Xakriabá* de una estructura social resistente a ciertas innovaciones procedentes del mundo que los ha venido cercando a lo largo de los siglos. En Itacarambí, los enviados se entrevistaron con Nininha, entonces Secretaria de Educación, quien atendiendo a su demanda declaró que “la escuela funciona donde el pueblo quiera” y dio su autorización para instalar nuevas escuelas. En aquella época tampoco había ningún tipo de atención médica en el área. A este extremo se refería Seu Valdinho al decir: “raíces del campo, médico no conocían los abuelos que murieron con cien años”.

En 1982 la escuela se instaló en la casa de Seu Valdinho. Su señora, presente durante la conversación, le ayuda a establecer con claridad esas fechas, recordando que por entonces su hijo Chiquinho era pequeño. La escuela funcionó durante siete años en aquella casa y aquel Chiquinho no sólo llegó a formarse como profesor con el PIEIMG, sino que era por aquellos días el Secretario de Educación del Municipio de São João das Missões, del que actualmente depende todo el territorio de la reserva. Pero en aquel entonces, casi todos los profesores eran blancos que tenían a su familia en poblaciones fuera de la reserva, y allí era donde querían siempre pasar el fin de semana. Por esa razón acababan dando clase cuatro días a la semana, cuando no menos porque encontraban alguna otra excusa para ir a la ciudad entre semana y no volver hasta la siguiente. Ya entonces surgió la idea de tener profesores indios para los alumnos indios “porque quien nació aquí comprendería mejor y no dejaría a los alumnos perder tanto tiempo, incluso aunque no tuviese tanta preparación.” En ese tiempo sucedieron nuevas reuniones con el cacique Rodrigo y, según Seu Valdinho, parece que fue aquél quien, a partir de sus contactos con la FUNAI, hizo llegar hasta Brasilia las peticiones que no mucho más tarde serían respondidas con la visita de Marcia Spyer. Ella ya había trabajado en un proyecto de escuelas indígenas en el estado de Acre y así daría inicio el PIEI de Minas Gerais.

Durante la época en que era posible comprar ‘direitos’ de la tierra, Seu Valdinho dice haber comprado tres. Es lógico que no determine esa época con exactitud, puesto que la compraventa de derechos de tierra roza con las prácticas ilegales de los posseiros de ese tiempo. El caso es que la escuela vino a ser construida en esos terrenos. Y Seu Valdinho dice que el único pago que espera es ver que esos jóvenes no pasan las mismas penas que pasaron sus abuelos y bisabuelos.

Según Seu Valdinho, hacia el año 96 ya comenzaron a funcionar las clases de 5ª serie en Brejo y Sumaré. Se refiere a una cierta guerra de números que está relacionada con la competencia entre las aldeas por la construcción de las nuevas escuelas: en Brejo había 50 alumnos, 22 en Sumaré, mientras que en Barreiro llegaban a ser 42. Seu Valdinho dice haber convocado él mismo una reunión para que la 5ª serie empezase a funcionar en Barreiro: “Y si cacique, concejal, líderes no vienen, yo voy a encargarme con el pueblo”. Recuerda Seu Valdinho que muchos desconfiaban en aquel tiempo de la capacidad de los profesores indios para dar clases de ese nivel, pero argumenta que ellos ya contaban entonces “con la práctica y con la ayuda de los de fuera”. Más tarde vino la lucha por la enseñanza media y, de alguna forma, se repitió la misma situación, de la que sólo se podía salir confiando en los de fuera, aquellos que reconocen la igualdad de los indios, claro, “porque lo que los otros necesitan, el indio también”. Y reconoce Seu Valdinho que nada está completo, que allí nada es perfecto, pero afirma que tampoco lo es afuera.

*“Quien no sabe leer ni escribir carga con sus pensamientos, pero no tiene como expresarlos. Rosalino cargaba ese pensamiento de desarrollar al pueblo *Xakriabá*, pero el desarrollo necesita paz”.*

Al acabar la charla, acompaño a Seu Valdinho hasta la huerta donde está construyendo una gorrinera de ladrillo. Con su sarcasmo personal característico dice: “esto lo copiamos de ustedes los blancos”. (DC., viernes, 14 de octubre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

En la tarde del mismo día pude visitar a otro de los indios que habían desempeñado la función de líder de su aldea, Seu Osvaldo, padre de la profesora Azilda. Su testimonio refuerza tanto la cronología como la imagen de la escuela que ha venido inspirando el movimiento indígena por su consecución, pero añade nuevos datos:

A la tarde voy hasta la casa de Seu Osvaldo, padre de la profesora Azilda. Ambos me reciben con la proverbial amabilidad Xakriabá. La conversación con ellos trae menos datos de los que yo esperaba sobre la historia de las escuelas, pero me ayuda a situar mucho mejor las condiciones de trabajo de los profesores indígenas actuales en el contexto de la legislación educativa y laboral brasileña.

Seu Osvaldo habla de la necesidad de transmitir a los alumnos la causa indígena. Confirma la celebración de aquella primera reunión de Rodrigão y los líderes con representantes de la FUNAI, que dio lugar a un viaje del primero a Brasilia en busca de apoyos para el establecimiento de las escuelas indígenas. De Brasilia vino después Marcia Spyer con su propuesta de escuela diferenciada, que según Seu Osvaldo “no es muy diferenciada, aunque por lo menos dio valor a los derechos indígenas, trajo conocimientos de fuera, rescató cosas propias que estaban siendo abandonadas. La nación indígena no puede quedar muy separada del blanco. Es preciso retirar a la gente del mito y conocer las cosas del blanco para defenderse de la invasión, pero tiene que ser despacio. Violencia, drogas, cosas de la ciudad que aquí no tenemos. La escuela trae cosas buenas, pero también tiene cosas malas. Ahí cabe más la conciencia de los monitores”. Y queda claro que con la palabra ‘monitores’ se está refiriendo a los formadores del PIEIMG.

Azilda se pregunta si la escuela será realmente indígena, y si es diferente, se pregunta retóricamente, dónde estará la diferencia. Hace referencia a los materiales, ellos (los monitores) dijeron que era escuela diferenciada y no lo es. Seu Osvaldo entra entonces en el tema de la ecología y la conservación del territorio y de las costumbres. Me cuenta las diferencias políticas relacionadas con esa cuestión (él, que fue líder de Barreiro antes de Seu Valdinho).

Azilda entra en temas más cercanos a los problemas de la educación en el área. Dice que los alumnos de la Caatinginha tienen necesidades especiales para los que los profesores no están preparados. Dice que los profesores no tienen derecho a baja por enfermedad (si se ponen enfermos y no van a sus clases no cobran por esos días), que no tienen derecho a salario completo en el caso de que ‘doblen’, es decir que atiendan a más de un grupo, reciben un salario completo por el primer grupo, pero sólo la mitad por el segundo; que no tienen derecho tampoco a jubilación por enfermedad, lo que ya se ha visto en el caso de Zé Alves y que está ahora en juego en el caso de Quiteria. Por último, recuerda que los profesores de la Enseñanza Media no están cobrando por su trabajo. (DC., viernes, 14 de octubre de 2005 por la tarde, en Barreiro)

Y aún un testimonio más sobre la situación de la escuela indígena y su percepción por parte de los indios de mayor edad:

Me despierto con las primeras luces y a las seis de la mañana ya estoy en pie. Había llegado la noche anterior y la familia entera conversaba a oscuras. Por ello me conmueve tanto como me avergüenza comprobar que han dejado para mí un candil de aceite encendido durante toda la

noche sobre el muro de la habitación en la que he dormido. Desayuno el habitual café clarito y bijou, el mejor bollo de trigo que he comido hasta ahora. Gizélio que sin previo aviso ni mayor preparación se ha convertido en profesor de física y química anda por la cocina absorto en un curioso experimento: llenar una botella de agua y hacer que, con un golpe seco de la palma de la mano sobre la embocadura de cristal, la presión resultante dentro del recipiente lo reviente haciendo saltar sólo su base de una sola pieza.

Al poco, Zeza sale hacia la escuela. Gizélio ya se ha ido hacia Missões y me quedo solo con Seu Arvelino. La charla es tranquila y se presenta la oportunidad de preguntarle qué piensa él sobre lo que Gizélio y yo decíamos en la noche anterior sobre las escuelas. Dice "Hoy todo depende del estudio". Recuerda la muerte de Rosalino en 1987 y el comienzo del PIEIMG en 1995. Dentro de ese período hubo la primera reunión con Rodrigão para intentar cambiar los profesores blancos por profesores indios, "uno querían el cambio, otros no" y me confirma que cuando hubo que elegir a los profesores del primer grupo, nadie quería salir de la reserva, y que para la segunda fue la comunidad la que eligió. Resume las finalidades de la escuela en dos: conseguir empleo dentro del área y conseguir conversar y entender.

Dice que "las cosas nunca están completas" refiriéndose a la definición inacabada tanto de la frontera física del área Xakriabá como de las escuelas. Recuerda entonces "el montón de parientes esparcidos fuera de la reserva por causa de la invasión y por no haber reaccionado para luchar". Y se repite el recuerdo hiriente de la misma frase amenazante que ya había oído al Seu Estácio y al Seu Valdinho al recordar los tiempos más duros de la lucha por la tierra y por la escuela: "chico, para, que va a ser mejor". (DC., martes, 11 de octubre de 2005, en Riacho do Brejo)

Independientemente de la variabilidad del grado en que unas u otras tribus de Minas Gerais conservan mayor o menor parte de la herencia de sus ancestros, la entrada de la escuela en sus vidas cotidianas supone para ellos un ejercicio de acuerdo y esfuerzo, tanto como para el observador un desafío a toda concepción anterior. Compañera en los primeros pasos entre la universidad y el campo de trabajo, Brazzabeni (2006) escribiría esa sorpresa luego en su tesis doctoral:

lo mei sarei messa alla ricerca di una popolazione indigena, un gruppo addirittura definito "resistente" ma allo stesso tempo incredibilmente "addomesticado" dalla cultura scolastica, tanto da averla assunta come propria rivendicazione. Come avrei messo insieme queste due immagini? (Brazzabeni, 2006, pág. 211)²⁰

Brazzabeni expresa acertadamente cómo, enfrentados al trabajo de campo, desde nuestros esquemas previos sobre cualquier presupuesto pedagógico, nos hemos sentido sorprendidos ante esa diferenciación de las escuelas indígenas como, en palabras de la autora, ante un *sillogismo fantástico*. (Brazzabeni, 2006)

Se dice que en el Estado de Minas Gerais ha comenzado a construirse sistemáticamente a partir de 1995 un espacio de interlocución, a través de las acciones

²⁰ Yo había ido a buscar una población indígena, un grupo expresamente definido "resistente" pero al mismo tiempo increíblemente "domesticado" por la cultura escolar, hasta el punto de haberla asumido como reivindicación propia. ¿Cómo poner juntas estas dos imágenes?

del PIEIMG, en el que participan y colaboran los propios Pueblos Indígenas de Minas Gerais (*Xakriabá, Pataxó, Maxakalí, Krenak, Xucurú-carirí, Kaxixó, Pancararú*) con un conjunto de organismos e instituciones públicas, tanto de naturaleza estadual (Estado de Minas Gerais) como nacional (ya que Brasil se constituye como una República Federativa de Estados), entre los que se incluyen la UFMG, la SEE, la FUNAI y el IEF. Si bien la Fundación Nacional de Salud (en adelante FUNASA), y otros, no forman parte de los organismos implicados en el PIEIMG, tienen también una importante intervención en las áreas indígenas.

Las primeras iniciativas de técnicos de la SEE en el campo de la Educación Escolar Indígena datan de 1992 (Gesteira Matos K. , 2003). En aquel período apenas llegaban a la SEE algunos informes aislados en relación a las escuelas que funcionaban en las áreas indígenas. Los siguientes registros son ya de 1993. Los días 13 y 14 de junio de 1993 se realizó en el Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, el *Encuentro Técnico de Educación Indígena: Acción, Derechos y Ciudadanía*. El objetivo general del encuentro era elaborar un plan de acción pedagógica de acuerdo con las directrices de la SEE y la adecuación a la realidad y a la cultura de las regiones en que están localizados los pueblos indígenas *mineiros*, buscando la calidad de la enseñanza ofrecida a ese sector de la población. Anteriormente a ese encuentro, la acción más destacable de los órganos del Estado de Minas Gerais en relación con las cuestiones indígenas, fue la creación, a través del Decreto 23.806/84, de una *Comisión Ejecutiva Estadual de la Cuestión Indígena*. Esa comisión tenía como objetivo establecer políticas de acción para el tratamiento de los conflictos relacionados con la cuestión indígena en el territorio del Estado de Minas Gerais, estudiar y proponer alternativas para viabilizar las demandas presentadas por las naciones indígenas localizadas en él. El 12 de agosto de 1992 las instituciones que participaban de la comisión firmaron un protocolo de intenciones estableciendo la mutua cooperación para la implantación de proyectos de apoyo a la población indígena. Se preveían entonces acciones en las áreas de educación, salud, saneamiento básico, infraestructura, apoyo a la producción agrícola, artesanía y otros. Por diversas razones, las discusiones y decisiones de esa Comisión tuvieron poca repercusión en la práctica,

aunque, al menos, su funcionamiento supuso un mayor compromiso de los órganos del Estado con la cuestión indígena. Allí fue elaborada, a partir de las informaciones de los técnicos de las Delegaciones Regionales con presencia de poblaciones indígenas en sus respectivas demarcaciones, una primera evaluación sobre la situación y las necesidades educativas de aquellas comunidades.

Desde su implantación el PIEIMG ha intentado mantener un constante flujo de acciones que incluyen: el diseño del Proyecto Pedagógico de Formación de los Profesores Indígenas de Minas, con la correspondiente y necesaria aprobación posterior por parte del Consejo Estadual de Educación; la formación dentro de ese marco de tres grupos sucesivos de profesores indígenas a través de la realización de cursos anuales de formación intensiva de un mes en el Parque de Rio Doce y formación de apoyo en el área donde, durante el curso escolar, los profesores comenzaron a ejercer como tales desde los inicios, compatibilizando el trabajo en las escuelas de las aldeas con sus viajes de estudio.

La implantación de escuelas de Primaria (ensino básico o Educação Fundamental) afecta a la población escolar de 7 a 14 años. Durante mi estancia en Brasil, los *Xakriabá* de *Minas Gerais* estaban cerca de alcanzar un normal funcionamiento de los cursos 5º a 8º correspondientes a las edades entre 11 y 14 años.

Los profesores *Xakriabá* ya estaban contratados por el ayuntamiento, en las particulares condiciones que la profesora Azilda ha referido (pag. 250), a partir del año 1997, para atender esa etapa educativa. Pero, la escuela indígena no llegaba por entonces más allá; los escolares que completasen esos ocho



Ilustración 27:
Salida de los alumnos. Escuela aldea Riacho do Brejo

años obligatorios no tenían otra opción que desplazarse a los municipios cercanos que ofrecían el siguiente nivel, *Educação Media*. La cuestión emergente en 2005 era el comienzo del funcionamiento de los grupos de ese nivel dentro del área indígena. Algunos profesores de primaria pasaron a asumir las clases, a la expectativa de un curso Superior Universitario que los capacitase para ejercer legalmente como profesores de educación media —o, de otro modo, secundaria. A finales de año los profesores *Xakriabá* realizaron las pruebas de acceso —*vestibular*— para el Curso Superior Indígena en el UFMG. Poco después tuve que volver a España y en ese punto acaba mi experiencia de campo.

El PIEIMG ha realizado cursos de capacitación en Educación Escolar Indígena para técnicos de la Secretaría Estadual de Educación, aparte de su permanente esfuerzo de construcción de currículos diferenciados en las escuelas de las etnias *Xakriabá*, *Maxacalí*, *Pataxó* y *Krenak*, que participaron del PIEIMG desde sus inicios, así como de los *Kaxixó*, *Pancararú* y *Xucurú-Karirí* que, a partir de su más reciente reconocimiento legal como pueblos indígenas, se incorporaron posteriormente al Programa. En el Parque de Rio Doce pude participar del módulo final de formación del segundo grupo. En el primer grupo los candidatos a profesor fueron designados directamente por los líderes de las aldeas. En el segundo y tercero, sin embargo, ante las denuncias de ‘enchufismo’, el sistema de selección de candidatos cambió intentando revestirlo en varios aspectos de cierta ‘oficialidad’ al someter a éstos a pruebas de escritura y a entrevistas con los seleccionadores. Más adelante deberé referirme al proceso de selección de profesores para su entrada en el llamado Curso Superior de Educación Indígena, que suponía el acceso de los seleccionados en el nivel universitario y en un formato semejante al seguido en la formación precedente: dos meses intensivos en Belo Horizonte y diez meses de trabajo en las escuelas del área cada año.

Al empeño general del PIEIMG hay que unir otras acciones: la elaboración de material didáctico específico, diferenciado y bilingüe —aunque esto último sólo ha sido posible en el caso de los *Krenak* y los *Maxakalí*, ya que los demás han perdido casi por completo la lengua de sus antepasados—, materializada en la edición de libros,

revistas y otros recursos didácticos varios; la realización de proyectos arquitectónicos específicos para las escuelas indígenas y la construcción de edificios escolares para las áreas *Xakriabá*, *Maxacalí* y *Pataxó*. Todas estas actuaciones, a su vez, generaron y continúan generando, como se verá más adelante, cierto acervo documental sobre las poblaciones indígenas de Minas Gerais y sus escuelas, compuesto por tesis de doctorado, disertaciones de Maestría, artículos publicados, entrevistas, diarios, y aún otros materiales como fotografías, videos, grabaciones, etc.

El PIEIMG, una iniciativa considerada pionera en muchos aspectos dentro del panorama nacional brasileño, ha sido campo de actuación durante los últimos años del GEDUC, formado por un equipo en el que se integran profesores, investigadores y alumnos de la UFMG, de la Universidad Federal de São João Del Rei (UFSJ) y de la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUCMG). Este grupo concluyó en 2003 el proyecto de investigación *Sujetos socioculturales en la Educación Indígena de Minas Gerais: una investigación interdisciplinar*, que tenía como objetivo general describir y analizar los procesos de escolarización y apropiación del lenguaje escrito entre las etnias *Xakriabá* y *Maxacalí*, prestando atención tanto al contexto comunitario más amplio como al específicamente escolar.

La intervención de la UFMG en el PIEIMG, que comenzó como una actividad estrictamente pedagógica, no tardó mucho en plantearse las actividades de investigación, consecuentes con la percepción de las aportaciones que los pueblos indígenas pueden realizar a las más diversas áreas de conocimiento. Durante los dos años que permanecí en Brasil fue desarrollándose también un movimiento progresivo y natural para los actores universitarios en la búsqueda de nuevos campos de acción — que inevitablemente van unidos a campos de poder— de modo que han llegado a extenderse también al desarrollo y ejecución de proyectos de investigación y programas más relacionados con las actividades propias de la extensión universitaria, que suponen la colaboración con los pueblos indígenas en la elaboración y gestión conjunta de proyectos indígenas relacionados, no sólo con el área de la educación, sino también con el de la salud, la producción agrícola, las técnicas artesanales, así como en el diagnóstico y exploración de otras posibilidades de actividad económica.

5.1.2 Los memoriales de Rio Doce.

Mi presencia en el Parque Estadual de Rio Doce durante el transcurso de la última semana de formación de los profesores indígenas supuso, no sólo una ocasión de contacto, sino mi participación directa, si bien reducida a la simple transcripción de textos, en el proceso de finalización de los trabajos de evaluación del curso. A lo largo de toda la semana permanecí sentado durante horas frente al teclado de un ordenador, mientras que, uno tras otro, los profesores y profesoras me dictaban sus trabajos finales, pequeñas piezas biográficas, que en un persistente goteo acabaron por dibujar una panorámica de la vida en la comunidad *Xakriabá* y de los itinerarios de formación seguidos por aquellos jóvenes que hoy son los profesores de su escuela.

Habrá que considerar en estos trabajos la posible presencia de ciertos sesgos, aunque, incluso en el caso de confirmarse, según Goetz y Lecompte (1988), no se verían privados de su valor como fuente de datos realmente valiosos para la comprensión del proceso formativo de estos jóvenes y de sus más profundos sentimientos y creencias. En sus consideraciones metodológicas, Goetz y Lecompte (1988) alertan sobre la necesidad de analizar y valorar tales “artefactos” con ciertas reservas, pero inmediatamente traza en su texto una guía que puede permitir su aprovechamiento:

¿Quién maneja el artefacto, y cómo se asigna su uso? ¿Quién lo utiliza o puede utilizarlo? ¿Es usado individualmente, o en el marco de alguna actividad grupal? ¿Cuántas personas lo utilizan? ¿Es leído, manipulado o mostrado? ¿Dónde y en cuántos lugares se usa? ¿En qué circunstancias y con qué fines? El examen y el análisis de los artefactos permite a los investigadores su interpretación y evaluación. Se postulan significados manifiestos y latentes que les atribuyen los participantes, así como los que aparecen a la luz de la investigación. Los materiales simbólicos revelan significados más sutiles o extendidos en un contexto cultural o grupal que los no simbólicos (...) Finalmente, los investigadores evalúan el conjunto de materiales recogido según su representatividad. Identifican y tratan los sesgos de selección (...) Valoran la autenticidad de los artefactos recogidos, así como las deformaciones o falsificaciones de éstos atribuibles a los participantes. Por último, la evidencia obtenida se compara con los datos recogidos en la observación participante y en las entrevistas, a fin de triangular la interpretación. Este proceso final exige que los investigadores reexaminen los materiales en el contexto del que fueron abstraídos. (Goetz & Lecompte, 1988, pág. 165)

Hay que decir que esos trabajos son documentos oficiales, hoy archivados en las dependencias de la SEE, en Belo Horizonte, cuya finalidad primordial es demostrar ante la autoridad educativa el nivel formativo alcanzado por los profesores

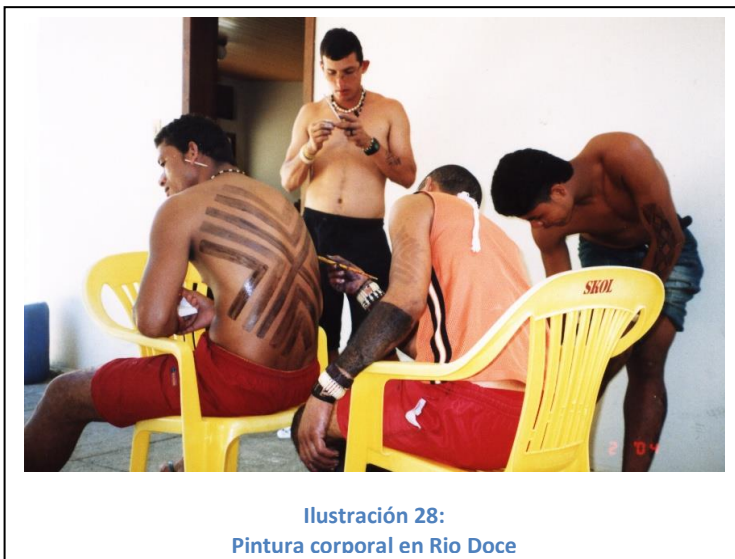


Ilustración 28:
Pintura corporal en Rio Doce

indígenas y respaldar así legalmente su contratación como maestros de las distintas áreas indígenas del estado de Minas Gerais. Se trata por lo tanto de un tipo de prueba o examen final celebrado al final de un ciclo de 8 módulos de un mes de duración cada uno, impartidos durante los anteriores cuatro años, a razón de un módulo cada seis meses. Ocho meses es, por tanto, el tiempo total que los aspirantes pasaron en el Parque Nacional de Rio Doce recibiendo una preparación específica destinada a facilitarles el ejercicio del magisterio entre la población escolar de su propia comunidad. Sin embargo debe aclararse que las características de su territorio y de su población escolar han determinado que, en la mayoría de los casos, todos estos alumnos hayan comenzado sus prácticas de aula al mismo tiempo que su formación teórica. Este es uno de los primeros datos que se refleja con notable frecuencia en la redacción de los memoriales: la sensación de inseguridad en el aula ante los alumnos se da, por lo general, simultáneamente con la primera timidez ante los compañeros aspirantes al profesorado; conviene aclarar que dadas las características y extensión de la reserva *Xakriabá* muchos de esos jóvenes se conocieron, no en su territorio de origen, sino en el espacio de formación, que así se ha convertido también en espacio de socialización: muchos hablan de haber vencido la timidez ante las chicas y de haber aprendido a bailar *farrò* en el Parque.

A partir de estos retazos autobiográficos es posible realizar varias aproximaciones a la historia y a la vida cotidiana del colectivo *Xakriabá*. Durante la

penúltima semana del curso los formadores propusieron diversos ejercicios que facilitaban la rememoración de la vida personal y colectiva y, por otra parte, mostraron ejemplos del estilo memorístico, libros y películas. En los memoriales se puede encontrar una cierta recurrencia a ciertos tópicos: los juegos de infancia, el primer día de escuela, recuerdos de los maestros y recuerdos de los castigos... Hay también constantes referencias a la pasada imposibilidad de cumplir el deseo de asistir a la escuela, bien porque había que trabajar en los campos, o porque no había escuelas o por que las que había estaban a distancias que suponían horas de camino para ir y regresar cada día. Pero casi siempre hay referencias a la voluntad de ir a la escuela, al deseo de aprender. La historia escolar se mezcla con la historia personal, hay referencias a los ausentes, a los desaparecidos y a los muertos. Abundan las noticias de desplazamientos temporales a ciudades más próximas o más lejanas al área en busca de trabajo y medio para la subsistencia. Aparece constantemente la nostalgia por las historias que los viejos contaban al anochecer y son frecuentes los recuerdos de malos tratos. También se repite indefinidamente la huella de la discriminación racial sufrida en las escuelas y en las ciudades de los blancos. Los cursos de formación marcaron un punto central en la evolución de estas vidas; en el ámbito de lo más privado fueron la ocasión para muchos primeros amores. A pesar de que la media de edad no supera los veinte años, hay ya muchas familias formadas, muchos hijos; varias parejas se conocieron y se casaron en el proceso de implantación de las escuelas indígenas. En lo laboral, el proceso de elección por parte de la comunidad y el acceso al programa de formación constituyen un giro radical en la trayectoria vital de estos profesores, una marca de orgullo en casi todos los relatos. También hay orgullo expreso respecto de la adquisición de habilidades profesionales y de la propia capacidad docente: saberse capaz de dirigir a los alumnos en la rutina diaria de las aulas. Muchos de ellos comenzaron sus prácticas casi al mismo tiempo que los primeros módulos del curso de formación, haciendo sustituciones o compartiendo la responsabilidad del aula con los titulares sobrecargados de trabajo. Resulta, en fin, muy llamativa la constante referencia a la importancia de la escuela para la comunidad y de la comunidad para la escuela.

Algunos estudios sobre las lenguas de las comunidades indígenas de Latinoamérica²¹ han mostrado que la palabra usada en ellas con mayor frecuencia es “nosotros”, dato que contrasta con el uso descontrolado del “yo” en casi todas las demás lenguas del mundo. Este dato se confirma fielmente en estos testimonios: el sentimiento de la vida comunitaria está omnipresente, el maestro es un miembro al servicio de la vida común, su misión es ayudar a mejorar las condiciones de vida del colectivo. En ese sentido, resalta especialmente la alusión recurrente al aprendizaje de los derechos y a la transmisión de ese conocimiento a los demás miembros de la comunidad. Hay un antes y un después de los cursos de formación porque allí se descubrió que la lucha y la muerte de los líderes se correspondía con la lucha por obtener el cumplimiento de lo que estaba escrito en la ley, y que la ley había sido escrita después de luchar mucho por ella.

Por lo que se refiere exclusivamente a las menciones de los derechos en los que he venido a denominar ‘Memoriales de Rio Doce’ reproduciré a continuación algunos párrafos extraídos de ellos con el único criterio selectivo de mencionar en ellos la palabra ‘derechos’. Serán hasta 34 pequeños textos, indicando en cada caso el nombre de sus autores, y conservando su redacción en el portugués original en que fueron escritos. No he creído necesario añadir a cada uno su correspondiente traducción al castellano por parecerme que la semejanza entre ambas lenguas escritas hace muy fácil la comprensión de su lectura, al tiempo que muestran la frescura original, la riqueza emocional y la sonoridad específica del discurso de estos indios alumnos de los cursos de magisterio indígena del PIEIMG, tanto del segundo grupo con el que conviví en el Parque de Rio Doce, como del primero —obtenidos estos últimos a partir de los fondos documentales del GEDUC. Puede observarse que, a pesar del uso más recientemente instaurado entre los *Xakriabá* de utilizar nuevos nombres extraídos de otras lenguas indígenas que han logrado evitar la desaparición, añadiéndoles siempre el ‘apellido’ *Xakriabá*, aquí aparecen los nombres tal como los propios escritores los consignaron en sus trabajos, con su sólo nombre, con la denominación de su tribu como apellido, o con sus apellidos de origen portugués, cosa que puede servir como

²¹ Trabajos de Carl Lenkendorf

muestra del origen de las líneas familiares entroncadas en un pasado común de mestizaje omnipresente o como recuerdo de la vieja práctica de dotar a los esclavos de una u otra raza con el apellido de sus amos.

Quiero recordar que, en aras de la mayor sencillez, he decidido utilizar tan sólo dos formatos para distinguir, más allá de mi propio discurso, el de las fuentes bibliográficas por un lado y el de mis propios diarios de campo por otro, con los diálogos recogidos *in situ*: mayor sangría para ambos, pero cursiva sólo para los segundos. Así pues, tratándose a continuación de textos originales de los indios, no utilizaré la cursiva puesto que me sitúo frente a ellos como frente al producto de creaciones estrictamente personales equiparables, en lo que a mí respecta y en cuanto a la información que contienen, a la información extraída de las fuentes bibliográficas convencionales. La numeración de página que aparece al final de cada párrafo obedece a su situación en el conjunto total del material constituido por estos trabajos, una vez impreso con números de página para su más fácil manejo. Cuando ha sido posible he añadido al nombre de los autores el de la aldea de donde provienen; el orden en que aparecen vino dado por el que ya aparecía en los propios documentos consultados.

Aquí están, pues, los cimientos que motivan y sostienen en buena medida mis reflexiones posteriores.

1.- Adimar Seixas Lima (Caatinguinha)

Um outro fato marcante para mim foi o Programa de Formação dos Professores Indígenas da segunda turma em 2000, que me inspirou e fez com que eu erguesse a cabeça. Pude estar entrando nesse barco e conhecendo mais os nossos direitos para poder lutar por eles. (...) A minha vinda ao curso foi uma das melhores coisas que aconteceram na minha vida, porque eu mudei muito o meu jeito de ser. Uma das mudanças foi aprender sobreviver e conhecer os nossos direitos de uma maneira em geral. (pág. 10)

2.- Azilda (Barreiro)

Além de conseguir vencer, ainda aprendi a ser autônoma. Também já tenho consciência de algumas leis de direitos indígenas que estão dentro da constituição. Agora estou lutando por essa educação indígena diferenciada, para que ela possa ser efetiva e que atenda a todas as demandas do nosso povo. (...) Esse curso já tem formado muitos professores indígenas de várias etnias e tem como objetivo de estar especificamente divulgando os nossos direitos indígenas de uma forma mais ampla, voltada para nossas culturas tradicionais. (pág. 18)

3.- Claudiana Lopo Alkimim (Brejo Mata Fome)

Antes também eu não tinha muito conhecimento sobre leis e direitos e através de vários cursos que tivemos e que estudamos um pouco sobre leis e direitos indígenas e não-indígenas, passei a ter mais conhecimento sobre leis, direitos etc. (pág. 19)

4.- Cleuza (Sumaré)

No mês de janeiro e julho de 2001 retornamos para o parque, foi onde que nós estudamos muitas coisas boas sobre nossos direitos. (...)Quero dizer, que esse curso que eu fiz foi muito bom. Porque durante esse tempo eu aprendi nossos direitos e fiz uma grande amizade. Isso para mim foi uma maravilha. (...)Meu objetivo é: o que eu aprendi durante os meus estudos, quero passar para meus alunos, para que eles consigam tudo aquilo que eu consegui. Quero que todos os estudantes indígena aprendam sobre os seus direitos e que saibam valorizar suas culturas. Quero que todos sejam pessoas que saibam lutar por seus direitos e que ninguém envolva com o que é dos outros (não-índio). (pág. 24)

5.- Diana Pereira (Prata)

Aos meus amigos que estão comigo nesta caminhada lutando por uma educação diferenciada para o nosso povo e os nossos direitos. (pág. 31)

6.- Dulcilene

As disciplinas trabalhadas nos módulos foram de grande importância pois tratavam de coisas que interessavam os povos indígenas, como: Direitos Indígenas, Matemática, Português, Ciências, Geografia, História e outros. Além disso, as aulas foram trocas de experiências entre cursistas e formadores. (pág. 33)

7.- Eder Possidônio (Rancharia)

Com poucos dias que chegamos, fizemos uma reunião explicando tudo que tinha acontecido, Falamos das aulas de direitos indígenas que tivemos e que nós da comunidade de Rancharia tínhamos que nos organizar para fazer valer nossos direitos. (pág. 40)

8.- Edvaldo Gonçalves Oliveira

Ah! Como eu vinha falando antes em relação ao programa de formação de professores indígenas, vou falar um pouco também sobre as disciplinas trabalhadas durante os quatro anos de curso a que eu venho participando e aprendendo sendo o que aprendi eu trabalhei com os meus alunos em sala de aula além dos direitos e sobre a cultura também, matemática, português, que é o que eu mais gosto, física, geografia, história. (...) Foi uma aprendizagem que tanto me ajudou em sala de aula e que muito do que eu aprendi aqui no curso eu também repassei para a comunidade tais como um dos pontos principais, os direitos; além do que eu pus em prática ajudando a defender os direitos a que nós temos. (pág. 44)

9.- Eulina Cavalcante Bizerra

Sei que vai me ajudar muito a lutar pelos nossos direitos e acreditar que também seremos capazes de enfrentar a Universidade e mais outros estudos. Por que estamos finalizando este curso, mas não podemos dizer que já vencemos os nossos estudos, pois agora que estamos no começo de uma estrada. (pág. 47)

10.- Gizélio Alves dos Santos (Brejo Mata Fome)

Esse curso vem ajudando desde 1996 em termos de conquistas: autoridade do povo, muito avanço na educação, trabalho para muitas pessoas, incentivando nós índios a correr atrás de nossos direitos, enfim, dessa forma, nós vamos conquistando o mundo. Conquista essa, que precisamos lutar muito ainda. (pág. 51)

11.- Iracema Macedo Leite

O curso me ajudou bastante porque eu tinha muita dificuldade em pontuação e matemática. Agora ainda não sei tudo, mas já estou melhor. O que mais gostei do curso foi fazer música, porque eu adoro cantar, outra coisa também que eu gostei foi estudar sobre os direitos indígenas. (pág 65)

12.- Janete de Ramos Souza

No primeiro módulo foi muito difícil, porque eu não sabia o que era uma educação diferenciada e nem conhecia os direitos indígenas. Mas quando comecei a conhecer a realidade do curso não tive tanta dificuldade, sei que ajudei muito a minha comunidade, mas mesmo assim existe pessoas que não reconhece. (pág. 83)

13.- Janine Ribeiro dos Santos

Nesse período de curso me tornei uma pessoa mais crítica e tendo consciência naquilo que falo e escrevo. Conheci sobre os nossos direitos e sabendo os nossos deveres. Em 2000 conseguimos a demarcação da nossa terra. Em 2003 começamos a trazer nossas crianças que estudavam na escola do não índio para estudarem dentro da reserva com nossos professores índios. (...) Neste curso aprendi muito sobre direitos indígenas e hoje estamos lutando por formação superior. Neste curso aprendi conteúdos que mesmo tendo feito o ensino médio não tinha visto antes. (pág. 87)

14.- Jonesvan Pereira de Oliveira (Riacho dos Buritis)

A união era essencial para a construção de uma educação que respeitasse os valores tradicionais e pudéssemos compreender o confundido mundo burocrático das leis e de nossos direitos históricos. Nós podemos comparar o curso de Formação a uma estrada que começa estreita e vai se alargando conforme o caminhar. (pág. 93)

15.- José Luis Seixas Lópes

Daqui para frente quero terminar de realizar o sonho que eu sempre quis ter. Nessa formação de professores eu aprendi muitas coisas boas. Aprendi até mesmo sobre os direitos de cada povo. Eu sou muito feliz por estar trabalhando para minha comunidade, apesar de que no dia da escolha eu não queria participar desse curso de professor, porque eu estava disposto a estudar mais o sair para outro lugar. Mas a comunidade junto com as lideranças me venceram. Eu acabei entrando nesse curso de professor e estou gostando. (pág. 95)

16.- Jucilene Viana Oliveira (Rancharia)

Quando comecei esse curso estava com 15 anos e ao mesmo tempo na sétima série com um obstáculo que desde criança eu tenho que é a timidez. Não tinha conhecimento sobre a cultura, não sabia nada sobre os nossos direitos. Através desse curso foi que eu tive a noção que sou índia, conheci outras etnias, fiz amizade com as pessoas da outra reserva Xakriabá, aprendi

muitas coisas que era nosso interesse, como preservar o território e lutar pelo nosso direito. (pág. 99)

17.- Lenice Pinheiro de Souza

Durante esse curso, tive ótimas professoras. Através desse curso consegui realizar meu sonho, o sonho de ser professora. Um dia, eu sempre falava com meus pais que sempre eu ia estudar pra um dia assumir uma sala de aula e largar de ser escravizada por pessoas que não conheciam a minha realidade. Hoje sei onde posso ir conheço um pouco sobre meus direitos, posso ajudar um pouco a minha família que me deu tanto apoio e minha comunidade também que foi onde eu nasci e tive muito apoio e oportunidade de trabalhar. (pág. 107)

18.- Marcelo Corrêa Franco

Nos primeiro módulos tivemos contato com câmeras filmadoras, computadores e ficamos sabendo mais ou menos da história dos povos indígenas de Minas Gerais, inclusive a nossa própria história contada pelo nosso inesquecível cacique Rodrigão, onde retratava a luta pela terra que envolveu a morte de várias lideranças. A partir daí comecei a me interessar e entender quais são nossos direitos e deveres. (...) A nossa evolução com relação aos nossos conhecimentos foi com o decorrer dos módulos, a partir dos estudos de nossos direitos. (pág. 120)

19.- Marciel Xakriabá

Na primeira semana do primeiro módulo teve mais atividades de reconhecimento e entrosamento uns com os outros. Tivemos participação de outras pessoas de outras etnias, falando sobre a luta pela terra, onde nosso cacique Rodrigão falou sobre sua luta e de outros para conseguir a nossa terra. Tivemos também discussões sobre o processo de formação de uma escola diferenciada, o que era e para isso tivemos alguns esclarecimentos sobre nossos direitos que até então não tinha conhecimento. (pág. 127)

20.- Maria José Moreira Alkimim Mota

Antes éramos muito discriminados, e não sabíamos como reagir, agora sim, aos poucos já estamos adquirindo autonomia e hoje já podemos trabalhar em nossas Aldeias resgatando a nossa cultura, e ensinar para nossos alunos sobre nossos direitos para aprender a se defender dentro e fora da Aldeia. (pág. 141)

21.- Marli Gonzalves de Araujo

Durante esse curso aprendi muitas coisas boas. Aprendi a defender os nossos direitos, e que devemos seguir sempre em frente para conseguirmos o que queremos. (...) Durante esses módulos vi muitas coisas interessantes. Entre elas, trabalhos com teatro; direitos indígenas e muitas coisas que já realizamos até hoje nessa longa caminhada. (pág. 143)

22.- Marli Gonzaga Mota Alkimim

Hoje estou no oitavo módulo e sinto feliz e com firmeza para enfrentar uma sala de aula. Este curso me ofereceu oportunidade de estudar todas as matérias que eu não tinha estudado antes. Aprendi muito sobre os nossos direitos indígenas e pretendo continuar sempre estudando, pois nem sempre a gente aprende tudo. (...) Vou falar um pouco do objetivo da escola diferenciada: é fazer com que as crianças aprendam a ler, escrever, preservar as palavras do cotidiano Xakriabá, ter conhecimento, autonomia, dentro e fora da aldeia, defender nossos direitos indígenas, criticar, respeitar e resgatar a cultura, trabalhar de acordo com as nossas realidades, ter união e preservar o nosso território. (pág. 145)

23.- Mauro Gomes da Silva

Quando completei sete anos de idade, minha mãe me matriculou na escola que tinha como nome Escola Municipal Professor Hélio Rocha e funcionava pelo município de Itacarambi, porque naquela época ainda não era conhecido nossos direitos de ter uma escola diferenciada. (...) Conhecendo seus direitos e eu sem estudar, a comunidade junto com liderança, cacique e professores indígenas em formação e demais pessoas que já tinha um conhecimento formal, procuravam um jeito de ter a escola continuada na Reserva Xacriabá. (...) Mas, em busca de uma melhora e novos conhecimentos sobre nossos direitos, a gente faz o máximo possível. (...) Nessas idas e voltas ao parque, que eram de seis em seis meses, aprendi muitas coisas: no aumento dos meus conhecimentos sobre as leis, nossos direitos como índio, histórias muito antigas e a convivência entre nós mesmos. Durante esses 4 anos no curso, desenvolvi bastante. (...) Eu, como educador, junto com minha escola, temos um papel de buscar novos conhecimentos sobre nossos direitos e formar alunos a serem críticos e buscar seus objetivos, buscando resgatar a memória antiga dos Xacriabá, porque isso serve de uma boa lembrança e mesmo um debate no futuro. (pág. 146)

24.- Merenice Nunes de Araujo

Quero dizer que com esse curso de formação de professores indígenas desenvolvi muitas coisas sobre os povos indígenas. Hoje sei que os povos indígenas têm os mesmos direitos dos não-índios e que somos capazes de enfrentar barreiras como eles. (pág. 155)

25.- Nelson Gomes de Oliveira

Eu tenho uma visão crítica de vários mundos, do meu mundo na aldeia, do meu mundo no estado, no país. Sei que preciso ensinar tudo que é bom para os meus alunos: a cultura, a crença e a tradição. Preciso ensinar também coisas que eles não acham importantes, porque não podemos ficar presos nos saberes internos, precisamos aprofundar nos conhecimentos e nos saberes externos. Precisamos conhecer para poder lutar pelos nossos direitos. (pág. 159)

26.- Nilma Rodrigues de Souza (Rancharia)

Conheci pessoas de outra etnia, fiquei um pouco por dentro de alguns dos nossos direitos e pretendo conhecer ainda mais, pois como que eu vou cobrar alguma coisa se eu não conheço os meus direitos? (pág. 160)

27.- Nilson Gomes de Oliveira

Este curso de formação de professores indígenas durou por quatro anos que correspondente a oito módulos. Nesse processo o que foi mais marcante para mim, foi às histórias indígenas, história dos negros, estudos sobre as leis, direitos indígenas, matemática e principalmente as pesquisas realizadas em área. (...) Esse curso de formação de professores indígenas vem desde 1996, trazendo um grande desempenho para nós, na parte da educação gerando emprego e ajudando a nós a buscar autonomia e os direitos garantidos pela lei. (...) Através desse curso podemos dizer que já damos um grande passo, formamos a organização indígena, estamos lutando por nossos direitos, estamos organizados e com fé em Deus este ano de 2004 nós teremos um prefeito índio Xacriabá através de apoio e da nossa união. (...) A importância desse curso é que forma professores não só para a sala de aula, mas sim para lutar por seus direitos e as necessidades das comunidades indígenas. (...) Estou terminando esse curso e posso dizer que dou conta de uma sala de aula. Hoje entendo de política indígena, política partidária, direitos e estou pronto para lutar pelos direitos do meu povo, incentivar a comunidade e buscar o que é de melhor para todos. (pág. 163)

28.- Otacílio Gomes de Araujo

Durante esse curso aprendi muito sobre as leis, sobre os direitos que os povos indígenas têm. Eu acho que foi muito importante porque a gente sabendo dos nossos direitos a gente tem mais como correr atrás. Particpei de dois encontros dos povos indígenas do Brasil na Serra do Cipó e foi muito bom. Cada etnia veio representando a suas culturas. Conheci vários tipos de culturas diferentes dos Xacribás. Tivemos também um encontro na nossa reserva Xakriabá com a presença de várias etnias do Brasil discutindo sobre os direitos indígenas e políticas indigenistas, as discussões foram muito importantes, porque aprendemos muitas coisas que a gente ainda não sabia. (pág. 166)

29.- Quiteria Edneusa Farias Mota

Estudei sobre a lei que fala sobre o direito indígena. Achei muito bom, porque conhecendo nossos direitos já é um dos primeiros passos para seguir nossa caminhada. Espero que não pare por aqui, pois pretendo fazer o ensino superior. Tenho muita vontade de ser uma poetiza, fazer minhas poesias, pois é o que eu mais adoro. (pág. 167)

30.- Rosânia Xakriabá

Agora em 2004, quero que a coisa melhore ainda mais, pois meus alunos passaram de ano e quero que eles tenham um bom aproveitamento, assim como eu tive durante todo esse curso. O meu objetivo e o da escola é trabalhar de acordo com a realidade de nosso povo, conhecer também sobre os não índios e fazer com que as crianças aprendam não só a ler e a escrever, mas sim estar conscientizando todos a preservar o nosso cotidiano, o território, a ter conhecimento e autonomia dentro e fora da aldeia, a defender os nossos direitos indígenas, a ser críticas, a resgatar mesmo a cultura, a ter união, pois sem união não conseguimos nada. (pág. 178)

31.- Rose Meyri Ferreira da Silva

Hoje sou uma professora que luta com garra pelos meus ideais, principalmente para ver minha comunidade, meu povo crescer cada vez mais. Mas para isso acontecer precisamos lutar juntos. O exemplo disso é a OEIX (Organização da Educação Indígena Xacriabá), criada no ano de 2003. É um sinal de mudança, mas mudança para melhor. E é isso que nós professores índios devemos fazer, pois escola indígena exerce um papel muito importante nas comunidades. Ela é a responsável pela formação diferenciada dos alunos que ali convivem, obedecendo à cultura e tradição de cada povo. A escola é também responsável pela formação de alunos autônomos e críticos, que saibam defender seus direitos indígenas. (pág. 181)

32.- Sidiney Pinheiro Macedo (Sumaré)

Nesse curso foi onde eu comecei a me valorizar como índio que têm esses direitos e a resgatar na escola, as pinturas, as danças, as histórias e os costumes e a tradições, em fim à cultura do nosso povo. (...) Durante o meu percurso de vida, pude relacionar o tempo que estudei nas escolas tradicionais com os quatro anos do magistério indígena. Notei que o meu desenvolvimento durante os quatro anos foi bem mais proveitoso do que nas escolas do branco. Até então não sabia dos meus direitos e deveres como brasileiro índio. A partir desse curso conheci outros índios sem ser os Xacriabá, estudei disciplinas interligadas à população, tendo uma visão mais próxima da realidade. Me tornando um índio revolucionista e crítico. (pág. 185)

33.- Sidnéia de Souza Bizerra Pereira

Em 2002, comecei a trabalhar com crianças de primeira série e isso para mim foi uma das coisas melhores que me aconteceu, pois eu is fazer o que eu sempre sonhei, que era ser professora e

trabajar con niños, e trabajar de nuestro modo, de modo Xakriabá, porque la función de escuela en que estudié era de enseñar al alumno a leer e escribir, eso ya era suficiente. Nuestra escuela no, ella es diferenciada, su objetivo es también enseñar a leer e escribir, mas con el compromiso de rescatar la cultura de nuestro pueblo, concientizando a los alumnos para que conozcan nuestros derechos e rechacen las discriminaciones raciales. (...) Quiero que el curso no pare por aquí, quiero tener una formación continuada e incluso llegar a la Universidad e realizar mis sueños que son formarme en Pedagogía e en Derecho, para que yo pueda dar una educación de calidad para mi pueblo, sin miedo e ni receo de ser parado frente, por no tener conocimiento de nuestros derechos. (pág. 189)

34.- Sonia Fernandes Ribeiro

Vine a participar del curso con el objetivo de convertir a una persona crítica, autónoma e también de intercambiar experiencia, divulgar nuestra cultura e conocer mejor nuestros derechos para que, conjuntamente, con nuestro pueblo, pudiéramos buscar muchas mejoras en diversas áreas como: educación, salud, medio ambiente etc. Me inspiré mucho en esta frase del señor Valdemar, representante de la aldea Prata que en todas las reuniones siempre dice: "Todos unidos num só sentido." E juntos lucharemos para que futuramente tengamos una tierra sin males. (pág. 194)

Durante aquellos días de escritura de los Memoriales fueron muy comentadas entre todos las frecuentes visitas de adolescentes *Xakriabá* a las aulas de los ciclos formativos más elementales, cosa que podría interpretarse como capacidad espontánea para el aprovechamiento alternativo de los recursos disponibles en la búsqueda de preparación para alcanzar niveles superiores de formación, y que al mismo tiempo parecía indicar la existencia de un considerable grupo de edad sin aulas del nivel que por ella le correspondería. Gracias a trabajos anteriores era posible considerar datos estadísticos más específicos sobre estos sujetos, lo que permitía intentar entonces una caracterización más detallada que ayudase a identificar y describir sus intereses vitales, sus perspectivas de futuro, y sus necesidades formativas. Dicho de otro modo, la centralidad del tema de los derechos indígenas durante los cursos de formación conectó ya entonces con la comprensión generalizada de que el acceso a la escuela y a la educación constituía parte principal de aquellos derechos indígenas recién descubiertos por los propios jóvenes indios.

Por un lado, la clara diferenciación de los usos y costumbres rurales respecto a aquellos más comunes en el medio urbano, tornan insuficiente el criterio de edad para definir por sí solo la pertenencia de cualquier individuo al hipotético grupo llamado 'juventud'; por otro, el peculiar entorno cultural y socio-económico de la reserva exigían ese estudio en profundidad de sus expectativas y demandas formativas. En los comentarios sobre estos alumnos adolescentes que frecuentan las clases del ciclo

elemental pueden entreverse los primeros gérmenes de lo que llegaría a ser un asunto de capital importancia para el desarrollo de mi investigación pero también para el surgimiento de la demanda de instauración de la Enseñanza Media dentro de la reserva *Xakriabá*. Tanto la caracterización del grupo como la investigación de sus necesidades serían en otras circunstancias tareas imprescindibles, previas a la formulación de una propuesta formativa, en la que habría de incluirse el diseño de un curriculum específico adaptado a la realidad de esa juventud *Xakriabá*, la definición de una estructura territorial donde situar las actividades formativas, y la fijación de criterios para la elección y formación de los profesores destinados a la atención de este nivel educativo superior. Sin embargo, nunca podrá entenderse mejor la complejidad de la relación entre la teoría y la práctica. La Escuela *Xakriabá* parecía crecer por encima de toda previsión mientras la tierra de la reserva parecía encoger ante una renovada presión demográfica. Con su ritmo propio la escuela indígena crece. La historia es el pasado que sería bueno honrar, el presente es nuestra oportunidad de acción, el futuro está relacionado con las decisiones de hoy. Cierta práctica induce ciertas teorías, de cierta teoría se deducen ciertas prácticas, y todo ello ha de suceder en medio de un conglomerado de limitaciones históricas, geográficas, culturales, económicas.

Hay, además, un segundo vector íntimamente asociado al anterior. Porque, del mismo modo que el establecimiento de los ciclos educativos elementales desembocó en la demanda del establecimiento de los ciclos medios, e incluso en el deseo de alcanzar los ciclos superiores, el impacto del aparato escolar modificó también el imaginario colectivo de los indios respecto a la cuestión capital de los derechos, continuando el proceso de asimilación del propio hecho de ser indio como sujeto de derechos civiles y sociales, con capacidad de acción y de lucha en su defensa, y con plena y justa aspiración a la igualdad con el resto de la población brasileña. La juventud es el sector privilegiado dónde este fenómeno se expresa con mayor intensidad y es entre los jóvenes profesores donde puede ser efectivamente documentado.

Por primera vez charlé con Zé Reis (Director de la escuela de Brejo Matafome) sobre la cuestión de los derechos. Volvíamos en la furgoneta del GEDUC tras el largo día pasado en Barreiro. Yo buscaba información sobre su modo de trabajar los derechos en la escuela, sabiendo que esta materia corresponde al Segundo Ciclo. Zé Reis me informa de que en la 8ª serie hay alumnos

entre los 14 y los 23 años, y que cuando trabajan ese tema de los derechos el ambiente se calienta. (DC., sábado, 14 de agosto de 2004, en el camino entre Brejo y Missões)

Hasta aquí me he limitado a anotar observaciones que proceden de una visión mediada sobre una determinada realidad que es, evidentemente, de extrema complejidad. Un intento de explicación más rigurosa de esa realidad y una posible elaboración teórica sobre ella, exigirían la realización de trabajos de campo más ambiciosos y por eso, más sistemáticos y planificados como los que propone Poveda (2001, pág. 14). Simple intuición o elaborada estrategia metodológica, no hay cómo eludir la certeza de que sólo cediendo la palabra a los propios jóvenes indígenas, a los profesores y a los miembros de la comunidad *Xakriabá*, será posible ampliar la comprensión de lo que la implantación de la escuela ha significado y continúa significando para ellos. Sólo desde ese punto de vista podrán ser documentadas las consecuencias, las transformaciones y las influencias que esa nueva institución ejerce en sus vidas como miembros de la comunidad indígena y, a su vez, en el proceso de inserción de esa comunidad dentro de la estructura del ente superior que es el Estado nacional brasileño. Es en ese choque entre formas y concepciones de la vida social, en la tensión entre esas distintas escalas de entidades en relación, donde puede plantearse como objeto de estudio la intersección entre el concepto más amplio de Derecho, el origen de las actuales expresiones de la conciencia *Xakriabá* de sus derechos, y el papel que la implantación de la escuela pueda haber representado en su génesis y desarrollo.

Mi primer contacto con las acciones formativas del PIEIMG tuvo lugar durante mi primera visita al área indígena en el año 2002. En aquella ocasión se trataba de una formación complementaria en el área. Acompañé entonces a tres de las formadoras del PIEIMG que acudían al área para impartir algunas clases complementarias a las actividades de formación reguladas en el proyecto aprobado inicialmente por el conjunto de instituciones implicadas en él, concretamente en las áreas de Matemáticas, Lengua Portuguesa y Artes.

Salimos temprano hacia la reserva para comenzar las clases con los profesores en Brejo Matafome. La primera parte del día sirve para indagar sobre las necesidades que los profesores indígenas sienten a la hora de dar sus clases. Persiste la impresión de timidez entre estos adolescentes que van acercándose lentamente para interrogarme sobre cuestiones relativas a

mi idioma y al fútbol de mi país. Me obsesiona la duda sobre la posible metodología de mi trabajo, ¿etnografía simple o investigación participativa? Hay 80 profesores formados entre el primer y el segundo grupo para los 1800 alumnos en toda la reserva. Hablé un buen rato



Ilustración 29:
Formación complementaria en área. 2002

con Zé Nunes mientras me acompañaba a visitar la construcción de las nuevas escuelas. Le fotografié con aquel horizonte en obras de fondo; el momento y su actitud fueron muy cordiales. (DC., jueves, 22-8-02, en aldea Brejo Matafome)

De la redacción del Proyecto de Formación de los Profesores Indígenas de Minas Gerais puede deducirse la conciencia que los redactores tenían sobre los perjuicios causados por los intentos de escolarización anteriores entre los Xakriabá, aunque eso parece haber bastado para obviar o minimizar sustancialmente los peligros que el nuevo intento podría entrañar, aunque sólo fuera por tener en cuenta que, una vez más, era la sociedad de los blancos la que presentaba la propuesta:

Una cultura minoritaria, como es el caso de los cuatro pueblos indígenas de Minas Gerais (...) puede ser subyugada con facilidad por una cultura dominante, y la educación ha sido utilizada secularmente con esa finalidad. La experiencia escolar a que fueron sometidos, con raras excepciones, ha sido perjudicial, para esos y para otros pueblos, ya que no considera las dimensiones humanas y la diversidad de las culturas. El propósito deseado por el curso de formación es el inverso: consideramos que al hablar de educación se está hablando necesariamente de heterogeneidades, lo que no implica la imposición de un modelo de escuela de una sociedad sobre otra, sino la necesaria construcción de una educación indígena propia. (Projeto Formação, 1994)

En relación a los Fundamentos de la Educación se enfatizan los diversos modelos de educación existentes, en sus diferentes concepciones construidas socialmente. La educación entendida como derecho de todos, la plena realización de los individuos como sujetos socio-culturales orientan los debates de esta área de enseñanza. Para que los profesores posibiliten aprendizajes significativos a sus alumnos es necesario que ellos mismos sean capaces de ejercer el pensamiento conceptual. Ejercer el pensamiento concreto y abstracto, e incluso, discutir las

especificidades del acto de enseñar y aprender constituyen importantes objetivos para la formación de los profesores cursistas. (Projeto Formação , 1994)

Zé Coelho, miembro del CIMI, con años de trabajo alrededor del área Xakriabá, declaraba un día durante un viaje en el autobús de la reserva:

Afortunadamente, Zé Coelho, motivo de mi visita a Missoes, estaba con Janaelle en el autobús. Iba a Sumaré, alegre con sus gafas de sol. El trayecto se me ha hecho muy corto con la conversación que ya había comenzado antes de la salida del Pájaro Azul, cuando él me preguntó por el tema de mi tesis. Coloqué cebo en mi respuesta, refiriéndome a los que no se reconocen a sí mismos como actores representantes del Estado en el proceso de establecimiento de las escuelas. Zé Coelho mordió el anzuelo sin dudar, refiriéndose a un informe crítico que el CIMI ya había escrito en el año 99, exponiendo sus desacuerdos con el plan de trabajo del PIEI y con el modo en que habían sido elegidos los profesores del primer grupo. De ahí fue fácil pasar a la discusión sobre la cultura. Quedó clara su posición acentuadamente folclórica sobre ese asunto, al referirse a los cambios que llegaron al área: casas de teja, muchas motos... Le pregunté por su experiencia en otras tribus y su conocimiento de otras escuelas. La única diferencia era el hecho de que tales escuelas hubieran sido iniciadas por organismos no estatales, iglesia o ongs, pero coincidían en lo esencial: el currículo y la asimilación burocrática a las demás escuelas del Estado.

Se queja Zé Coelho de la llegada de los salarios, tanto en el caso de los maestros como en el de los agentes de salud, que han introducido provocado la división entre los indios por las diferencias de clase social que han supuesto. Por último, me resultó muy interesante su alusión a la falta de participación de los profesores en la gestión de su propia formación: dice que fueron presionados y obligados a callar cuando intentaron participar, con el argumento de que 'ellos no sabían' y habían ido allí precisamente a aprender. (DC., miércoles, 19 de octubre de 2005 por la mañana, en el Pájaro Azul entre Brejo Matafome y Sumaré)

Este nivel de acceso a la realidad Xakriabá constituye a estas alturas del trabajo de campo un índice de los progresos conseguidos. Lo que Zé Coelho cuenta sobre la falta de participación de los profesores indígenas en la gestión de su propia formación se confirma pocos días después en una charla con un profesor durante la fiesta de celebración de un bautizo. Mantengo en este caso el nombre del informante, dado que sus posiciones 'disidentes' son bien conocidas tanto por el equipo del PIEIMG como por el resto de los profesores:

Sidney bebe conmigo una primera cerveza y aprovecho para preguntarle por su experiencia en la escuela agrícola y la posible comparación con la del PIEI. Según Sidney, el problema de la escuela agrícola era su clara orientación hacia los grandes monocultivos, nada de agro-ecología que es, según él, la posible opción para los Xakriabá. Le pregunto por qué no exigieron entonces esa formación en los cursos del parque. Me dice que sí lo hicieron, pero que los organizadores nunca accedieron y que la excusa que les daban era que no encontraban agrónomos o especialistas en esas materias. Presiono un poco refiriéndome a las necesidades de la comunidad y a la cantidad de dinero que se invierte en el PIEI sin que eso vaya a tener mayores consecuencias positivas para la vida de la comunidad. Sidney abre mucho los ojos y parece intentar medirme como interlocutor, como queriendo contener las palabras que le vienen a la

boca. Acaba diciendo “é de tudo isso que quero fugir”, pues él es uno de los que anuncia su renuncia al trabajo en la escuela, consciente del pobre papel que hace en la formación de su pueblo. Le digo que si los más preparados abandonan, todo se perderá. Él dice que no basta con hablar con la comunidad —sobre las quemadas, por ejemplo, que es un tema candente en estos días— que hay que cansarse, llegar a cansarse, y aun así no basta. Hay que hablar aún mucho más. Es como si me estuviera diciendo que la comunidad es sorda y que todo esfuerzo es inútil. Y afirma categóricamente que es de eso de lo que él quiere huir. (DC., viernes, 21 de octubre de 2005 por la tarde, en Barreiro)

A estas horas aparece Sidney con su mujer y su hijo. Basta una pregunta directa sobre la participación de los indios en la elaboración del curriculum del curso superior para que Sidney se lance a relatar sus quejas. El no recuerda haber participado en ninguna discusión al respecto, pero dice que fue la Unimontes la primera en presentar una propuesta de curso superior. Luego la UFMG hizo la suya. Los indios acudieron a discutir cuál de ellas se haría cargo, pero su deseo era que todos colaborasen pero, continua diciendo, parece que no



Ilustración 30:
Formación complementaria en área indígena

hubo acuerdo entre ellos y el papel de los indios se limitó a elegir entre una u otra a falta de otras propuestas. La UFMG propuso, los indios querían, y no hubo más discusiones sobre qué enseñanza media sucedería. El curriculum fue escrito por los universitarios y, para Sidney, lo más grave es que sigue la orientación de la 5ª a la 8ª serie, es decir, mucho prometer y poco cumplir. El primer curso de enseñanza media necesitaba 14 profesores y la lista volvió a BH con sólo 2 candidatos. Todos los demás no se sentían preparados. Luego vino la presión la comunidad y los líderes, animados por la Universidad, con el argumento del compromiso adquirido. Y finalmente los profesores aceptaron comenzar con las clases, eso sí, contando con el apoyo prometido por los organizadores, que luego ha fallado. Dicen que no tienen dinero para atender a la E. Media, pero entonces ¿de dónde sale el dinero para pagar a los directores y al Seu Emilio que van en estos días a BH para ‘encaminhar’ los asuntos del curso superior? Sidney dice que la escuela no va bien y, desde luego, no se parece ni de lejos a como es retratada por la gente de la ciudad. La presión de la SEE, y de Katia concretamente, es constante, y Sidney se cansó de ser el chato²² poniendo siempre en la mesa sus críticas, hasta que decidió que en la siguiente oportunidad él también diría que ‘todo tá bom’ como hacen los demás.

De los cargos elegidos, coordinadores de etnia y otros representantes, dice Sidney que la exigencia era con ellos mucho mayor antes de su nombramiento y que después su trabajo era

²² Según Houaiss (Houaiss, Villar, & Franco, 2001), aparte del significado de plano o raso, esta palabra, en registro informal, significa: Machacante, enfadadizo o insistente; que aburre, irrita, estorba, perturba o preocupa.

invisible o inexistente. Los profesores de la comunidad están ahí, pero la escuela obliga a mirar en otra dirección. Los de dentro no hablan entre sí y por eso luego llegan los de afuera y colocan las escuelas que ellos quieren. De la diferencia no vale la pena hablar por que ni los burócratas ni los formadores quieren trabajarla. Mientras sigue la charla con Sidney llega Marcelo que al oírnos pregunta ¿aquí también? Porque él estaba también hablando de lo mismo en otro grupo, abajo en el campo de fútbol. Al poco llegan Xavier y Nei, y la reunión se convierte en una improvisada asamblea a la que Marcinho, Det y Losinho asisten en silencio. Sobre todos planea el convencimiento de que la comunidad no sabe evaluar la escuela, que exige de los profesores pero no tiene criterios para valorar si el trabajo es bueno o no, y sobre todo, que la comunidad no puede prever las consecuencias del rumbo que toma este tipo de formación. Y como todo el mundo parece estar de acuerdo con la formación que reciben, pregunto que por qué entonces no hablan de ello abiertamente en las reuniones con los formadores. Ante sus caras de asombro digo que los guerreros Xakriabá están agachando la cabeza, víctimas o cómplices de una nueva invasión. (Y no dejo de encajar los acontecimientos desde mi propio punto de vista: toda esta aceleración que los académicos achacan a los propios indios viene en realidad de su propio esfuerzo. La percepción de una de las investigadoras sobre las luchas por el curriculum queda así corroborada: Los académicos están estableciendo su campo de poder y esa es la verdadera esencia de todo su compromiso. Son rápidos y seguros, saben lo que quieren y no han perdido ni un segundo desde que comenzaron su propia carrera profesional. Sobre los profesores-formadores, Sidney sentencia: uno entra, otro sale, siempre vuelta a empezar. (DC., domingo, 20 de noviembre de 2005 por la tarde, en Barreiro)

No dejó de sorprenderme en ningún caso el tono reivindicativo que algunos profesores utilizaban en sus conversaciones conmigo mientras que ante los formadores acostumbraban a mostrarse satisfechos y contentos con su experiencia de los cursos de formación, de la práctica cotidiana en las escuelas o de las perspectivas del Curso Superior y la capacitación que allí conseguirían para hacer frente a las aulas de la Enseñanza Secundaria.

Hay quien declarándose seguidor de la llamada Pedagogía de proyectos, opina que los proyectos como orientadores de la actividad escolar deben ser diferentes para las escuelas del campo o las de la ciudad. Esta posición se debe, sin duda, al planteamiento general de que la escuela debe proponer buenos problemas. Sin embargo, en el medio indígena, especialmente entre los *Xakriabá*, yo diría que lo que se esperaba de la escuela son más bien buenas soluciones. Los problemas escolares no pueden servir generalmente como práctica para la resolución de problemas sociales. Los problemas reales han empujado a los indios a buscar la escuela con la esperanza de encontrar soluciones, no en busca de más problemas. Por otra parte, esta visión indígena sobre la escuela no llega ni de lejos a ser unánime, como puede apreciarse en el desarrollo de una reunión de profesores y padres que transcribo a continuación:

En Brejo encuentro ya en las escuelas a varias personas esperando la reunión de padres y profesores. Zé Reis comienza. Cuento 38 madres, 11 padres, 6 profesores y otros 6 funcionarios de la escuela. La proporción de padres tampoco sustenta la cacareada hipótesis de la participación comunitaria en la gestión de la escuela. El objetivo de la reunión es informar sobre la marcha de los alumnos, pero también para intentar controlar el comportamiento en el uso de las instalaciones de las escuelas, que son de todos... La familia debe controlar al hijo, a los padres no les gusta que se llame la atención a alguno de sus hijos. "Bagunça"²³ que aumenta dentro del espacio de la escuela, niños que no conseguimos controlar de ninguna forma, puede suceder un accidente..." Zé Reis dice: "a escola é pública e por isso deve ser celada por todos, passa de uma geração para outra". Las madres piden saber el nombre de los bagunçeros. Zé Reis comienza a dar nombres y las madres dicen que el remedio es "bater"²⁴, "se meu filho bagunça aqui, pode deixar comigo". Seu Emilio dice que "el asunto no es pegar, sino sentar a los hijos y explicar despacio, si no ellos van a quedarse con rabia y será peor aún", y propone contratar un vigilante. Joao Pinheiro, jefe de la administración de la escuela, aunque formado como profesor en el PIEI, explica que todo está destruido: las duchas, las paredes, habría que construir un muro que cerrase el espacio hoy abierto de la escuela. Pero eso sería una pérdida para la comunidad. Los vecinos tienen que ayudar. Los niños empiezan con pequeñeces y acaban dando problemas mayores para toda la familia. Seu Emilio cuenta la historia ejemplar del robo de unos anzuelos en su infancia y el castigo que su padre le impuso. Una de las madres dice que "el que roba hoy entre nuestros parientes, robará mañana entre los de fuera y entonces va a sufrir mucho más".

Seu António cuenta otro caso. Su hijo apedreó a otro niño. Los padres hablaron entre sí y cada uno 'executou' a su propio hijo, y hoy, gracias a Dios, aún continúan siendo amigos. Los niños cuentan historias para defenderse, pero el padre no debe creer en ellos sino ir a hablar con el profesor. Si los padres dicen que su hijo no tiene remedio ¿qué va a ser de ese hijo?

Vanilde advierte sobre la conveniencia de enviar a los alumnos a la escuela sólo dentro del horario de clase, porque si llegan más temprano organizan peleas.

Zé Reis pide a los profesores presentes que aclaren sus horarios de trabajo para que los padres sepan a qué atenerse. Janison responde con su horario: de 12 a 4:20. Mientras Dulcilene cuenta su parte, las miradas del grupo de los hombres se dirigen hacia el campo de deportes donde, en ese mismo momento, están jugando los 'problemáticos'. El pequeño Marcinho está saliendo hacia el depósito del agua y se ve que percibe alguna amenaza en el aire.

Otro problema es la bolsa-escuela. Hay alumnos que la tienen pero faltan mucho. El ayuntamiento pide informes y el director no puede mentir porque corre el riesgo de ser despedido. Zé Reis recuerda que con 20 faltas el alumno no podrá pasar de curso, aunque esté leyendo y escribiendo bien. Este tema desata pasiones: se dice que unos cobran por otros, que es necesaria un nuevo 'cadastramento'²⁵... Otra madre explica que ya avisó a los profesores que sus hijos deberían faltar alguna vez para ayudar a su padre en el trabajo. Mientras habla esta mujer, hay otro diálogo en marcha al otro lado de la palhoça²⁶, reina el descontrol. (Hacia el final de la reunión, Joao Pinheiro mencionará que la ley hace obligatoria la asistencia a la escuela, que no compensa ganar un poco de dinero para luego perder el curso, que explotar a los niños es un crimen, que "a vida da gente é o estudo. Se não tiver estudo não consegue nada", que tampoco se puede faltar el día de la evaluación porque esto dificulta el trabajo del profesor.)

Van llegando otros profesores, Adilson, Nelson... Otra mujer comienza a explicar ahora sus horarios y así puedo identificarla como profesora. Veo también que Claudinei, alumno de Enseñanza Media, es también uno de los profesores de las primeras series. Ranison da cuenta también de sus horarios. Una madre explica la forma correcta en que un profesor debería anunciar su falta y el posible sustituto, para saber si debe dejar a los niños ir a la escuela o hacer que se queden en casa. Jair se siente aludido por alguna cuestión y responde que él nunca dijo

²³ Desorden

²⁴ Pegar, golpear.

²⁵ Registro, recuento.

²⁶ Choza: construcción reciente al estilo tradicional, sin paredes y techo de teja.

tal cosa, que él no da ‘moleça’²⁷ en la clase, que él no es como los otros profesores, que él da orden en su sala de aula. Poco a poco se generaliza el cotorreo. El Sr. Antonio llama varias veces la atención de todos. El Sr. Emilio golpea uno de los pilares de la palhoça con su borduna... Zé Reis callado sigue sin control de la situación.

Juvenil se pone a justificar sus faltas y explicar sus horarios, aclarando lo que dijo y cómo lo dijo. Un padre se dirige directamente a Ranison animándole a castigar a su hijo si lo cree necesario e incluso a encargarle a él mismo algún ‘carinho’ que no pueda tener en la escuela.

Adilson dice ahora que el profesor también debe de tener responsabilidad fuera de la escuela y, en diálogo con una de las madres, confirma que los niños mienten.

Vanilde pregunta a una de las madres la razón por la que su hijo está faltando. La respuesta es demoledora: el niño no tenía ‘chinelos’ ni ella dinero para comprárselos. El Sr. Antonio comenta al respecto que “indio conhece as debilidades do indio. Por isso a comunidade não acorda com professores brancos que não gostam de trabalhar com menino sem sapato”. (Más tarde aparecerá el ejemplo de los niños que no iban a la escuela porque no tenían jabón para lavar sus ropas).

Wilson califica a sus alumnos y explica que una alumna se niega a hacer los deberes, alegando que Wilson no es su padre para mandar en ella.

El Sr. Emilio levanta la voz para expresar su tristeza al oír que los padres no consiguen controlar a sus hijos. Si los padres no lo consiguen, los maestros tampoco lo conseguirán, y recomienda dar trabajo a los hijos y no dejarlos muy sueltos, cosa que no tendría por qué entrar en contradicción directa con las advertencias de Joao Pinheiro sobre la explotación de los niños en el trabajo, aunque alguna cosa chirría: dar trabajo a los niños para educarlos y al mismo tiempo considerar que sólo el estudio dará un buen futuro. La brecha está aquí abierta, la separación de la tierra, el principio del desorden inevitable y la rebeldía sin causa.

Wilson habla de la alumna que pide permiso para ir al baño y se va su casa. La madre de la niña explica lo que pasa: que la niña se niega a usar el water tan sucio. Wilson tiene que reconocer que los niños bagunçan todo, que falta agua, pero que aún así el baño de la escuela se puede usar... El Sr. Emilio apoya esta valoración diciendo que “no quiere comer quien va a cagar y no caga”. Y se pone de pie para decir que los adultos deben hacer lo que esperan de los hijos porque “como se toca, se dança”. Luego vuelve el tema a los niños que entran en la clase sin zapatos o sin camisa. Dice Emilio que el indio no puede ser racista con sus iguales, y todos son iguales aunque estén mejor o peor vestidos, “a escola diferenciada é isso”. Pasa a hablar sobre la comida, que arroz y macarrones son modernidades, que ahora va a llegar un pedido de tapioca, farejé, angú. Y si los niños dejan de comer esos alimentos tradicionales, también dejarán de ser indios.

Para acabar, Joao Pinheiro va a hablar de algunos problemas relacionados con la documentación que los padres deben aportar a la escuela. La secretaria se los pide a los profesores y los profesores pasan el pedido a los alumnos y los alumnos, a su vez, se lo comunican a sus padres. (DC., lunes, 17 de octubre de 2005, en Brejo Matafome)

5.1.3 La enseñanza media y el Curso Superior

Entre esos primer y segundo año de mi estancia en Brasil se iniciaban los trabajos previos para una propuesta de implantación de la Enseñanza Media adaptada a las peculiaridades de la Escuela Diferenciada *Xakriabá*. En ese movimiento era

²⁷ Blandura

necesario considerar no sólo la elaboración de un curriculum específico, sino también el sistema de designación y los procesos de formación a seguir por los educadores que se ocuparían de llevarlo a la práctica. Había que elegir los espacios físicos y las estructuras organizacionales de los centros destinados a la impartición de la Enseñanza Media dentro del territorio de la reserva *Xakriabá*. A muchos de los implicados de unos y otros grupos les parecía muy probable que se reeditasen para esta Enseñanza Media Indígena algunos de los conflictos surgidos durante el período de establecimiento de la Enseñanza Fundamental.



Ilustración 31:
Reunión comunitaria en las escuelas de Barreiro

Pero la implantación del segundo ciclo apuntaba también a la aparición de nuevas problemáticas que, de algún modo, ya podían presagiarse en el conjunto de acciones políticas y pedagógicas emprendidas en la región por los profesores indígenas. En consecuencia con todo lo expuesto hasta aquí, mis primeros objetivos de observación, análisis y descripción se ampliaron para poder abarcar las nuevas dimensiones que conllevaban los fenómenos emergentes en el proceso de implantación de nuevos ciclos formativos dentro del territorio reservado a la comunidad *Xakriabá*. En ese proceso se encontraban implicados varios actores y muy diversos intereses. Ya no sólo me interesaban las prácticas escolares dentro de los centros en funcionamiento; ya no sólo me proponía analizar las manifestaciones de los profesores indígenas recientemente formados, y especialmente sus numerosas alusiones al aprendizaje de los derechos. No debe olvidarse el peso específico que el escenario circundante, con todas sus circunstancias políticas y sociales, aportaba a la

configuración de esta singularidad institucional que es la escuela *Xakriabá* como objeto de investigación. Tanto aquel objeto primero de mi interés como el segundo habían quedado ligados y circunscritos dentro de un marco real más extenso que se hacía presente y se volvía perceptible y sugerente al calor de las conversaciones cotidianas con los sujetos de mi investigación, cada vez más claramente encuadrados en los diferentes grupos de actores.

Sin que haya pregunta previa Alvina comienza a hablar. 'Pois é Júlio, a coisa ta feia...' y va desgranando las quejas que ni siquiera yo esperaba. Durante la conversación llega Graças que se incorpora a la charla, añadiendo su acidez habitual. Entre una y otra explican su queja, tanto sobre los profesores indígenas – que ahora está cada uno quieto en su 'cantinho', como sobre los formadores que 'estao acomodados'. Alvina recuerda a Marcya Spyer como a una luchadora que dormía en la puerta de la autoridad con quien tuviera que entrevistarse y Graças contrapone la comodidad de los formadores que, siendo pocos, obligan a todos los profesores indios a desplazarse hasta la ciudad para recibir su formación. Y dice Graças que así no consigue concentrarse pensando en sus hijos con su marido aquí... Y Alvina recuerda una vez que tuvo que viajar con su hija ardiendo de fiebre porque no podía dejar de asistir al curso de formación.

Pregunto por la demanda de formación agrícola y Alvina afirma recordarla, pero que nunca llegó porque los formadores 'ya no están oyéndonos'. Recuerda que al principio no era así, que los formadores venían y se quedaban en Brejo, pero poco a poco fueron acostumbrándose a Missões y acabaron por dejar de venir. De nuevo se refiere a Marcya Spyer, recordando cómo el prefeito Correinha estaba contra los indios y se negaba a contratarlos. Luego fue el secretario de Educación de BH quién, a través de Marcya, ofreció contratarlos. Claro que esos contratos son anuales (y aquí Alvina acompaña sus palabras con el gesto de tirar un papel a la basura cada año). Que en aquella época iban todos para frente, y que gracias a eso está ahora Zé Nunes en la prefectura. Pero que ahora está todo parado, nadie se reúne, nadie habla y la comunidad sólo reclama si el profesor que está 'ganando sentado' llega media hora tarde, y por eso todo el mundo ha entrado en otro ritmo de prisas, y comprado motos para no llegar tarde a la hora de clase.

Cuando le pregunto por la asociación dice que está muerta y que cree que ha sido por culpa de la televisión, cada uno en su casa, no queriendo saber de problemas, asistiendo al pase de las telenovelas. Y yo digo que, entonces, la escuela ha servido justamente para parar el movimiento comunitario y deshacer la unión... y Alvina asiente 'sim, isso é o que eu falo, que peneiro os melhores e agora vamos ter que ficar muito atentos os que ainda ficamos dentro'. Así se confirma en la realidad la vieja teoría del descabezamiento de clase que practica la escuela. (DC., viernes, 11 de noviembre de 2005 por la mañana, en Riacho dos Buritis)

Este tipo de declaraciones resultaron finalmente mucho más comunes de lo que yo esperaba. Si en algún momento albergué ciertas dudas sobre los testimonios menos favorables a la gestión de los formadores del PIEIMG, acabé por tener que admitir que lo que esos testimonios reflejaban era una realidad común en la que la

mayor parte de los profesores se habían visto envueltos durante su período de formación:

Despierto en casa de Rose Meiri. Poco después empezamos a hablar sobre la cita para la reunión de mañana en Barreiro, sobre el problema del curso de capacitación y las promesas no cumplidas, dice que ya pasaron por una situación parecida cuando comenzó a funcionar la 5ª serie. Dice que el grupo de profesores creció y que las discusiones se perdieron en la masa dejando a todos mucho más aislados. Le pregunto sobre la propuesta curricular del curso superior y ella dice que tampoco recuerda que ningún indio interviniera en su elaboración. Dice que cuando llegaron a Belo Horizonte ese plan les fue presentado y su única opción fue aceptarlo, porque la comunidad quería curso superior y aquello era lo que había. Dice textualmente: "Los formadores, colocam tudo muito facil, aí a gente entra, aí elas saem... e é a gente que fica no buraco". Es exactamente lo mismo que ayer decía Sidney en Barreiro. Y esto ya son dos referencias claras a una presión exterior para el comienzo del funcionamiento del Curso Superior que, al contrario de lo que las "académicas" proclaman, no obedece a ningún esfuerzo por ayudar al desarrollo de un pueblo, sino a un esfuerzo determinado para el establecimiento de un campo de poder, con los consiguientes beneficios y prebendas –y eso es lo que alguien ha insinuado alguna vez sin llegar a ser totalmente rotundo. El curriculum es una copia de aquel otro del Magisterio Indígena: no fue pensado desde la vida del pueblo y tampoco fue negociado con los interesados. De ninguna forma éste podría ser ejemplo de reforma "bottom-up" como pretende algún investigador, sino una clara manipulación de la voluntad de la comunidad que no conoce los peligros ocultos de la escuela. Y los formadores que los presienten no pueden mirar con mayor claridad porque tienen puestos los anteojos de su etnocentrismo feroz y, además de ciegos, están prisioneros de sus propios intereses. Porque no es coincidencia que todo esto haya sucedido en el último año. Las conocidas formadoras han presionado a la comunidad para que, a su vez, la comunidad presionase a los profesores y se pusiera en marcha una Enseñanza Media planificada con la misma superficialidad y con la misma falta de compromiso con la realidad que ya orientó la organización del curriculum y la organización de los cursos de magisterio indígena. En estos días ha coincidido la lectura de uno más de los relatos idealizantes sobre el Parque de Rio Doce. Y ahora yo tengo la perspectiva realista de diez años transcurridos y de cómo todo el palabrerío sobre el rescate de la cultura indígena, y todas las buenas intenciones de la orientación pedagógica y toda la verborrea sobre la escuela diferente y solidaria se ha estrellado contra la práctica, contra la realidad. Yo ya pensaba que los formadores sufren una peculiar forma de sordera y ahora estoy seguro de que su sordera tampoco les ha dejado escuchar lo que el pueblo dice aquí, con los pies en la tierra y la barriga llena de agua embarrada.

Dª Nena tercia en la conversación hablando del transporte, preguntándose por qué pusieron a funcionar una cosa cuando ya podían prever que no tendrían medios para llevarla a buen puerto. Porque aquí todo el mundo conoce el territorio y sabe de la dificultad que imponen las distancias y las características del territorio... Y sin embargo, nada detuvo el empuje "político" del PIEIMG, su presión sobre la comunidad para que comenzara una enseñanza media para la que los profesores no se encontraban preparados, cosa que Rose repite respecto a los profesores de Riacho dos Buritis. Y Dª Nena pregunta: ¿para qué poner en funcionamiento una cosa que se sabe que no va a salir bien? (DC., martes, 22 de noviembre de 2005 por la tarde, en Riacho dos Buritis)

De un extremo a otro del área, de aldea en aldea, de escuela en escuela, este malestar, este sentimiento de ser manipulados se extiende entre los profesores, aunque la comunidad no tenga instrumentos para evaluar lo que está sucediendo con la ampliación de la escuela *Xakriabá*:

Ya oscurecido sigo escribiendo y esperando noticias sobre el transporte para el viaje de mañana a Barreiro. Se oye una moto llegar, pero es el profesor que vuelve, cansado y animado al mismo tiempo. Me pregunta si he encontrado diferencias en la región y si me gusta. Hablamos sentados a la mesa y le cuento sobre el problema de la reunión de mañana, sobre las críticas de los profesores de Barreiro, sobre mis dudas sobre el curso superior. Este profesor confirma las versiones anteriores sobre la autoría del currículum. Y también confirma la versión según la cual, tanto la 5ª serie en su día, como la Enseñanza Media de hoy fueron acelerados y presionados por los profesores de la UFMG. En realidad no se habla del PIEIMG sino del 'grupo de la universidad'. (DC., martes, 22 de noviembre de 2005 por la tarde, en Riacho dos Buritis)

Estuvo a punto de producirse una huelga de profesores por falta de contenidos que impartir. Había una queja general del exceso de trabajo que los académicos habían traído al área indígena. Las prisas por la enseñanza media no son reconocidas como propias por la mayor parte de los profesores indígenas sino que son achacadas a la iniciativa y a la insistencia de distintas personas de los grupos de formadores e investigadores.

Uno de los profesores propone una huelga: parar las clases y enviar un mensaje a BH comunicando los motivos: no se están cumpliendo las condiciones. Y reunir a todos los profesores y los líderes para explicar la situación y hacerles entender lo que realmente se está jugando entre los muros de las escuelas. Porque el problema es que la comunidad vive bajo la ilusión de una escuela que hace milagros y sólo los profesores pueden aclarar que no es así, que la escuela 'do jeito que ela está' acabará produciendo la diáspora de los jóvenes hacia las ciudades y volviendo a desertificar el área indígena. 'E todo isso por causa da escola' sentencia otro de los profesores. Con calma y rascándose mucho la cabeza se piensa en la estrategia a seguir, se analiza la posible colaboración de otros profesores, se decide a quien se convoca el día de la reunión... Cuando ya todos se han ido, le pregunto a uno de los profesores si esta reunión había sido planeada y responde que ha sido pura casualidad. (DC., domingo, 20 de noviembre de 2005 por la tarde, en Barreiro)

Sólo unos días después se celebró una reunión de profesores en Barreiro para decidir qué hacer frente a la situación descrita anteriormente. Asisten Sidney, Jonesvan, Nei, Alberto, Xavier, Marcelo, Chica, Silene, Rose, Graças y Alvina. Se hacen patentes las dudas sobre la Enseñanza Media y las dudas se extienden hacia el futuro Curso Superior. Entre todos van construyendo un retrato de su realidad como profesores en un contexto tan conflictivo.

Uno dice que los indios que se hicieron coordinadores tenían el afán de algún tipo de ascensión social y eso sirvió a los formadores para limitar sus negociaciones con un grupo más pequeño y fácil de vencer. Otro dice que los formadores les están obligando a hacer; que la Unimontes y la UFMG se disputaron el Curso Superior, pero que tras sus propuestas se escondía el propósito de asegurarse el manejo y los beneficios que de él pudieran derivarse. Otro se pregunta qué fue de las prometidas aulas no presenciales: que la escuela va por un lado y la comunidad por otro, porque la comunidad no sabe nada de eso y viene a las reuniones sólo para oír. Otro apunta que la presencia de los líderes y del cacique es imprescindible y sin embargo la

SEE hace hoy todo sin su presencia ni su conocimiento. Otro señala hacia la escuela como culpable de la situación ya que no está sabiendo atraer a la comunidad. Otro sentencia: ellos hacen su ley, entonces nosotros vamos a hacer la nuestra. Y el mayor problema entre todos es de orden práctico: recibieron de los formadores un plan de clases para todo el año, pero aún falta bastante tiempo y ya lo han dado todo, por lo que no saben qué hacer en los días de clase que faltan según el calendario oficial. (DC., miércoles, 23 de noviembre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

Sobre el mismo asunto de la implementación del curso, otro día, otro profesor respondía así a mi encuesta:

Pregunto: ¿cuándo oyó hablar por primera vez del Curso Superior?, ¿Quién participó de la elaboración de la propuesta del Curso Superior? El profesor responde: Nadie. La comunidad está fuera. Los profesores no participaron. La UFMG no dejó entrar a la UNIMONTES. La propuesta fue escrita en BH. Sólo hubo una reunión con los representantes de aldea y ellos aceptaron la propuesta. Los coordinadores de etnia no fueron a las reuniones preparatorias porque no hubo tales reuniones. (DC., lunes, 5 de diciembre de 2005 por la mañana, en Brejo Matafome)

Esta repetición de los mismos argumentos por parte de distintos profesores indígenas no excluye alguna voz discordante que es preciso tener en cuenta. Durante una reunión de profesores para leer la convocatoria del Curso Superior, Zeza se muestra disconforme con la versión más generalizada sobre éste y otros asuntos:

Ella les reconviene por no haber querido ser coordinadores de etnia en su momento y haber perdido así la ocasión de saber más sobre todo el proceso. Tanto en la propuesta como en la charla entre todos, se desdibuja la línea del tiempo de las negociaciones, de la propuesta, de su aprobación en reuniones a lo largo de varios años. (DC., domingo, 27 de noviembre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

Por la tarde converso con Zeza que desmiente el supuesto desconocimiento del proyecto del Curso Superior. Dice que los profesores ya sabían que había una copia disponible. Que la idea de que Zé Nunes fuera alcalde era de ellos, de los indios. Dice que lo que hay es mucha pereza para leer. Dice que hubo participación en lo del Curso Superior, que la 5ª serie fue exigencia de la comunidad, igual que la Enseñanza Media. Dice que estaría bien dibujar una línea del tiempo en la reunión del jueves. ¿Indios perezosos? Quedo en suspenso, indiferente, neutro. (DC., lunes, 1 de diciembre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

Este desajuste entre la formalidad de los planes escolares propuestos por los formadores y su realización viene a reflejar en lo cotidiano del hacer escolar la proverbial distancia entre las declaraciones de intenciones contenidas en las disposiciones legales, como aquellas de la ONU sobre el derecho a la educación, y su real implementación en la vida cotidiana de los sujetos del derecho.

A partir de un comentario general sobre lo imprevisible, pregunto a Zeza por el camión que no trae más al grupo de alumnos de enseñanza media de Sumaré. La respuesta refiere la dependencia del Municipio de la enseñanza fundamental, y del Estado para la enseñanza

media. Esa división obliga a inventar soluciones: la merienda que comen los bachilleres es fruto en realidad de lo que se recorta a la merienda de la enseñanza fundamental; el Municipio pagaba el camión que transportaba a los alumnos pero, legalmente, no puede hacerlo y, por tanto, tampoco puede emitir un recibo adecuado a la justificación del gasto. En consecuencia, dado que el Prefeito podría ir a la cárcel por ese motivo, el servicio ha quedado suspendido definitivamente. Y, si este año es difícil, el año que viene será peor, porque el grupo de enseñanza media aumentará de los 40 actuales al doble, y no habrá dinero para atender ni a su comida ni a su transporte. En esa altura de la conversación, Zeza reflexiona en voz alta sobre el doble discurso del Estado que, por un lado, anima y promete, pero que a la hora de la verdad niega todo apoyo presupuestario. Ahí aparece el nombre de Vanesa, la Secretaria de Educación de Belo Horizonte, “uma pessoa muito ruim”, con quien no se puede hablar, que cuando llega su hora se levanta de la silla y deja a su interlocutor con la palabra en la boca. Funcionarios del estado... ¿Qué escuela educó a esta mujer hoy responsable de la educación de todo su estado? Y ¿qué escuela podría reeducarla? (DC., jueves, 22 de septiembre de 2005 por la tarde, en Barreiro)

Tal acumulación de problemas da lugar a pronunciamientos como el que sigue a continuación. Es Ailton Krenak – formado profesor indígena con el primer grupo del PIEIMG, y hoy conocido activista y escritor indio – quien escribe esta introducción para la publicación del repertorio legal *A defesa dos direitos indígenas no judiciário. Ações propostas pelo núcleo de direitos indígenas*:

Piense en un país donde una parte de la población activa y capaz que es, en todos los sentidos de mantener su subsistencia y la de sus hijos, mantener sus culturas y reproducir sus valores tradicionales, pero que son privados de personalidad jurídica, no tienen ciudadanía y se ven sujetos a las mismas condiciones que la ley aplica a los locos y a los deficientes mentales... No, no es África del Sur antes de Nelson Mandela y su movimiento por las libertades democráticas. Es aquí mismo, en esta tierra de indios llamada Brasil. (Araujo, 1995, pág. 5)

Sin entrar en análisis más detallados acerca de la extraña situación en que la legislación brasileña coloca a los individuos y a las comunidades indígenas, quiero volver al trabajo de Almeida (1995), para recordar la doble moral que ella advierte a lo largo de la historia de tales disposiciones legales sobre la cuestión indígena, al referirse a “una intención incorporadora en un contexto de leyes de esclavitud”. Siendo la comprensión del estado actual de las cuestiones relacionadas con los derechos indígenas materia central para este proyecto, habrá que enfrentar la exploración de algunas de las raíces históricas que extienden sus efectos hasta nuestros días. Como Almeida escribe:

Con el objetivo de la preservación, una conquista completa estará asegurada a largo plazo mediante un proceso gradual del que son parte la guerra justa, la anexión de tierras, la esclavitud de los vencidos y su adiestramiento a través de la catequesis y del trabajo debido al conquistador. Lo que en realidad estamos contemplando son las graduaciones de un proceso

de aniquilamiento de la soberanía del vencido, dentro de una lógica en la que su conquistador alberga una intención de preservación física.

Los planes y políticas de civilización siempre tuvieron ese mismo propósito, diferenciándose entre ellas por la forma de actuar sobre los indios. Un estudio de tales formas también podría describirlas como el crecimiento gradual de la capacidad del blanco y de su civilización, para entender y permitir atenuaciones en ese propósito de incorporación a la convivencia.

En esa actitud conservadora, la libertad de los indios siempre fue un aspecto protegido. En todo el período colonial se mantuvo esa intención, aunque bajo restricciones que permitían la esclavitud de los indios en los casos: 1) de los que estuviesen envueltos en “guerra justa” contra los blancos; 2) de aquellos que estuviesen impidiendo la predicación del Evangelio; 3) de los que fuesen encontrados como prisioneros de otros indios para ser víctimas de la práctica del canibalismo; finalmente 4) de los que ya se encontraban cautivos a causa de las guerras tribales. (Almeida, 1995, págs. 21-22)

El antiguo Código Civil establecía tres niveles de capacidad jurídica: plena, para los mayores de 21 años; relativa, para los individuos entre 16 y 21 años, y para los indios, nombrados en este caso como silvícolas, e incapacidad absoluta, para los menores de 16 años o para los deficientes mentales o los imposibilitados para comunicarse. El legislador parecía haber entendido que los indios, igual a los individuos entre 16 y 21 años, no tienen una visión clara del medio social y de sus aspectos de orden económico, por lo que necesitan asistencia en los actos jurídicos para evitar que, por errores de su propia voluntad y entendimiento, puedan resultar perjudicados. Después, la Constitución Brasileña de 1988 reconoce que los indios y sus comunidades pueden ser parte legítima para concurrir al juicio de los tribunales en defensa de sus derechos e intereses, lo que no implica la derogación del sistema de tutela establecido con anterioridad en el Estatuto del Indio de 1973, argumentando que tal derogación significaría el abandono de los indios a su propia suerte, con los mismos o peores efectos que ya se han dado a lo largo de la historia de la expansión colonial en la que fueron, y aún son, víctimas de la codicia sin escrúpulos de los colonizadores. Es en este escenario donde estamos obligados a pensar nuestros análisis de la función escolar, acometiendo una profunda revisión de valores y prácticas, y considerando en las palabras de Adorno (1988) no solamente la crítica experiencia personal que las justifica, sino también el auténtico giro copernicano que implican respecto a la atribución del estado de barbarie, precisamente del lado de los autodenominados civilizados:

Mi generación ha vivido la recaída de la humanidad en la barbarie, en el sentido literal, indescriptible y verdadero del término. La barbarie es un estado en el que todas esas

formaciones a cuyo servicio está la escuela se revelan como fracasadas. Mientras sea la sociedad la que genera, a partir de sí misma, la barbarie, es seguro que la resistencia de la escuela sólo podrá ser mínima. Pero si la barbarie, esa sombra terrible que se abate sobre nuestra experiencia, es precisamente lo opuesto a la formación cultural, entonces lo esencial depende también de que los individuos sean ayudados a salir de la barbarie, a superarla. La superación de la barbarie por parte de la humanidad es el presupuesto inmediato de su supervivencia. A él debe servir la escuela, por limitados que sean su ámbito y sus posibilidades, y para ello necesita liberarse de los tabúes bajo cuya presión se reproduce hoy la barbarie. El pathos (pasión) de la escuela, su seriedad moral, radica hoy en el hecho de que, en el marco de lo existente, ella es la única que puede trabajar de modo inmediato, si toma conciencia de ello, en el sentido de la superación de la barbarie por parte de la humanidad. (...) De ahí que sea tan extremadamente importante, a despecho de cuantos argumentos teórico-sociales puedan esgrimirse en contra, que la escuela cumpla su misión, a conciencia de que a ese fin ayuda el que la propia escuela tome conciencia de la funesta herencia de representaciones que pesa sobre ella. (Adorno, 1988, pág. 78)

Llegados al siglo XXI, parece manifestarse en Brasil un creciente interés por la problemática de las poblaciones indígenas. Existen, por otro lado, conocidos y no siempre declarados intereses sobre las riquezas minerales y otros recursos naturales ubicados en muchos de los territorios legalmente reservados a los indios al amparo de lo previsto por la Constitución de 1988. Los procesos que desembocan en el efectivo reconocimiento de un territorio indígena y su adjudicación a la etnia que lo puebla son notablemente complejos, comenzando por un primer proceso de demarcación del territorio y acabando por una homologación que debe ser firmada por el Presidente de la Nación. Sucede con cierta frecuencia que la misma demarcación inicial provoca un recrudecimiento de la presión invasora de los blancos, que precipitan la extensión de sus plantaciones agrícolas, la abertura de nuevas excavaciones mineras, llegando, en algún caso a la fundación de nuevos municipios y a la elección y nombramiento de sus correspondientes cuadros de cargos municipales. Diferentes casos pueden encontrarse en diferentes etapas de ese proceso, algunas reservas podrían ser hoy consideradas ya casi históricas, mientras que, en otros casos, la comunidad indígena acaba de interponer ante el Estado su demanda para la disposición de un determinado territorio, cosa que, como ya dije, supondría el encargo oficial de realización de un Laudo Antropológico que colabore en la decisión sobre si los demandantes son o no indios verdaderos. Así pues, a menudo, el primer paso en la consecución de los derechos sobre la tierra se ve precedida por otro tipo de lucha por la recuperación de los derechos sobre una determinada identidad.

Baqueiro (1987) enfrentó la tarea profesional de emitir un diagnóstico antropológico que, en última instancia, habría de servir como base científica del reconocimiento de la identidad étnica de los *Xakriabá*, pero también como elemento legitimador en el proceso por genocidio contra los indios *Xakriabá*, interpuesto ante la Justicia Federal de Minas Gerais en 1987. Los acusados no responderían así por un simple asesinato, sino por un intento deliberado de hacer desaparecer a los indios de las tierras que ocupan desde hace siglos. Aquel crimen, detalladamente descrito por una de las víctimas supervivientes (Álvarez Leite, 2002, págs. 232-238) señala un punto de inflexión en la historia de las largas y dolorosas relaciones entre indios y blancos en aquella región del noroeste del Estado de Minas. En el recorrido histórico de esas relaciones los *Xakriabá* vivieron una constante amenaza al derecho sobre sus tierras; fueron obligados a dejar de hablar su lengua y su religión ancestral y, dentro del mismo proceso, perdieron también esa apariencia externa que la visión romántica suele atribuir al indio: desnudo, el cuerpo pintado, adornado con plumas, empuñando los hombres sus arcos y flechas y las mujeres cargando su cesto (Clastres, 1978). Esa misma falta de señales de “indianidad” provoca la necesidad del Laudo Antropológico y del consiguiente proceso legal cuyo objetivo es el reconocimiento de la identidad entre una población dada y una etnia indígena, acreedora de los derechos a ella reconocidos por la Constitución brasileña de 1988. Es en este contexto de delimitación de las identidades y las correspondencias culturales donde podría suponerse que la escuela tendría que haber sido considerada por los indios como portadora de conflictos internos y



Ilustración 32:
Aula de Enseñanza Media. Aldea Barreiro

contemplada como una más entre las “instituciones extranjeras” al servicio del hombre blanco e impuestas por él, para causar profundas modificaciones en el tejido social de la comunidad con el último propósito de conseguir la desaparición de la etnia. Sin embargo, es un hecho que, entre los *Xakriabá*, la lucha por la escuela fue el paso inmediatamente siguiente a la lucha por la tierra.

Durante la estancia en área indígena *Xakriabá* se hicieron cada vez más profundas las dudas y el cuestionamiento sobre esa extraña genealogía de la escuela indígena. La pregunta que no dejaba de plantearme era: ¿Por qué los indios, tras siglos de doloroso conflicto con el hombre blanco, se deciden a reclamar la implementación de la escuela en su reserva, si precisamente la escuela es una de las instituciones emblemáticas de la cultura de los invasores? Ante esa pregunta, formulada a compañeros y amigos, obtuve varias respuestas. Una primera posición mantuvo que la respuesta era simple: los indios habían comprendido que necesitaban dominar la cultura del invasor para poder defenderse ante ella. Una segunda respuesta me pareció mucho más retorcida: que ya no eran los indios quienes reclamaban la escuela sino sus líderes, ya rendidos a los peores trazos de la cultura invasora. Una tercer opción fue planteada con fuerza propia: que la escuela es, con independencia de su procedencia, india o blanca, una institución beneficiosa para quienes acuden a ella y que, por tanto, es un bien deseable, un derecho que debe exigirse, una posibilidad irrenunciable tanto para quien cree en la obligación humana de mejorar constantemente como para quien reconoce en sí mismo esa necesidad de mejora. En la escena donde los indios sólo habían aparecido antes como meros objetos de la historia, todas estas respuestas les permitieron entrar también como sujetos, dueños de su voluntad y capaces de discernimiento, pero también entró la escuela como institución, realidad compleja en permanente construcción y, al mismo tiempo, constructora por sí misma de nuevas identidades. No puede dejar de llamar la atención el hecho de que, en todas las respuestas fuese reconocida, explícita o implícitamente, esta capacidad de la escuela para la creación o la influencia en las identidades. Es evidente que la respuesta a esa pregunta necesita mucho más tiempo de estudio y mucha mayor experiencia, pero el problema no pierde su carácter central y su interés

aumenta constantemente. Yo también creo, junto con Poveda (2001), que el trabajo futuro sobre este tema puede colaborar en la mejor comprensión de algunos de los problemas que las escuelas enfrentan actualmente en nuestro propio país.

Si durante mi convivencia con los *Xakriabá*



Ilustración 33:
Materiales de Aula. Aldea Sumaré

hablábamos del proceso de implantación de la escuela en el área indígena *Xakriabá*, independientemente de los años de trabajo ya invertidos en ella, y también de la notable vitalidad por la que parecía atravesar entonces, era imposible evitar una doble visión de su transformación progresiva, lo que parece constituir en ella una excelente base práctica para la elaboración teórica sobre la institución escolar, sobre su proceso de nacimiento, su influencia en la vida de la comunidad, sus efectos en la formación de la subjetividad de los individuos y, especialmente, los procesos de equilibrio que establece entre las funciones de las culturas preexistentes y las de las nuevas instituciones impuestas o simplemente traídas por la cultura llegada de afuera.

Aún es necesario añadir algunos datos, no solamente en relación al carácter de las “instituciones extranjeras” envueltas en este proceso de cambio, sino también a su reciente aparición entre los *Xakriabá*. Debe tenerse en cuenta que el currículo diferenciado permite trabajar en las nuevas escuelas los contenidos de la historia y la cultura indígenas, factor que las constituye en un espacio decisivo en el actual proceso de valorización, reconstrucción y fortalecimiento de la identidad comunitaria. A pesar de las numerosas declaraciones que evidencian la importancia de la intervención del equipo de formadoras y formadores de la UFMG en la configuración de la escuela indígena, aún no son suficientes los trabajos en relación con la evolución de las nuevas instituciones aparecidas dentro de la comunidad *Xakriabá* a partir de su introducción.

No me refiero ahora específicamente a la institución escolar, sino a otras formas de organización introducidas a través de ella y que, siendo nuevas dentro de la comunidad, afectan marcadamente a su estructura política, social y económica.

Como he mencionado en otro punto (véase pág. 248), Lourau (1975), intentando explicar el concepto de institución, presenta el matrimonio y el salario como ejemplos de instituciones prácticamente universales. Sin embargo, en el caso *Xakriabá*, fueron las escuelas las primeras introductoras del salario, concepto que constituye toda una novedad en el escenario de su vida social; éste es uno de los aspectos que evidencian la dimensión económica de la presencia de las escuelas en la comunidad y uno de sus impactos más relevantes. Esa dimensión económica casi pasó desapercibida durante la primera vuelta de elección de los profesores indígenas; la cuestión de la consecución de un salario se tornó indisociable de la elección de los candidatos al magisterio para el segundo proceso de formación, provocando conflictos entre los diferentes grupos de interés; también en 2005, cuando se preparaba la elección de un tercer grupo la aspiración al salario ya había transformado totalmente las motivaciones de presentación de aspirantes al magisterio indígena, al haber entrado ya en el sentimiento generalizado de la comunidad cierta percepción de la contraposición entre el interés por el salario por un lado y el auténtico compromiso del maestro con la comunidad por otro. Sobre esta cuestión mantuve una breve conversación con algunos indios ya mayores:

El profesor me llama para salir hacia Missões y pasamos por su casa para recoger algunas cosas. Allí encontramos a su padre, con el mudo, el padre de Losinho y otros dos paisanos. Uno de ellos, padre de Mauro, un profesor de Sumaré I, ligeramente achispado insiste en conocerme y aprender algo de español. Insiste lo bastante como para permitirme introducir una pregunta sobre la relación entre la escuela y la lucha por la tierra. Él y el padre del profesor afirman haber acompañado a Rosalino en aquel tiempo y confirman la cronología del interés Xakriabá por la escuela, anterior a la lucha y realizado luego a través de Rodrigo y la FUNAI. El tono de la conversación es muy alto por efecto del alcohol y me atrevo a preguntar qué esperan conseguir todos los que están estudiando enseñanza media. La respuesta es rápida y clara: 'arrumar um emprego dentro da área'. Sigo entonces preguntado por el número de estudiantes y la posibilidad de que todos consigan ese empleo, que se sobreentiende, es un empleo público. Y la respuesta surge también contundente: no habrá empleo para todos. Entonces pregunto para qué sirve la escuela si, de todos modos, al final, los alumnos tendrán que seguir trabajando en el campo. No hay más respuesta que la ficción: de todas formas la comunidad agradece a la escuela y a la universidad por haber venido a ayudarles. Acaba apareciendo en la charla el deseo de Mauro de dejar la escuela y salir a cortar caña para poder ganar más dinero. Tercia aquí el profesor advirtiéndome que no es eso exactamente lo que pasa., que no es por el dinero por lo que muchos profesores quieren dejar la escuela. Pero el profesor quiere salir ya en ese

momento y no tengo ocasión de seguir con ese tema. Me despido de todos y salimos en la moto hacia Missões. Por el camino divisamos varios fuegos en el horizonte, uno muy grande a la altura de la Caatinguinha y otro aún mayor un poco antes de llegar a Missões. (DC., viernes, 21 de octubre de 2005 por la tarde, en Barreiro)

La conversación se reanuda más tarde en el pueblo, *Missões*, con otro profesor que explica las razones por las que varios profesores tienen la intención de abandonar la escuela:

El profesor no bebe y aprovecho para preguntar directamente sobre la cuestión que quedó en el aire al salir de su casa. Me dice que los profesores viven bajo una gran presión de la comunidad. Esa es la razón de la huida: 'todo mundo quer liberdade'. El profesor mismo se coloca como ejemplo y dice que no se siente querido -'benvindo'- en la una de las aldeas donde trabaja. Que hubo grandes confusiones en la campaña de elección de directores y que uno de los líderes intentó echar a su madre de su puesto de servidora en la escuela para colocar a su propia hija, cuando la familia toda del profesor le había ayudado a alcanzar su posición de liderança. (DC., viernes, 21 de octubre de 2005 por la noche, en Missões)

Algunos días después, mientras espero el Pájaro Azul en Sumaré para ir hasta Riacho dos Buritis, me encuentro con el propio Mauro y tengo la oportunidad de preguntarle directamente por su intención de abandonar la escuela.

Mientras esperamos aparece Mauro por allí y charlamos sobre sus pensamientos de dejar la escuela. Acaba refiriéndose a las diferencias de criterio con Admar, y a una escuela con dos caras. Los problemas no se refieren tanto a la comunidad como a la ausencia de 'diferencia'. Porque el director de su escuela sigue las instrucciones de Katya (de la Secretaria Estadual de Educação SEE) y no respeta días que son santos para la comunidad (DC., viernes, 9 de noviembre de 2005 por la tarde, en Sumaré)

Otro ejemplo que ilustra la influencia de la institución escolar en las estructuras de la comunidad, se refiere a la renovación de las estructuras de poder, y concretamente, a los mecanismos de aparición y consolidación de las figuras de liderazgo. Si tradicionalmente los líderes siempre fueron los más ancianos y respetados, en la actualidad puede observarse la emergencia en el papel de liderazgo de los más comprometidos entre los jóvenes profesores. Tal vez no sea éste más que un nuevo prodigio de adaptación, y lo que a simple vista parece mostrar cambios en las estructuras de la sociedad indígena, sólo obedezca a profundas estructuras ancestrales como la de la doble jefatura de la tribu, tal como refiere Clastres: un jefe para los tiempos de paz y otro para los tiempos de guerra. Y parece que, entre los *Xakriabá*, la jefatura ha pasado a ser ejercida de algún modo por los más jóvenes, los

profesores relacionados con la escuela, en tanto que ésta es percibida como fuente de conflicto.

Primitivamente, en efecto, es notable que los trazos de la jefatura sean bastante opuestos en tiempo de guerra y en tiempo de paz, y que, muy a menudo, la dirección del grupo sea asumida por dos individuos diferentes, entre los Cubeo por ejemplo, o entre la tribus del Orinoco: hay un poder civil y un poder militar. Durante la expedición guerrera, el jefe dispone de un poder considerable, incluso a veces absoluto, sobre el conjunto de los guerreros. Pero con el regreso a la paz, el jefe de la guerra pierde toda su potencia. El modelo de poder coercitivo no es por tanto aceptado sino en ocasiones excepcionales, cuando el grupo se ve ante una amenaza externa. Pero la conjunción del poder y de la coerción cesa en cuanto que el grupo vuelva a estar solamente en relación consigo mismo. (Clastres, 1978, pág. 23)

Por este camino podemos llegar a considerar la escuela de un modo completamente opuesto a como lo hizo Arendt en *La crisis en la educación*, viendo en ella justamente lo contrario de lo que la autora allí defiende: la total separación entre educación y política. ¿Puede considerarse la escuela *Xakriabá* como una institución mediadora, a medio camino entre el espacio público y el privado, que ha venido fomentando el desarrollo de la capacidad instituyente de los sujetos de su comunidad? ¿No se ha convertido la escuela entre los *Xakriabá*, precisamente en un terreno de capital importancia política? ¿No juega por sí misma esta escuela un papel fundamental en las relaciones con el mundo exterior a la comunidad? ¿No posee una fuerza tan específica y significativa como para legitimar el nuevo liderazgo, eminentemente político, de los maestros? ¿No son ellos, como miembros de la comunidad, los que afrontan actualmente la peligrosa relación con las estructuras políticas y sociales externas? ¿Deja de ser escuela esta escuela *Xakriabá* que parece caracterizarse justamente por esa relación entre exterior e interior de la práctica educativa que Arendt expresamente rechaza? O ¿cuáles son y dónde habría que situar sus límites?

Si admitimos que con el término educación nos referimos a los modos de relación mediante los que las generaciones adultas de cualquier cultura y lugar transmiten sus saberes de toda clase a las nuevas generaciones, debemos admitir que las sociedades indígenas contaban con formas propias de educación ya antes de su contacto con los primeros europeos que llegaron a las tierras americanas a finales del siglo XV. Así queda establecido como principio, que la educación indígena ya existía

antes del contacto con los europeos, si bien no hay lugar a comparaciones con aquello que actualmente consideramos educación institucionalizada. Parece que eso mismo podría afirmarse respecto de todas las culturas, para todos los “mundos” de la idea arendtiana según la cual, en la natalidad descansa la esencia de la educación que, sin embargo, no puede quedar exenta de contradicciones:

“Sin embargo, los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo del hijo y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra. La responsabilidad del desarrollo del niño en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación.”
(Arendt H. , 1996, pág. 197)

También es forzoso admitir que las primeras escuelas propiamente dichas que se establecieron en el continente americano, independientemente de que sus objetivos fueran más o menos religiosos o más o menos estatales, eran escuelas europeas, imitaciones o extensiones de los sucesivos modelos europeos, ordenadas y regidas por europeos, lo que las define como escuelas propiamente europeas, sujetas también a las reformas y transformaciones que las propias escuelas europeas estaban atravesando durante todo este tiempo. Tampoco puede decirse que tales escuelas estuvieran siempre abiertas, en estos escenarios específicos, a las exóticas poblaciones indígenas, circunstancia que, sin duda, complicaba más aún las diversas estructuras para la gestión de las inevitables discontinuidades culturales planteadas por la rica diversidad de poblaciones de todo un vasto continente desconocido.

Debemos considerar además que si esos largos quinientos años pudieran reducirse a uno sólo, sería proporcionado decir que las escuelas indígenas han aparecido hace tan sólo dos semanas; que si representásemos esos quinientos años en un único día de intensas veinticuatro horas, las escuelas indígenas habrían aparecido sólo en el último momento de esa jornada, apenas faltando poco más de una hora para la medianoche. Y aun así habría que matizar cuidadosamente otros muchos aspectos, hasta llegar a reconocer la existencia de escuelas a las que se pueda llamar propiamente indígenas, puesto que en su configuración actual ha sido y sigue siendo

fuertemente influida por el modelo europeo que los descendientes de los europeos han mantenido y adaptado a la realidad específica de estas tierras y a su peculiar evolución histórica. Así, por principio, queremos establecer una duda provisional sobre la naturaleza de estas escuelas, hoy llamadas indígenas. Más allá ahora de aquellas hipótesis de Poveda (2001) según las cuales los resultados de los alumnos pueden relacionarse con la pertenencia común de alumnos y profesores a un mismo grupo étnico, Rubinger (1980) afirma a partir de la experiencia Maxacalí que, incluso en los casos de las escuelas indias en las que los maestros no son ya hombres blancos, la escuela sigue constituyendo para el indio una situación de contacto simbólico o, en otras palabras, un espacio 'interno' donde no resulta posible un análisis integral si no se integran en él la totalidad de los aspectos sociales, económicos y políticos que la rodean y bajo cuya presión o influencia es construida necesariamente toda escuela.

Vale la pena traer aquí las reflexiones de Pacheco de Oliveira (2004) que, si bien han sido publicadas en un libro dedicado a la problemática del área de la salud pública entre las poblaciones indígenas, resultan totalmente aplicables a la cuestión de las escuelas indígenas, y muy apropiadas para introducir algunos conceptos. El autor, en primer lugar, tomando como centro de su reflexión la disciplina antropológica y su ejercicio en el Brasil actual, propone sustituir el término "crisis" por el de "malestar", término éste también presente desde hace tiempo en las disquisiciones pedagógicas. "A diferencia de la crisis, el malestar no resulta de factores externos, sino de una amenaza interior, de un temor difuso a que algunos comportamientos lleguen a romper con el consenso establecido y conduzcan a una quiebra de la unidad de la disciplina" (Pacheco de Oliveira J. , 2004, pág. 10) El problema, según el título que el propio autor había dado a una presentación anterior del mismo artículo, es en realidad intentar dilucidar "qué esperan antropólogos, indígenas y autoridades del trabajo antropológico" (Pacheco de Oliveira J. , 2004, pág. 9) Parafraseando este título, podemos ayudarnos a pensar que, en realidad, los problemas actuales con las escuelas indígenas brasileñas, se reducen a esa misma cuestión, es decir, a saber qué esperan de ella los pedagogos (incluyendo en esta categoría a todos los blancos que de un modo u otro se vinculan a las escuelas indígenas a partir de su ejercicio profesional

como profesores, investigadores o técnicos), los indígenas (como verdaderos sujetos protagonistas y actuantes) y las autoridades (en clara referencia a los actores que representan el orden político y económico correspondiente a las estructuras y a los intereses de la nación brasileña).

Son cuestiones complejas, con niveles muy diferentes de elaboración, que ciertamente no pueden ser esclarecidas por un único argumento. Remiten, sin embargo, a una cierta incomodidad generada por la sospecha de que la dimensión política asumida por el trabajo de los antropólogos estaría afectando negativamente a su rendimiento como investigadores, alejándolos de forma inevitable de un foco más científico y académico. Tal preocupación no se restringe de manera alguna a los trabajos que versan directamente sobre políticas públicas, sino que abarca igualmente la producción de gran cantidad de material etnográfico y de análisis inspirados en él, que se pueden encontrar bajo diversas modalidades (...) Tal como ocurre con los laudos antropológicos, los estudios sobre prácticas de intervención de los antropólogos en políticas y espacios médico-sanitarios, también parecen bastante alejados del patrón de los trabajos pioneros de la antropología. En primer lugar, toman partido por los indígenas al reconocerles explícitamente derechos (a la tierra, a la asistencia, a la protección de la cultura y al ejercicio de la ciudadanía), pretendiendo sus investigaciones fortalecer siempre el alcance de esos fines. Segundo, los indígenas participan extensamente en la realización de esas actividades y contribuyen decisivamente en la definición de los objetivos y de los medios para la ejecución de la investigación. Tercero, las investigaciones realizadas por los antropólogos tienen consecuencias sociales importantes y dialogan con diferentes segmentos de la sociedad no indígena, colaborando en la evaluación de las políticas públicas y en las formas de movilización de los propios indígenas. En contrapartida al interés social que suscitan, tales estudios reciben en el universo académico la etiqueta de “aplicados”, lo que coloca sus resultados automáticamente bajo sospecha de ser menos permanentes y fundamentados que otros no rotulados de ese modo. (Pacheco de Oliveira J. , 2004, pág. 11)

De modo indirecto, el texto de Pacheco sirve, no sólo para establecer la presencia de los tres grandes grupos que intervienen en la implementación de las escuelas indígenas – pedagogos, indios y autoridades – sino, también, para colocar el dedo en la llaga del conflicto de intereses entre esos grupos. Tal como Pacheco lo plantea, ese conflicto puede ser considerado, el origen de la “crisis” o del “malestar”. Una vez más debo contrariar la posición arendtiana, precisamente porque de la importancia capital de los aspectos políticos en relación con la escuela, no parece posible deducir coherentemente la separación entre ambas esferas; bien al contrario, todos los indicios parecen apuntar hacia la necesidad de asumir esa interacción en todos los niveles. Para algunos, esa necesidad llega a convertirse en consigna:

Encontramos aún millares de profesores/as que parecen eludir esa conciencia política, que se dan la vuelta para afirmarse en la competencia profesional y consiguen enfrentar con eficiencia su saber-hacer, la alfabetización, la transmisión de conocimientos, la socialización, la convivencia con los educandos y con los colegas, mantenerse atentos a los avances de su área de conocimientos, de las innovaciones pedagógicas. Profesionales que defienden su auto-

imagen, sus derechos, pero que consideran que la conciencia política no es tan necesaria, al menos no con los vínculos tan estrechos que asumen las tendencias político-partidarias. Estos profesionales tan numerosos nos obligan a repensar la concepción de conciencia política, del perfil colectivo político que fue tan cultivado en las últimas décadas. Nos llevan a repensar el foco de lo político, tan fijo en el poder, en las ideologías, en los detentadores del poder y en sus decisiones. Nos advierten de la necesidad de politizar lo cotidiano, las prácticas, las estructuras escolares y sus competencias. Politizar la escuela, el propio derecho popular a la educación, al conocimiento y a la cultura, politizar el derecho a la digna vivencia de la infancia. Politizar más las vivencias y los sentimientos, el ambiente físico, los estilos de vida, la ocupación de los tiempos, el acceso a la lectura, al ocio, a la cultura, a la cualificación de los propios profesores. (Arroyo, 2000, pág. 207)

Sin embargo, a pesar de la transparencia latinoamericana que impregna este texto de Arroyo, aún puede percibirse en él la clara pertenencia de estos millares de profesores a los que él se refiere, a los sistemas educativos nacionales, occidentales o tradicionales. La gran incógnita en el caso de la escuela y de los profesores *Xakriabá* es la comprensión de lo que la escuela y el ejercicio profesional de la enseñanza significa para ellos. Podría establecerse un cierto paralelismo entre el concepto de escuela y el concepto de persona en la exposición de Geertz sobre el trabajo etnográfico:

El concepto de persona es, en realidad, un vehículo excelente para examinar toda esta cuestión relacionada con el andar por ahí, investigando lo que pasa por la mente ajena (...) Por más que, para nosotros occidentales, la concepción de persona como un universo cognitivo y motivacional delimitado, único, y más o menos integrado, un centro dinámico de percepciones, emoción, juicios y acciones, organizado en una unidad distinta y localizado en una situación de contraste con relación a otras unidades semejantes, y con su ambiente social y natural específico, nos parezca correcta, en el contexto general de las culturas del mundo, [esa concepción] es una idea bastante peculiar. En lugar de intentar encajar la experiencia de otras culturas dentro del molde de nuestra propia concepción, que es lo que la tan elogiada "empatía" acaba haciendo, para entender las concepciones ajenas es necesario que dejemos de lado nuestra concepción, y busquemos ver las experiencias de otros con relación a su propia concepción del "yo". (Geertz, 1998, pág. 90)

En resumen, para entender lo que la escuela representa para individuos y comunidades poseedoras de tan marcadas diferencias culturales como puede ser la comunidad *Xakriabá*, para llegar a una descripción de las modificaciones que su establecimiento ha introducido en la vida cotidiana del grupo, se necesita, no sólo un detallado estudio de los aspectos más específicos de la cosmología y la cultura indígena sino, especialmente, una larga convivencia con la realidad de sus prácticas, de modo que se torne posible llegar a entender cuáles son los intercambios y las consecuencias generales de la presencia de esta nueva institución. Pero, precisamente porque ese retrato aún no está dibujado, precisamente porque ese conocimiento no

está construido aún, las dudas que se acumulan sobre el verdadero significado de las escuelas indígenas no son patrimonio exclusivo de los pedagogos, sino que se encuentran también presentes en los últimos proyectos de la antropología y de la etnología que, en Brasil, se proponen, ya como una necesidad, el análisis del fenómeno escolar y de sus consecuencias en la cultura y en la propia conservación de las condiciones de vida de las poblaciones indígenas brasileñas. Véase, por ejemplo, cómo esta inquietud aparece reflejada en el Projeto Pronex (2003). Este proyecto, que no se encontraba publicado y que llegó a mi poder a través del profesor Rubén Caixeta — Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas (FAFICH)— durante mi asistencia a uno de sus cursos sobre Etnología Indígena, constituyó en su momento una novedosa declaración programática en la que se expresan las diversas líneas de investigación que el *Museu Nacional* — probablemente la institución más prestigiosa de todo Brasil en relación con el estudio de las poblaciones indígenas, y orgánicamente vinculado con la UFRJ — se proponía desarrollar en los años siguientes. En este texto hay un capítulo dedicado íntegramente a la propuesta de una línea específica que habrá de dedicarse al análisis del fenómeno escolar entre los indígenas, lo que significa un total reconocimiento, por una parte, de la magnitud del proceso, y por otro, del desconocimiento y falta de datos sobre su verdadera naturaleza. El capítulo mencionado se expresa en los siguientes términos:

En los últimos diez años, la escritura y la escolarización han alcanzado a un número creciente de pueblos indígenas en Brasil. En muchas aldeas y Puestos de asistencia, de norte a sur, de este a oeste, surgen escuelas que, en muchos casos, se convierten en centros de referencia, en el espacio y en el tiempo. Las poblaciones indígenas acogen con actitudes positivas o negativas, y no raramente ambiguas, esa nueva institución que se traduce en nuevas edificaciones, nuevos objetos, nuevos ritmos, nuevos rituales, nuevos conocimientos (...)

La así llamada “educación escolar indígena”, o simplemente “educación indígena”, ocupa hoy lugares institucionales definitivos a nivel gubernamental (Ministerio de Educación, Secretarías estatales y municipales de Educación, FUNAI) y en programas concebidos e implementados por organizaciones no gubernamentales. A partir del inicio de los años noventa, la ‘educación escolar indígena, bilingüe, intercultural, específica y diferenciada’ pasó a inspirar principios y directrices de prácticas supuestamente innovadoras y a contramano de la experiencia histórica que confundía intervención misionera con educación (escolar). Aquí está nuestro primer tópico de investigación: ¿Hasta qué punto esa “nueva” educación” para indios es fruto de una ruptura con el pasado y el presente misioneros, y hasta qué punto no es, por el contrario, la continuación de una intervención civilizadora, ahora seglar y presentada como otorgamiento o conquista de derechos? Es sabido que el estudio de las lenguas indígenas para su transcripción fonética ha sido condición de las tentativas de convertir a muchos grupos indígenas; en ese contexto, escuela y alfabetización son función, directa o indirectamente, del impulso

cristianizador. Cabe aquí preguntarse ¿cómo es posible invertir, en lo que parece un pase de magia, las señales de una ya larga historia?

Un segundo tópico de investigación es la proclamada “nueva educación escolar indígena”, pretendidamente pos o anti misionera (...) Se trata de examinar dos vertientes. De un lado, pretendemos desmenuzar en sus representaciones y prácticas, los principios de bilingüismo, interculturalidad, especificidad y diferenciación, a lo largo del eje que va desde el discurso oficial (documentos y programas gubernamentales) y para-oficial (documentos y programas no-gubernamentales), hasta las escuelas indígenas o escuelas de aldea. De otro lado, es crucial investigar la constitución de dos discursos contrapuestos que caracterizan dos conjuntos de actores (indios y no-indios): los defensores y los críticos de la ‘educación diferenciada’. Es ésta la conquista de un derecho incuestionable a la diferencia o la condenación al confinamiento en el gueto de la diferencia vista como negación de la igualdad? La primera posición es fruto, reconocidamente, de la absorción de los valores emanados desde la antropología, en tanto que la segunda posición condena las políticas inspiradas por el discurso relativista y, no raras veces, a la propia investigación antropológica (...)

Un tercer tópico es la apropiación de la escuela, de la escritura, de la educación formal, por parte de los grupos indígenas, su resignificación a través de cosmologías, prácticas chamanísticas, dinámicas políticas internas, impregnando esa nueva experiencia de elementos culturales e históricos particulares (...). Investigaciones recientes han mostrado, por ejemplo, la fuerza del grafismo característico de los pueblos amerindios, para mediar con la ideas de imagen y escritura traídas del exterior (...) La necesidad de cuidadosas etnografías locales es aquí imperativa si queremos conocer lo que de hecho sucede en las (y en torno a las) escuelas indígenas, procurando responder a preguntas como: ¿Cuáles son las prácticas efectivas (o “nuevos” rituales) en el tiempo y en el espacio escolares? ¿Cuáles son las representaciones relacionadas con la escuela desde el punto de vista de sus actores (profesores y alumnos) y de su público? ¿Cuál es la relación con lo ‘exterior’ (y sus diferentes agencias) traído por la escuela? ¿Cómo se da la relación, si es que existe, entre conocimientos tradicionales y conocimientos escolares, así como entre sus formas de transmisión? ¿Cuáles son los nuevos productos, segmentos y actores sociales, que la implantación escolar produce, como libros, profesores y monitores indígenas? ¿Y cuáles son los efectos en la política y en la economía internas? Tales son, por tanto, las indagaciones hacia las que se dirige una investigación dedicada a reflexionar críticamente sobre la práctica, la política y el concepto de las escuelas indígenas, dialogando con los criterios propios con que las sociedades amerindias piensan la alteridad, la identidad, la transformación y la enseñanza (Projeto Pronex, 2003, págs. 66-67).

Poco puede añadirse a la claridad y precisión con la que los especialistas y conoedores de la problemática indígena brasileña expresan sus dudas sobre las suposiciones que rodean la introducción del fenómeno escolar en la vida de las comunidades indígenas. En todo caso, convendría recordar que “Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo” (Arendt H. , 1996, pág. 189) y que nos encontramos ante las consecuencias de una configuración de ese mundo viejo cuya historia anterior ya no puede ser alterada. “Sin embargo, en cualquier caso, los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto” (Arendt H. , 1996, pág. 201). Ese pasaje arendtiano constituye una delicada trampa en la que con mucha

facilidad cayeron los colonizadores desde los primeros contactos, y que encuentra sus más recientes expresiones legales en las imágenes de la indianidad que el propio Código Civil brasileño y el Estatuto del Indio reflejan. El mecanismo de esa trampa fue motivo de reflexión para el español Francisco de Vitoria (1974), quien en plena época colonial española ya participaba de una discusión que muchos insisten en mantener abierta en nuestros días: aquella de si los indios encontrados en el “Nuevo Mundo” eran o no propiamente humanos. Vitoria (1974), se aplicó en sistematizar sus razones. Cuando expone el que considera más dudoso de todos los que él mismo enumera como posibles *Títulos legítimos por los cuales pudieran venir los bárbaros a poder de los españoles* dice: “Yo no me atrevo a darlo por bueno ni a condenarlo en absoluto. El título es éste: Esos bárbaros (...) parece que no son aptos para formar o administrar una república legítima dentro de los términos humanos y civiles.” (Vitoria, 1974, pág. 71) En tal caso ¿debería el invasor auxiliarles en la construcción de su propia República, incluso, si fuera necesario, por la imposición de nuevos príncipes cristianos? “Y a la verdad, que hasta puede fundarse esta conducta en el precepto de la caridad, puesto que ellos son nuestros prójimos y estamos obligados a procurarles el bien.” (Vitoria, 1974, pág. 86).

Por otra parte, una amplia corriente de pensamiento se opone a esa idea que reduce a los indígenas a la condición de “primitivos” o de “infantes” (Pacheco de Oliveira J. , 1995) o, lo que es lo mismo, vestigios representativos de etapas ya superadas por la evolución de la raza humana. Ya en 1537 el papa Pablo III se había visto obligado a proclamar que los indios eran “verdaderos hombres y libres”, es decir, “criaturas de Dios e iguales a los demás hombres” como recuerda el indio Jecupé (Jecupé, 1998, pág. 73) en su sintético recorrido por la historia brasileña. Lévi-Strauss (1989) abandera esas posiciones con sus argumentaciones en *El pensamiento salvaje*, pero otros muchos autores contemporáneos han llevado aún más lejos esa posición en sus obras recientes. Entre tales obras destacan los trabajos de algunos filósofos y etnólogos contemporáneos de diversas nacionalidades: Clastres (1970), (1978), Deleuze y Guattari (1997), Viveiros de Castro (1999), (2002), Vilaça (2000), Rivière (1984), (2001), Gow (1997) empeñados en la investigación y la exposición sistemática

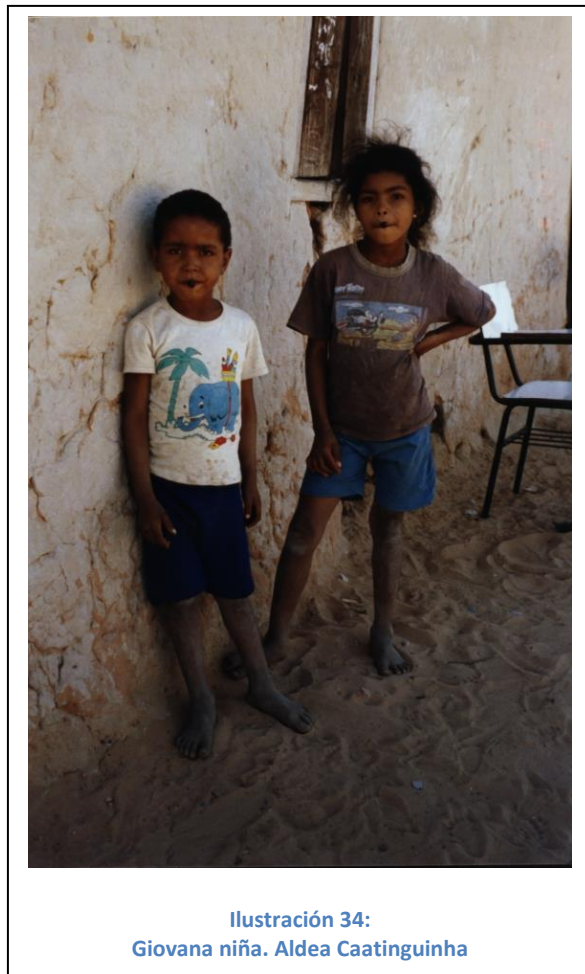
de un pensamiento amerindio de cuyas raíces se pretende extraer nuevos argumentos contra la creciente irracionalidad de nuestro mundo moderno. Durante mucho tiempo se mantuvo intacta la idea de que los habitantes que los colonizadores encontraron en las tierras del Nuevo Mundo se hallaban en un estadio evolutivo muy inferior, a juzgar, fundamentalmente, por la ausencia de estructuras políticas reconocibles entre ellos. Sin embargo, ese argumento procede en realidad de un prejuicioso análisis lingüístico de base, realizado en 1570 por el cronista Pero de Magalhães Gândavo quien, en defensa de la colonización de Brasil por parte de portugueses empobrecidos, no duda en imputar trazos marcadamente negativos a los indígenas; entre esos trazos apunta el cronista que la lengua de aquellos salvajes carece de tres sonidos, porque “no se encuentra en ella ni F, ni L, ni R, cosa digna de espanto, porque así no tienen Fe, ni Ley, ni Rey, y de esta manera viven sin justicia y desordenadamente.” (Giucci, 1993, pág. 206)

Sin embargo, las últimas investigaciones complementarias de arqueólogos y etnólogos están muy lejos de corroborar la exactitud de aquel supuesto desorden social que hacía dudar a los europeos de la naturaleza humana de los indios y que los empujaba a considerarlos apenas como animales de aspecto semejante al de los humanos. Fausto (2000) cuestiona el aceptado contraste entre las sociedades indígenas de los Andes Centrales – el imperio de los incas – y el resto de los pobladores de las tierras bajas sudamericanas, basado en la comprobación de la existencia entre las primeras de un orden político y de una estratificación social que recordaba los sistemas políticos europeos, mientras que en las segundas, cualquier tipo de orden resultaba imperceptible a los ojos de los extranjeros.

En el intento de comprender los posibles modos de organización de los grupos humanos estuvo vigente durante mucho tiempo la clasificación cuatripartita que llegó a servir después como base para una tipología de los estadios de desarrollo sociopolítico: bando (pequeños grupos marginales, nómadas, colectores-cazadores y sin ningún tipo de institución política), tribu (viviendo en aldeas permanentes congregando un número mayor de individuos, con agricultura rudimentaria, con el parentesco como principio organizacional y con el igualitarismo como principio de

convivencia), cacicazgo (con el surgimiento de elementales clases sociales, poder y religión institucionalizados, aparición de jefes supremos, sacerdotes e ídolos, cambiando el igualitarismo de las selvas por la jerarquía en el poder) y, por último, el estado, tal como se manifestó en el imperio inca,

(...) una experiencia expansionista que duró cerca de cien años antes de arruinarse con la llegada de los españoles. Poblaciones densas, sistemas intensivos de producción agrícola, cría extensiva de animales, aparato estatal desarrollado con formas sofisticadas de administración pública y recaudación de tributos, estratificación social, especialización y desarrollo de técnicas como la metalurgia. (Fausto C. , 2000, pág. 14)



Sin embargo, las especiales condiciones climáticas que convierten todo vestigio en polvo y la falta de crónicas suficientes de los primeros viajeros europeos en el continente americano imponen una duda razonable y siembran este campo de conocimiento de numerosas lagunas que siguen pendientes de más profundas investigaciones. Pierre Clastres expresa con bastante rigor la esencia de todos esos interrogantes:

¿Qué pasa con el ser de la sociedad primitiva tal como él se realiza, idéntico, en la serie infinita de las comunidades, hordas, aldeas o grupos locales? La respuesta está presente en toda la literatura etnográfica, después de que Occidente se interesase por el mundo de los Salvajes. El ser de la sociedad primitiva estuvo siempre caracterizado como lugar de la diferencia absoluta en referencia al ser de la sociedad occidental, como espacio extraño e impensable de la ausencia – ausencia de todo lo que constituye el universo socio-cultural de los observadores: mundo sin jerarquía, gente que no obedece a nadie, sociedad indiferente a la posesión de riquezas, jefes que no mandan, culturas sin moral, puesto que ignoran el pecado, sociedad sin clases, sociedad sin Estado, etc. En resumen, lo que los escritos de los antiguos viajeros o de los especialistas modernos no dejan de clamar sin conseguir decirlo, es que la sociedad primitiva es, en su sustancia, indivisa. (Clastres, 1978, pág. 29)

Es en este contexto donde yo llevo a cabo el estudio de la escuela *Xakriabá*. En todo caso, no hay duda del gran contraste que supone la introducción de una institución tan claramente vinculada a la existencia del Estado en una comunidad específica que conserva, a pesar de todas las transformaciones y adaptaciones derivadas de los siglos de contacto con los colonizadores, estructuras sociales y políticas encuadradas, en principio, dentro del estadio denominado como tribu. Tal como está planteado en el Proyecto Pronex, es un verdadero desafío observar, comprender y describir la función que la escuela puede tener en el seno de tales sociedades. Y tal trabajo deberá pasar por el estudio y la comprensión de las propuestas teóricas de la etnología brasileña actual.

Por la otra parte, la de los académicos implicados en la implementación del Curso Superior, puede percibirse una problemática muy diferente que se centra en la organización de las actividades educativas tanto como en la gestión del presupuesto que llegará para financiarlas. Esto es lo que deduzco de mis notas de campo sobre una reunión de planificación:

Llegamos con retraso a la reunión convocada para explicar todas las novedades sobre el curso superior para los profesores indígenas.

Mis primeras impresiones obedecen, tal vez, tanto a mi relación anterior con el grupo, como a la presencia o ausencia de algunos de sus elementos. En general se podría decir que faltan muchos de los antiguos (...) y que marcan presencia todos los jóvenes y recientemente incorporados (...) En ningún momento se dice una sola palabra en referencia a ninguna finalidad social del proyecto. Se habla expresamente de 'nuestro currículum' y creo percibir en el ambiente una cierta tensión —que comparto— por la participación de cada uno de los presentes y el reparto de los recursos. Van apareciendo en la pizarra algunos esquemas que explican la estructura del curso y los recorridos académicos de los alumnos:

- *Ejes temáticos (Realidad socio-ambiental, ser educador indígena: la escuela indígena y sus sujetos, y múltiples lenguajes)*
- *Prácticas de enseñanza y Áreas de conocimiento (Lengua, literatura y artes; Ciencias de la naturaleza y matemáticas; Ciencias sociales y humanidades)*
- *Proyectos sociales.*
- *Módulos de aprendizaje (150 horas en un mes) en la UFMG, en período lectivo, para la llamada etapa intensiva, y una llamada etapa intermedia, referida a Áreas de intervención relacionadas con los proyectos de investigación y a Laboratorios interculturales sobre dichas áreas.*

El curso está previsto para 150 personas, con 12 monitores acompañando a 10 profesores (los profesores de la UFMG tienen una agenda difícil). Monitoría por área o por grupo... 'algo que iremos construyendo. Cuando llegue el dinero hay que saber administrarlo'. Burocracia carente de espíritu de rebeldía, profesionales reunidos en torno al valor económico de su profesión bajo la máscara protectora de la acción social.

Según la académica que ha dirigido la exposición, el curso no será en noviembre, como se viene oyendo en los mentideros, porque el dinero correspondiente aún no ha llegado a su destino. La reunión acaba sin entusiasmo alguno y acompaña a la académica mientras cierra las ventanas

de la sala. Me pregunta por mi parecer y yo le digo que todo me parece muy bien, aunque yo no consigo verme en ninguna de las áreas que ella ha anotado en la pizarra. Con su socarronería habitual me pregunta: ¿no? Y luego dice que, curiosamente, uno de los jóvenes investigadores acaba de hacer el comentario contrario, es decir que él se ve en todas partes. (DC., 28 de septiembre de 2005, en Belo Horizonte)

Esa reunión a la que me he referido anteriormente tuvo lugar durante la única y breve salida que hice del área *Xakriabá* en todos los meses de mi estancia. A esas alturas, por decirlo de alguna manera, el velo había caído de mis ojos y mi primera visión admirada del trabajo de los profesionales había empezado a variar en contacto con la cotidianidad de la vida de la reserva. No poseer ningún interés directo en la organización de los académicos me permitía sentir ya como propias las desconfianzas de los indios a respecto de su acción.

5.2 La canción de Giovana y Seu Estácio

Amar o Brasil é fazer do sertão a capital
Vander Lee,
Do Brasil

¿Cómo me atreví, a mi edad, a llegar hasta aquí, modesto *hacedor de promedios* como amablemente me habría llamado el desasosegado Bernardo Soares que de ese mismo modo se refería a sí mismo? Doctorando tardío, armado apenas con breves lecturas de una accidentada licenciatura y escasos y dispersos conceptos de unos cursos de doctorado vividos lamentablemente a contrapelo. Y, para completar la ficha, alguna, sí, alguna escasa práctica pedagógica de relleno en el expediente académico y profesional. Me lo preguntaron mucho, especialmente antes, durante y después de la estancia en Brasil, me preguntaron mucho que cómo iba a atreverme, que cómo me atrevía, que cómo me había atrevido. Pero siempre respondía y sigo respondiendo que nunca me sentí ni me siento atrevido o ambicioso, sino más bien al contrario, inevitablemente confiado y casualmente afortunado en el entretejerse de

los destinos bajo las coordenadas del espacio y el tiempo universal. A pesar de la diferencia en el resultado esperado en las cuentas, a pesar del inesperado fin de algún cuento entrecruzado, a pesar de la mejor o peor memoria de los collares pasados, conservados o perdidos, fui siempre más elegido que práctica, limitada y torpemente elector. Por eso, cuando ya todos mis planes académicos habían fracasado, me fui, según algunos completamente desnortado, a buscar respuestas a preguntas que aún no tenía, al único lugar donde estaba seguro de recibir lo que realmente podía proporcionarme unas y otras: la bendición constante y desinteresada del saludo habitual —dígase de éste que es *caipira* o *Xakriabá*— en los caminos embarrados o polvorientos del área indígena: *Deus te abençoe*.

Al meter el pié en la sandalia tropiezo con un duro escarabajo que me pincha. Podría haber sido un escorpión y Verônica asustada me advierte de que debo tener más cuidado. Salimos de Missões hacia la reserva por caminos polvorientos y entramos directamente en su corazón, la Caatinginha. Los niños se rebozan en un polvo ceniciento que maquilla su piel cobriza con tonos azulados. Faltan dientes, y sobra un sexto dedo en más de una mano que estrecho, cosa que parece denotar la práctica de la endogamia en esta comunidad aislada donde según me cuentan nadie sabe leer ni escribir. Los niños que comienzan escondiéndose tímidamente se atreven luego a aproximarse. Siento un instintivo rechazo ante tanta precariedad y me parece que nunca voy a conseguir entender ese idioma enrevesado que los niños hablan a toda velocidad. Pero a lo largo del día y sobre todo después de una pequeña siesta en casa del líder local, Seu Estácio, sobre una cama de madera que resulta sorprenderme al carecer de colchón bajo la manta que la cubre, he salido al sol y he comenzado a comunicar con grandes y chicos. Las adultas pintoras que Verônica buscaba: Clementina, Libertina, Benedita, y los niños Genivaldo, Giovana y otros nombres que me resultan difíciles de entender y recordar (DC., viernes, 23 de agosto de 2002, en La Caatinginha)

Sobre la posible valoración del texto que he titulado “la canción de Giovana”, que aparece completo a continuación, hay que tener en cuenta las puntualizaciones de Goetz y Lecompte (1988) (véase pág. 256), ya que, a diferencia de los memoriales de Rio Doce, escritos bajo la exigencia de una evaluación, éste es un texto escrito libremente, y voluntariamente ofrecido a mi conocimiento que poco o nada podía ofrecer a cambio. Sospecho que Seu Estácio, músico, acordeonista y compositor, quisiera poner entre mis manos toda una declaración de principios o, de otro modo, una descripción más sincera de la situación de su pueblo, libre de las limitaciones de la presión escolar y de las diplomacias obligadas por ese contexto de contacto e intercambio donde, evidentemente, los blancos dominan y los indios apenas pueden escenificar su acuerdo, no tan sinceramente cuanto lo harían en caso de no sentir la

necesidad de recibir la atención y los beneficios que sienten y presienten bajo la institución escolar. El texto, fotografiado en el formato original con que me fue mostrado, aparece íntegro al final de la traducción que incluyo, a doble columna junto a la versión literal mecanografiada. Podrá observarse en esas imágenes su aparente formato de prosa. En realidad, al leerlo con atención, pude percibir la rima con que fueron compuestos y que ahora presento. Este formato corresponde en realidad a un estilo poético y musical frecuentísimo en toda la región nordestina del que presentaré después un par de ejemplos, independientemente de ser productos de la industria musical; son muestra en sí mismos, por su evidente indiferenciación con la expresividad del hacer musical y filosófico de las comunidades rurales de la región, del avanzado estado de la transculturación por la que el Pueblo *Xakriabá* ha transitado durante las épocas anteriores. Tras las fotografías del texto de Giovana, se encuentra el texto de otras dos canciones (véase pág. 325 y 330) que, aunque no puedan ser consideradas formalmente como indígenas, —compuesta la primera por Dino Franco y versionada por multitud de cantantes no indígenas, y la segunda, obra de Lúcio Barbosa — incluyen en sus títulos referencias a la condición de '*Caboclo na cidade*' o de '*Cidadão*' de los personajes que retratan y así resultan marcadamente expresivas de la visión que los campesinos del nordeste, tanto considerándose a sí mismos como indios o no indios, en general, albergan sobre la vida en las ciudades, o lo que es lo mismo sobre el avance de los modos de la vida occidental.

A respecto de esta transculturación a que me refería, es necesario decir que no afecta del mismo modo a todos los pueblos indígenas de Minas Gerais participantes del PIEIMG. Podría decirse que, situando a los *Xakriabá* en el extremo de mayor fusión cultural, en el otro extremo de una imaginaria línea que se extendiese entre el más y el menos transculturado de todos estos pueblos, aparecen naturalmente los Maxakalí. Estos últimos indios conservan en perfecto estado de uso su lengua ancestral y no permiten que las mujeres ni los niños hasta la edad de siete años aprendan la lengua portuguesa, no construyen casas de ladrillo, no poseen ganado. Las mujeres maxakalí no utilizan la ropa usada que reciben sino que la reducen a una pasta informe de la que vuelven a hilar sus propios tejidos para tejer un único modelo de vestido , igual para

todas ellas. Por otra parte, los Maxakalí son conocidos como el pueblo del canto. Esto se debe a su extensa cultura musical, directamente relacionada tanto con su religión ancestral como con la conservación de todo su conocimiento sobre su medio ambiente y su mundo, por mucho que las circunstancias históricas y políticas les hayan obligado a sucesivos cambios de territorio. Los Maxakalí cantan no sólo en sus celebraciones religiosas y ritos de pasaje sino que ejecutan también cantos específicos de bienvenida, de despedida o de caza. Hay todo un proyecto de investigación sobre ésta música en la Facultad de Música de la UFMG, liderado por la profesora Rosângela de Tugny. En este caso el interés principal de los universitarios, y así lo escribiré a riesgo de caer en la más engañosa de las simplificaciones, consiste en grabar para analizar y preservar. Sin embargo, no es posible para los Maxakalí cantar sus canciones separadas de la situación que las motiva. Por esta causa, los universitarios han debido, en más de una ocasión, llevar animales vivos a su reserva (gallinas, cerdos, bueyes en alguna ocasión) para dar ocasión a la cacería y al canto correspondiente. La escuela, sin embargo, el PIEIMG en concreto, no puede librarse de su afán homogeneizador, de modo que la redacción de sus proyectos generales contempla a todos los pueblos indígenas como iguales. Se presume de ofrecer a los indios la oportunidad de situarse en nivel de igual a igual con la sociedad blanca pero se olvidan las diferencias específicas entre cada uno de los distintos pueblos.

Pero volviendo a tierra de los *Xakriabá* querría poder transmitir las sensaciones de mi primera visita al área, concretamente a la aldea llamada Caatinginha. Aquello es justamente todo lo contrario al mar, es más bien su negativo, exactamente un negativo del Mar de la Tranquilidad de la Luna. La Caatinginha es una meseta elevada de arena reverberante que se diría continúa derramándose por todos lados a golpes de un espeso y lento río de ocre en polvo sólido tornasolado aún caliente que empuja el suelo hacia el cielo y que, probablemente, sea la costra más superficial de lo que mucho más abajo llega a rozarse y fundirse con la corriente viva de ese fuego original que aún entretiene y confunde a la Tierra entre las categorías clásicas de estrella y planeta, si el criterio empleado para distinguir unas de otros es que puedan brillar no sólo por el reflejo de las luces ajenas, sino también, aunque sea mínimamente, por la

potencia de sus propios fuegos interiores. Si los volcanes son un recuerdo de que la tierra es aún una estrella, yo diría que La Caatinginha se asienta sobre una de esas mesetas volcánicas que así lo atestiguan. Sobre ese terreno se dispersan las casas de los aldeanos, lo suficientemente distantes entre sí como para no ver ni de lejos desde tu casa la casa del vecino. Y allí, una buena mañana, a las 9:35 del tiempo universal que también cuenta incluso sobre aquel desierto de arena tan aparentemente intemporal del interior del sur del continente americano, cuando buena parte de la humanidad conviene en decir que corría el 22 de septiembre de 2005, recibí el testimonio escrito de Giovana y Seu Estácio que, haciéndome sentir al fin obligado a transmitirlo, me ha llevado a utilizar este medio académico, sea o no el más adecuado, para llegar a transmitirlo fuera del territorio y de la situación en que fue producido.



Ilustración 35:
Pies de asistente a reunión de trabajo comunitario

Es probable que La Caatinginha disponga también hacia lo alto de una situación especial respecto del agujero de la capa de ozono o de una particular inclinación en cuanto al ecuador o al trópico; puede que por allí sople uno de esos vientos capaces de cambiar la conciencia de los hombres... El dato objetivo es que allí nadie sabía leer cuando el PIEIMG llegó al Pueblo *Xakriabá* y la endogamia era una práctica habitual entre el reducido número de sus habitantes que, de algún modo, intentaban preservar cierta pureza respecto del resto de la comunidad. La Caatinginha parecía funcionar así como si se tratara de un órgano delimitado, definido y específico, tal vez un corazón indivisible para toda la comunidad *Xakriabá*, constituido por un tejido especial y diferencialmente fibroso.

Voy hasta la Caatinginha en la moto con Marcelo. Las casas no están pintadas. Reconozco la casa de Dona Libertina y llego hasta la casa de Dona Ana, donde Marcelo había visto al Seu Estácio al pasar. Él había salido al campo y esperé un buen rato sentado en la entrada de la casa y tomando café y plátanos que Dona Ana me ofreció. Ella vino a fumar sentada a mi lado y comenzó a charlar sobre la escuela. Habló del problema con uno de los profesores indígenas que

falta muchas veces o se presenta totalmente borracho en la clase, lo que hace que los alumnos pierdan mucho tiempo. Dona Ana dice que el problema ha quedado zanjado en una reunión celebrada la semana pasada en la que ella dijo todo lo que tenía que decir “porque temos nossos filhos na escola e estamos preocupados”, y que “se o professor cobra, ele tem que trabalhar”, y que “quem vae controlar o trabalho do professor se nao é a comunidade?”

Al poco llegó el Seu Estácio. Pesa aún un cierto frío sobre la conversación, probable consecuencia de las copas de coñac que bebimos juntos el otro día. Supongo que si la charla de hoy no ha sido muy productiva, al menos ha servido para devolver cierta complicidad a la relación. En palabras del propio Seu Estácio “a escola ajuda muito à comunidade” porque “o leigo que nao sabe ler o aviso que lhe previene de um mal, e assim ele vae de cabeça, como martelo ao prego”. Él recuerda que, en la época de la lucha por la tierra, recibía avisos de la FUNAI, o para otras reuniones, que no sabía interpretar y así llegaba tarde o mal preparado para el asunto que se iba a tratar. En su visión parece pesar mucho más la importancia de conocer los códigos externos que pueden tener consecuencias sobre su vida, que la esperanza de cambiar la realidad que pudiera derivarse de la experiencia escolar. Por otra parte, tiene muy claro que el profesor de la propia comunidad es mejor que el extranjero, porque conoce el sufrimiento de los suyos y por eso puede dedicarse a ellos y darles mucho más amor.

En cuanto al profesor afectado por problemas con el alcohol, habla de cómo él mismo fue el único en ofrecerle un lugar para trabajar cuando tenía dificultades para encontrarlo y de cómo el profesor no está respondiendo ahora. Incluso en esa tesitura, el Seu Estácio se refiere al bien del propio profesor que tiene su familia y sus hijos y que, si se queda sin trabajo, no va a tener a dónde ir.

Cuando le pregunto directamente sobre sus posibles recuerdos de la época de la lucha en referencia a la escuela, el Seu Estácio se enzarza en una prolija narración autobiográfica sobre su intento de entrar en el ejército y sobre cómo fue “liberado” para volver al área, casarse y luchar por los derechos de los indios “que entao a gente falava em caboco e nem sabia o que era índio”, contra los “posseiros que compravam dois e cercavam dez”. Como queriendo dar una respuesta terminante a mis cuestiones, entra el Seu Estácio en su casa buscando alguna cosa que no encuentra. Poco después aparece su hija, Giovanna, e Dona Ana le pregunta por aquella cosa que su padre “estava caçando e nao achou”. Aparece entonces un texto escrito a lápiz y a dos caras sobre tres cuartillas rayadas por las dos caras. Marcelo vuelve de la escuela en ese momento. Pido permiso para fotografiar el texto, y casi seguidamente volvemos hacia Barreiro, dejando en el aire una cierta impresión de conversación inacabada y la promesa de volver para “dar continuidade ao trabalho.” (DC., jueves, 22 de septiembre de 2005)

Los trabajos siguientes fueron muchos, pero no precisamente en la Caatinginha. Durante el tiempo que pasé con los *Xakriabá* fui testigo de una incesante actividad comunitaria a la que los *Xakriabá* se entregan con generosidad y buena fe; en los pocos meses que pasé conviviendo con ellos llegó a convertirse en costumbre verlos llegar a los puntos de reunión desde todas las aldeas tras largas caminatas, cabalgadas o desplazamientos sobre otros vehículos, casi siempre adscritos al servicio de los órganos estatales presentes en el área. La mecánica, independientemente de cual fuera el órgano convocante o el objetivo de la reunión, se repetía una y otra vez: exposición por parte de los representantes blancos de sus intenciones, trabajo en grupo de los indios —brainstorm en toda regla— para identificar las problemáticas, exposición en grupos con o sin materiales auxiliares,

almuerzos comunitarios en el intermedio y finalizaciones abiertas, es decir, sin soluciones prácticas pero siempre teñidas de un espíritu esperanzador por parte de los blancos. Los indios mostraban mucha más paciencia que yo, harto de asistir al interrogatorio constante a que eran sometidos por unos y por otros, siempre buscando obtener del planteamiento de los problemas bajo la óptica indígena las posibles ideas y remedios. Y, del mismo modo que he expresado mis dudas sobre un origen indio o blanco de la escuela *Xakriabá*, podría manifestar mi inseguridad sobre la iniciativa de cada uno de los eventos. Parece que la revolución escolar trajo consigo el fenómeno asociativo, primero entre los profesores indígenas y después entre distintas aldeas y grupos. Esas asociaciones *Xakriabá*, en distintas medidas, comenzaron a remover la vida comunitaria. Obsesionado originalmente por el fenómeno escolar tuve que rendirme a la evidencia de la fuerte presencia de otros segmentos sociales. La Asociación de Barreiro Preto se las arregló para conseguir fondos destinados a la recuperación de las nacientes de agua. El proyecto conllevaba la celebración previa de un curso de sensibilización que tuvo lugar entre los días 8 y 11 de septiembre de 2005: un australiano y su equipo, ecologistas apasionados enrolados en el trabajo del Instituto de Permacultura Cerrado-Pantanal, fueron los encargados de transmitir mediante conferencias, simulaciones y dinámicas de grupo, la importancia del agua en la reserva y de la biodiversidad como condición necesaria para su mantenimiento, así como el peligro que para su mejor disponibilidad implicaban las viejas prácticas agrícolas: la deforestación en sí misma, pero también el uso del fuego indiscriminado como método de limpieza de los campos de cultivo, y la compactación del terreno alrededor de las fuentes que cada día operaban los rebaños de bueyes que se acercaban a beber. Más tarde comenzó la preparación de un terreno cercano a la naciente de Barreiro Preto para hacerlo servir como semillero y vivero de especies vegetales de la región, cuyas semillas y plántulas fuimos a buscar en *mutirão*²⁸ a los campos abiertos. Para mí, enredado y muy confuso por entonces a causa de la observación de las escuelas, fue una magnífica oportunidad de trabajo físico y

²⁸ Trabajo comunitario sin contraprestación monetaria.

convivencia extra-escolar con los indios como vía de búsqueda de nuevas perspectivas e informaciones.

También en septiembre los *Xakriabá* recibieron la visita de una delegación de la FUNAI, encarrilada en el diagnóstico y solución de los problemas de los pueblos indígenas de todo Brasil. Los *Xakriabá* fueron elegidos para comenzar esta ronda, que debía alargarse durante dos años, a causa de su mayor número.

Es en realidad una iniciativa de la FUNAI de Brasilia para venir a oír al pueblo. En la presentación aparecen funcionarios de la FUNAI de Governador Valadares y dos antropólogas, una de ellas, Rita, ofrece placas de identificación, carpetas con alguna documentación y una camiseta, con la sugerencia de que sea usada por todos al día siguiente. En la camiseta de uno de los indios presentes puede leerse: NAO LUTE PARA SER VALENTE, NAO LUTE PARA DAR FAMA, LUTE PARA VIVER AO LADO DE QUEM VOCÊ TANTO AMA.

Luzia se presenta como 'técnica indigenista' y yo me pregunto qué querrá decir eso. Comienza la reunión con un ritual que recuerda la entrega de espejos. Los antropólogos y los funcionarios me despiertan mucha mayor curiosidad que los indios: aquí son ellos los exóticos y los indios los naturales. La carpeta que se reparte contiene bolígrafo, lápiz, dos folios y una encuesta de 15 páginas sobre los derechos indígenas. Algún dato recogido al paso, como que el número de agentes de salud es de 48.

*El Estado y sus órganos necesitan hacer propuestas, tipo PPA (plano plurianual). Los *Xakriabá* fueron escogidos para ser experiencia piloto de este proyecto diseñado para oír a los indios, siguiendo lo determinado en la CONVENCIÓN 69 de la OIT: que para trabajar con los indios se necesita oírlos primero.*

El proyecto había sido presentado previamente al cacique y él había sugerido la celebración de varias oficinas en las aldeas principales de la reserva. Ya se anuncia trabajo de grupos para hablar de los problemas de la comunidad, por escrito o dibujado. Mañana se hablará de la ley fundadora de la FUNAI y de sus normas de funcionamiento. Entregarán un guion, fotocopias de algunas leyes. Una dinámica más para dividirse en grupos. Se sugiere (se presupone, se indica) que algunos no saben escribir.

Me siento con el grupo de la Caatinginha. El interés de los funcionarios se trasluce en sus gestos: mientras los indios piensan y se esfuerzan por presentar mejor sus problemas, ellos se quedan sentados aparte, conversando como si nada estuviese aconteciendo alrededor. Estácio se expresa con la autoridad del líder. Organiza el trabajo y dicta los puntos a su hija Giovana; entre los dos van completando su pensamiento. José, profesor de primeras series, dibuja sentado en el suelo. Los demás miran al líder con las manos juntas. La escuela sigue apareciendo como necesidad básica después del agua, y al mismo nivel de urgencia que la salud y el teléfono.

Hablando del agua para los seres humanos, Giovana no quiere añadir en ese punto a los animales y las plantas. João Cirilo insiste en que "todos son humanos" y mira hacia mí en busca de apoyo, como si el hecho de ser extranjero me convirtiera en un experto en todo. En la discusión sobre casa de cultura y casa de religión, Albertina dice "entonces nosotros estamos dejando nuestro pensamiento y cogiendo el de otros". João Cirilo de nuevo recuerda la validez del matrimonio indio, el doble carnet de identidad como indio o como brasileño y alguna de sus consecuencias: las mujeres que no reciben pensión de viudedad porque sus papeles indios no sirven. (DC., viernes, 23 de septiembre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

Otras reuniones han sido ocasión para mí de cierta hilaridad. Es el caso de la / *Conferência Municipal de Educação do Município de São João das Missões* que

se dividió en dos sesiones, celebradas, la primera en el Pueblo de *Missões* y la segunda dentro de la reserva, bajo la gran *palhoça* de *Brejo Matafome*. Tratándose en esta ocasión de un evento local en el que los indios ostentaban la alcaldía y la concejalía de Educación, hubo largas y retóricas presentaciones de los intervinientes frente al pueblo reunido en masa. Se repitió una vez más el ritual del trabajo en grupos y, sin que hubiera discusión posterior, alguna de las peticiones me resultaron realmente fantásticas.



Ilustración 36:
Taller FUNAI sobre necesidades indígenas

La reunión comienza con largos discursos de apertura a cargo de Zé Nunes en primer lugar, seguido luego por la representante de la SEE de Januária, Zé Reis como director de escuela indígena y Macaé en calidad de técnica... el calor aprieta y la sed y el hambre comienzan a hacerse sentir. Llega la hora del almuerzo y la multitud se deshace en filas que esperan pacientemente su plato de arroz y judías. Después de la comida la sala aparece mucho más despejada. En ese momento se propone un trabajo por grupos para responder algunas preguntas previamente elaboradas por los organizadores sobre las necesidades educativas del municipio. El tiempo de elaboración de las respuestas se reduce a media hora; la presentación corre a cargo de una de las funcionarias de la SEE que felicita al pueblo por su buena educación, significada fundamentalmente según ella en el mantenimiento del silencio general. Todo acaba luego precipitadamente, sin poder llegar a conclusiones que quedan prometidas para 'otro día' tras la conveniente reelaboración de los funcionarios de la secretaría. Las peticiones han sido: clases de informática, lenguas extranjeras... la funcionaria de la SEE aún sugiere que se podía pedir una escuela superior para el municipio, una facultad. Precisamente esta funcionaria debería haber recordado que sólo depende del municipio la Educación Básica mientras que la Media y la Superior corresponden respectivamente al Estado y a la República. Hay en la reunión representantes de los indios y de los no indios, cruzados en intrincados lazos de parentesco. Se menciona abusivamente la 'enseñanza de calidad'. Se repasa tarde y superficialmente la división de responsabilidades entre la Unión, los Estados y los Municipios en las diferentes etapas del ciclo formativo. Se habla del fracaso escolar y se menciona el problema del analfabetismo funcional. El pueblo escucha pacientemente, pero no se levanta ninguna voz para hablar de educación en ecología, agricultura, productividad... Si son esas las necesidades principales que ya he oído exponer en tantas ocasiones ¿por qué nadie propone que la escuela ayude a preparar a la población activa para enfrentarlas? (DC., viernes, 14 de octubre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

Más amarga fue la risa interior que me produjo, en una reunión más con los académicos implicados en un proyecto de Etnodesarrollo, la pregunta planteada por uno de ellos. Es necesario decir que en todos los hogares brasileños, e incluso en los restaurantes de las grandes ciudades brasileñas es inevitable encontrar el habitual *arroz com feijão*, comida nacional heredada de las costumbres alimenticias importadas por los esclavos africanos, independientemente de la disponibilidad en el menú de carnes, mariscos, frutas y verduras. Hay que recordar también que los *Xakriabá* reciben del Estado la llamada cesta básica, es decir alimentos proporcionados por el Estado en un programa específico de lucha contra el hambre en todo Brasil. Pues bien, los investigadores habían comprobado que la comida más frecuente en la reserva



Ilustración 37:
Almuerzo de trabajo. Barreiro Preto

indígena era el bendito *arroz com feijão*, por lo que, en su ansiedad por proponer alternativas, uno de los académicos llegó a preguntar a toda una asamblea de indios boquiabiertos reunida ante él que si no serían capaces de comer otra cosa. Los indios tragaron aquella pregunta con su impecable serenidad y el discurso siguió hasta el final dejando en todas aquellas bocas un evidente sabor a nada.

Mención aparte merece, ya que hablo de comidas, la cuestión de la bebida. Es prejuicio común en la sociedad brasileña el de atribuir a los indios en general un alcoholismo inmoderado. Es cierto que entre los *Xakriabá* —sometidos a la misma ley que impide a los *Maxakalí* comprar bebidas alcohólicas— es habitual entrar en muchas de las casas del área para comprar y beber licores, especialmente una *cachaça*²⁹ fabricada dentro del área, auténtica ‘agua de fuego’ que se dispensa sin restricciones incluso a los adolescentes de trece o catorce años que recorren a caballo los caminos pastoreando al ganado. Independientemente de la moralidad de uno u otro signo que pretendiese eliminar esta práctica entre los indios, lo cierto es que, al igual que el *arroz com feijão*, la cerveza y la *cachaça* son toda una institución nacional ya que cualquier

²⁹ Licor obtenido de la fermentación del caldo resultante al hervir la caña de azúcar

motivo vale a la hora de beber en cualquier punto de la geografía brasileña. Sirva este ejemplo como nueva muestra de cómo es posible mantener sin mayores complicaciones una doble moral que si, por un lado, encuentra saludable y divertido beber entre los blancos —o en el ambiente de las ciudades— señala la misma práctica entre los indios como característica inmoral de su ‘diferencia’.

Otro tipo de actividad entre los *Xakriabá* en la que se ven implicados sujetos y poderes extraños tiene que ver con la rutina sacramental de la Iglesia Católica convencional. Asistí a alguna boda y a algún entierro, pero me limitaré ahora a transcribir mis notas de campo tras un bautizo multitudinario en Brejo Matafome.

Por la mañana hay misa en la capilla de Brejo y son bautizados 35 niños y jóvenes. El calor es asfixiante y me encuentro extrañamente débil.

El padre Gilberto cobra 80 reales por venir hasta aquí y 15 reales por cada niño bautizado. Una cuenta rápida resulta en 605 reales ganados hoy en pocas horas que bien justifican su jovialidad, su soltura y su alegre conversación con todo el que se le acerca. Dice tener 26 años y ya ha pensado en una enfermera bonita para cuando llegue a la vejez. Comemos todos en casa de Alvina, entran y salen mujeres y niños, se enreda la conversación informal. Cuando el curita sale los comentarios me demuestran una inocencia absoluta: “gostei do jeito dele, seria bom tê-lo aqui na reserva”³⁰.

Pero dejen que ahora sea el texto de Giovana y Seu Estácio el que exprese sus más íntimos pensamientos sobre este ir y venir de ceremonias, investigaciones y propuestas encaminadas, más que al análisis detenido y profundo de la problemática *Xakriabá*, al mantenimiento de la actividad y el estatus de los investigadores. Adviértase cuánta mayor libertad de expresión cabe en el objeto etnográfico cuando éste no se encuentra condicionado en su factura por otros aspectos intermedios como la presencia de los formadores o la cercanía de los políticos y burócratas blancos.

³⁰ Me gustó su forma de ser. Sería bueno tenerlo aquí, en la reserva.

UM PAI DE FAMILIA
FLUVO E GALO, FORA DA RINHA
O FOGÃO VEIU APAGADO
SEM FOR NADA NA COZINHA,
AS VEZES UMA PARRINHA E UM
POUCCO DE CARINHO, ME USA DE
TODO SEITO NO RAZÃO O
+ PLEVISÃO NOS SOBRIOS E NAS
REVISTA NA MAIOR DIVULGAÇÃO,
DEPOIS QUE PASSA A SECA
KIMBUEN FAÇA NADA NÃO,
NASSO CALVARIO E GRANDE
NÃO RESOLVE SÃO CHOVER,
EU NÃO QUERO SER MIMICA
E PRECISO ENTENDER EU SÓ
QUERO COMISSÕES PRA PODER
SOBRE VIVER, MEUS BRINQUEDO
NO SERRÃO BOI DE BULHA
DE ESPREGAR E QUERINHO DE COZINHA
LUMINA DE TRAZER E BARRO PRA
MASSAR PAREIRO FEITO
DE LATA, E BRINHEIRA DE FEGAR
MEUS POUCCO Nossos POUCCO
SEM DESFINO DA CASINHA
OS CASERCAIS

ESCREVER SOU MUITA
COMPLEXADA TODO ANO AHA
MÉDICA: COISA MIA SECA NO
SERVÃO ADEME ANHENTA
MAIS, MARRCADA PLANTAGÃO
SERÁ QUE EXISTE DEUS
O ISSO E COISA DO CÃO,
A FOME E UMA ZERROTA
E PRA OUTRO VIMS LOVAF,
GENTE GANHANDO DINHEIRO
SE ELEGE VEREDADOR
E ENTÃO PRESIDENTE SENADOR
GOVERNADOR, QUE SABER
O QUE É FOME QUANDO FAZA
O QUE COMER DAR UMA
FONTEIRA DAVADA DE PENAS
DÃO PRA ARREAR, AGENTE DAR
COMISSÃO, PARECE QUE VAI
MORRER, NÃO TEMOS DIREITO
A NADA SE PERDE TODA ALEGRIA
E OS PAIS NIM DESPERDO
E AQUELA LATURIA, O CORPO
PERDE SENTIDO E ~~RECEBIVA~~ UM
FACO DE ANEMIA,

SOM ESPERANÇA DE VIDA
ISSO MACHUCA DE MAIS,
SERTANESO QUE APÓIO
PRA NÃO PERDER NUNCA MAIS,
EU QUERO DIREITO A VIDA
NO SERTÃO OU NA CIDADE
POBREZA NÃO DEFEITO
E A PENAS NECESSIDADE,
TODO MUNDO TEM DIREITO
VIVER COM DIGNIDADE,
A GENTE NÃO QUEREM NEM
VIVER QUE NEM PALE
POIS JUSTIÇA SOCIAL NA
BRASIL FA VM BANZEI,
POR QUE VM SACA VARIO
NÃO PODE PARAR DE PÉ,
TAVIM TANTO DO MILÉNIO
DEIXA A GENTE IMPAZADA
QUE TUDO VAI ~~RECEBIVA~~ MELHORA
E A HORA E CHEGADA,
E INJUSTA DE FOLAU
E SÓ COMEÇA FIATA,
A FOME DA NUNCA LOBE E VIMO
E BANZE A LOCACAO E O FOLAU
FOLAU TEM VALOR

O MEU É ATORIA MAS
ME CHAMA DE TAINHA
EU SA TENHO ONTEAMO
E SEU FARM FORA DA LUMHA, LUMHRI
ESSE APELLIDO POR EU SER
PEQUENININHA, TEM OUTROS APELLIDO
QUE SEU MODO ME ALUNHO
TAMPURETOXTORRO SE RESPONDO
EU APANHIO, E TACO DE APARRAR
LEGUE POR EU SER DESSE
TAMNHO, A MINHA FAMILIA POBRE
E PESS MOÇO PASBUQUE EU AYO
DOLBO NA MODO PARECENDO
UM COMIVETE, APESAR DE ONTE ANO
PAREDO QUE TENHO SETE, MESI
MO MUNDO DE FOME ESTA
FOI MINHA VIDA E CADA
DIA QUE PASSA ~~RECEBIVA~~ TAU
MAIS ENFRABUEVISA, NA BUKO
DE MINHA MODO SA ERA
SUELIVITA, TENHO MAIS DE
10 IRMÃO MINHA CASA
E UMA LIXADA SE
BOBE AGUA BARRENTE E DIFICIL
A PARADAIMAO SEI LCR NEM

em tempo de eleições,
e no dia de comício come
igual a um leão, e no
comício gado e tem muita
aparência parte qualquer
político como causa de
partido com primeiro subgrupos
tudo vem marcado, o qual
do muito voto e eleger muito
partido e o qual dando título
a gente incompetente, quem sabe
se grande e grande sobento,
na gibreta da política a gente
não vem uma vida que magro
o vento em leve e o vento
uma mudança, mas de mudança
e não é o político que está no
o Brasil e muito ~~RECEBIVA~~ ^{80%} ~~RECEBIVA~~
tudo igual o Brasil não
depende do fato, não a
consciência do povo para salvar
essa nação, meu calor
não é aquela coisa a calça
normal não tenho interesse
de não todo mundo e ~~RECEBIVA~~

o que falta no Brasil
é justiça social, o meu
nome é também nem
foi meu sobrenome
o meu verso e matris
pra mulher mesmo
é homem, a partir de
tudo isso sou uma
guerrilha do povo

Ilustración 38:
Texto original de Giovana

<p>O meu (nome) é Antonia, mais me chama de Toinha Eu já tenho onze ano e sou trem-fora-da-linha, Ganhei esse apelido por eu ser pequenininha.</p>	<p>1</p>	<p>Me llamo Antonia, pero me pueden llamar Toinha. Tengo doce años y soy Tren-fuera-de-vía; apodo que me gané por ser pequeña.</p>
<p>Tem outros apelido que seu moço me acanho Tamburete de forró se respondo eu apanho, e toco de amarrar jegue por eu ser desse tamanho.</p>	<p>2</p>	<p>Tengo otros apodos que mi padre me acuñó tamborcillo de forró que, si respondo recibo un golpe, y tocón de atar al burro, por ser yo de ese tamaño,</p>
<p>A minha família é pobre e pesa nosso basquete, eu até dobro no meio parecendo um canivete, apesar de onze anos pareço que tenho sete.</p>	<p>3</p>	<p>Mi familia es pobre Y no hay para banquetes Yo me doblo por en medio Que parezco una navaja. y a pesar de tener once años parece que tengo siete.</p>
<p>Nascí no mundo de fome. esta foi a minha vida e cada dia que passa estou mais emfraquecida, no buxo de minha mãe eu já era subnutrida.</p>	<p>4</p>	<p>Nací en el mundo del hambre, me tocó esa vida, en el vientre de mi madre ya estaba desnutrida y cada día que pasa estoy más enflaquecida.</p>
<p>Tenho mais de dez irmão, minha casa é uma ninhada, Se bebe agua barrenta, é difícil a parada, não sei ler nem escrever sou muita complexada.</p>	<p>5</p>	<p>Tengo más de diez hermanos, mi casa es un nido estrecho, se bebe agua con barro, Está difícil la cosa. No sé leer ni escribir, estoy muy complejada.</p>
<p>Todo ano é a mesma coisa: tem a seca no sertão. A fome aumenta mais morre toda plantação Será que existe Deus ou isso é coisa do Cão?</p>	<p>6</p>	<p>Cada año la misma cosa: llega la seca al sertão, y el hambre crece más porque muere toda plantación. ¿será que existe Dios o esto es cosa del Diablo?</p>

	7	
A fome é uma derrota e para outros um louvor. Gente ganhando dinheiro, se elege vereador, deputado, presidente, senador... Governador		El hambre es una derrota, y para algunos un honor. Gente que ya gana dinero, Se presenta a concejal, A diputado, a presidente, A senador... Gobernador
	8	
Quer saber o que é fome quando falta o que comer Da uma tonteira danada, as pernas dão para tremer, a gente dá convulsão, parece que vai morrer.		¿Quiere saber qué es hambre cuando falta qué comer? Da un maldito atontamiento, las piernas vengas a temblar, se sienten convulsiones, parece que te vas a morir.
	9	
Não temos direito a nada, se perde toda alegria. E os pais num desespero, é aquela latunia, o corpo perde o sentido e vira um foco de anemia.		No tenemos derecho a nada, así se pierde toda alegría y los padres desesperados en medio de aquella atonía... el cuerpo pierde el sentido y se hace foco de anemia.
	10	
Um pai de família aflito é galo fora da rinha. O fogão vive apagado sem ter nada na cozinha, As vezes, uma rapadura e um pouco de farinha.		Padre de familia preocupado Es gallo fuera de la pelea El fogón vive apagado Sin tener nada en la cocina A veces azúcar seca de caña Y un poco de harina.
	11	
Me usa de todo jeito no radio e televisão nos jornais e nas revista na maior divulgação. Depois que passa a seca ninguém fala nada não.		De todas formas me utilizan En la radio y en la televisión, En los periódicos y las revistas Con toda divulgación Después que acaba la Seca Nadie dice nada más.
	12	
Nosso calvário é grande, não resolve só chover. Eu não quero ser mendiga é preciso entender eu só quero condições pra poder sobreviver.		Nuestro calvario es grande No se arregla con llover Yo no quiero ser mendiga Y necesito entender Sólo quiero condiciones Para poder sobrevivir.

	13	
Meus brinquedo no sertão boi de bucha de esfregar carrinho de cordão de frade e barro pra amassar, pandeiro feito de lata, e brincadeira de pegar.		Mis juguetes del sertão Buey de paja de fregar Carrito atado a un cordón, Y barro para amasar, Pandero hecho de lata Y juego de correr a pillar.
	14	
Nossos povos sem destino, da caatinga os carrascais, sem esperança de vida: isso machuca de mais! Sertanejo quer apoio pra não perder nunca mais.		Nuestros pueblos sin destino, Carrascales de la catinga Sin esperanza de vida, Eso hierde demasiado El sertanejo quiere apoyo Para no perder nunca más.
	15	
Eu quero direito a vida no sertão ou na cidade pobreza não (é) defeito, é apenas necessidade, todo mundo tem direito viver com dignidade.		Yo quiero derecho a vivir En el sertão o en la ciudad. La pobreza no es un defecto, Es sólo necesidad. Todo el mundo tiene derecho A vivir con dignidad.
	16	
A gente não quer esmola nem viver que nem ralé, pois justiça social no Brasil tá um banzé, porque um saco vazio não pode parar de pé.		No queremos limosna Ni vivir como mala gente Pues la justicia social En Brasil es un desbarajuste Porque ningún saco vacío Se puede sostener de pié.
	17	
Falam tanto do milênio, deixa a gente encabulada, que tudo vai melhorar e a hora é chegada, É palestra de doutor, é só conversa fiada.		Hablan tanto del milenio, Nos quedamos embobados, Que todo va a mejorar Que la hora ya ha llegado, Conferencia de doctor, Sólo cháchara vacía.
	18	
A fome dá muito ibope é uma grande distração e o pobre só tem valor em tempo de eleição, e no dia de comício come igual a um leão.		El hambre da mucho encanto Y muy grande distracción El pobre sólo importa En tiempo de elecciones Y el día de mitin Como como un león.

<p>É só conversa fiada e tem muito aparecido, parte qualquer cabeça essa coisa de partido, com promessa milagrosa tudo será resolvido.</p>	19	<p>Es sólo charla vacía Y hay mucho oportunista Rompe cualquier cabeza Esa cosa de los partidos, Que con promesas milagrosas Todo quedará resuelto</p>
<p>A fome da muito voto e elege muita gente e acaba dando status a gente incompetente, quem sofre no Brasil é o povo do o'xente.</p>	20	<p>El hambre da muchos votos Y da cargo a mucho gente. que acaba donde ya estaba otra gente incompetente. Quien sufre en Brasil de verdad Es el pueblo de nuestra gente.</p>
<p>Na algibeira do pobre a gente não vê uma nica (níquel) que magro o vento me leva, eu pareço uma ximbica. Rico de barriga cheia e o pobre se estrumbica.</p>	21	<p>En el bolsillo del pobre No verás ni un céntimo. Tan flaco que el viento me lleva, Parezco transparente. El rico con la panza llena Y el pobre encogiendo adentro.</p>
<p>O Brasil é muito bom, falta administração, fazer igual a Jesus no repartir do pão. So a corrente do povo para salvar essa nação.</p>	22	<p>Brasil es muy bueno, falta administración, hacer igual que Jesús al repartir el pan, sólo la fuerza del pueblo salvará a esta nación.</p>
<p>Meu caso não é revolta, tenho a cabeça normal, não tenho inveja de rico, todo mundo é igual. O que falta no Brasil é justiça social.</p>	23	<p>Mi caso no es rebeldía, Tengo la cabeza normal, No tengo envidia del rico: todo el mundo es igual. Lo que falta en Brasil es justicia social.</p>
<p>O meu nome é Toinha, nem falei meu sobrenome. O meu verso é matuto pra mulher, menino e homem, apesar de tudo isso sou uma guerreira da fome.</p>	24	<p>Mi nombre es Toinha, Ni dije mis apellidos. Mi verso es popular para mujeres, niños y hombres. A pesar de todo eso soy una guerrera del hambre.</p>

Sólo mucho más adelante, leyendo y releendo sobre las fotografías esta inesperada declaración general de principios *Xakriabá* que nunca solicité, y situándola en su contexto, empecé a comprender que estas cuartillas que inicialmente consideré un trabajo escolar entre tantos otros fueron, probablemente, escritas expresamente para mí y, sólo en la distancia acabé por atribuirles un valor canónico en tanto que, más allá de la propia confusión sembrada acerca de su autoría, es posible reconocer en ellas el esfuerzo que sus autores realizaron por construir un texto-resumen de su realidad en tanto que confiaban en que podría servirles como mensaje de socorro que podrían lanzar más allá de su isla, más allá del mar que los aísla y alcanzar algún destino, aunque fuera probándome a mí como mensajero independiente de todos sus canales ya conocidos.

Cada personaje del acto está, de un modo u otro implicado en la escuela: alumna, profesor, representantes de la comunidad. El mensaje se presenta como un típico producto escolar: seis cuartillas de cuaderno rayado reventando de escritura sin puntuación ni fisuras. El motivo para ponerme ese escrito en las manos es paralelo o perpendicular en el tiempo y el espacio a mi razón para estar en aquel lugar, en aquel momento. Toda la investigación se concentra en la entrega de este mensaje, y toda la tesis no hace más que intentar explicar y amplificar la potencia de esa escritura, expresión del mestizaje entre pensamiento salvaje y expresión mediada por el aprendizaje escolar.

Explicar el modo en que cada uno de los actores de ese momento ha llegado allí y especular sobre sus pasos posteriores podría dar pie a todo un guion cinematográfico en el que insertar la información etnográfica, histórica, pedagógica, que componga el escenario adecuado a la conclusión que ya está preanunciada en las escuetas afirmaciones conclusivas de Giovana, en las que la escuela es situada sólo relativamente fuera del círculo de males que rodea a su pueblo. Puedo entender que Clastres (1995) no quisiera volver. Él tenía miedo de saber el modo en que la mayor parte de los *Guayaquí* habrían encontrado la muerte en unos pocos años. Yo temo, al contrario, desconocer los detalles con que la mayor parte de los *Xakriabá* habrán conseguido seguir enfrentando la dureza de sus condiciones de vida.

Éste será probablemente el mejor momento para exponer un breve resumen de cómo he visto aquella situación que, a partir de determinado momento vino a transformar en oculta la investigación que había comenzado de modo totalmente abierto. Y es también, probablemente, éste el mejor lugar, La Caatinginha, la aldea donde nadie sabía leer ni escribir cuando comenzaron las intervenciones del PIEIMG.

Creo haber intentado reflejar ya anteriormente la bruma que rodea el proceso histórico de intervención del PIEIMG en el área indígena *Xakriabá*. Nada más lejos de mi intención que pretender establecer la objetividad material de fechas y direcciones. Según los testimonios indígenas la escuela fue reclamada por los propios indios que, a través del envío de representantes a Brasilia, quisieron hacer oír su voz en el corazón del Estado Brasileño. También es cierto que de los testimonios indígenas puede deducirse que no hubo acuerdo unánime sobre el cambio que implicaba despedirse de los profesores blancos para recibir el magisterio de los nuevos profesores indígenas. Llama la atención el hecho de que a este llamado respondieran las instituciones blancas que ya estaban ensayando procedimientos semejantes en otros territorios y tribus indígenas. Por lo que a mí respecta me conformaré con pensar en una no tan extraña sincronía histórica entre la formulación de un deseo y la concesión de su cumplimiento, sin poder evitar, por otra parte, recordar la ironía incisiva de Baudrillard:

Estamos fascinados con Ramsés como los cristianos del Renacimiento lo estaban con los indios de América, esos seres (¿humanos?) que nunca habían oído la palabra de Cristo. Hubo así, en los principios de la colonización, un momento de estupor y deslumbramiento ante la propia posibilidad de escapar a la ley universal del Evangelio. Entonces, de las dos, una: o se admitía que esa ley no era universal o se exterminaba a los indios para borrar las pruebas. De manera general se contentaron con convertirlos o incluso simplemente descubrirlos, lo que bastaría para su lenta exterminación. (...) Así se jactan los Americanos de haber conseguido volver a igualar el número de indios existente antes de la Conquista. Se hace desaparecer todo y se vuelve a empezar. Se jactan incluso de hacerlo mejor y de superar el número original. Será la prueba de la superioridad de la civilización: ella producirá más indios que los que estos eran capaces de producir. (Con risa desdeñosa y siniestra, esta superproducción es aún en sí misma una forma de destruirlos: es que la cultura india, como toda cultura tribal, se basa en la limitación del grupo y en el rechazo de todo crecimiento "libre", como se ve en Ishi³¹. Hay ahí pues, en su "promoción" demográfica, un paso más para su exterminio simbólico. (Baudrillard, 1991, págs. 18-19)

³¹ Ishi, el último de su tribu. (Kroeber, 1992)

Hay, se da, he registrado, en mis diarios de campo, una constante alusión a la vitalidad del proyecto —léase vivo y manifiesto interés por parte de los indios al tiempo que dedicación y compromiso por parte de los actores blancos— y no me alegra tener que recurrir al posible sesgo europeizante en que puedo incurrir al percibir en estas supuestas características de un lado y otro algo que yo calificaría más bien como una alta dosis de desconocimiento entre los primeros e improvisación entre los segundos que, en principio, y a simple vista, no parece haber incomodado especialmente ni a unos ni a otros. Sin embargo, he escuchado opiniones muy diversas al respecto. El 2 de diciembre de 2005 se celebraba en la palhoça de Brejo Matafome una segunda sesión de la 2ª Conferencia Municipal de São João das Missões. La primera se había celebrado en el municipio mismo, fuera del área indígena, y la continuación de los trabajos dentro del área implicaba un importante simbolismo de unificación en la vida de la región entre indios y no indios. Para mí fue, probablemente, uno de los momentos más aburridos de toda mi estancia. La formalidad de la oficialidad junto a lo disparatado de muchas de las propuestas e intervenciones no aumentaba en ningún sentido ni mi interés ni mi sensación de obtener datos relevantes. Cuando el final estaba cercano me retiré hacia la zona de las *vendinhas*³². Allí encontré a uno de esos personajes a los creo más conveniente no identificar concretamente:

La aparición de un profesor indígena tras la reunión salva mi día. Está cerca de la parada del Pássaro Azul, esperando una carona. Conversamos mientras tanto. Recuerda a Rosalino y las reuniones de aquella época en las que se luchaba no sólo por la tierra sino por mejorar las condiciones de vida, y también por la escuela. Dice que la escuela da buenos resultados en cuanto al aprendizaje de los alumnos para expresarse y comprender mejor; que en los módulos del primer grupo hubo cursos de uso del territorio, conservación de la naturaleza, que visitaron un vivero con un profesor del IEF, que alguien más fue a hacer un curso y que él mismo aplica en su tierra técnicas aprendidas entonces. Que la escuela trabaja con esos temas y que algo va mejorando, que ya no hay tantas 'queimadas' ni tanta basura. Pero que en lo específicamente indígena el trabajo está parado. Que su única reclamación de los cursos del Parque de rio Doce es 'la mala formación de los profesores; porque quien asistía pasaba y quien no asistía también pasaba', que los profesores no tienen luego capacidad para atender sus aulas y proponer actividades a los alumnos. Y reconoce que hay muchos profesores sin compromiso ni participación en los problemas de la comunidad. Que la diferencia de la escuela choca contra las exigencias del personal de la SEE. Que el primer grupo tuvo más formación continuada, que acabó el curso de magisterio y después no hubo nada más. Que él da clases de 5ª a 8ª serie por las tardes y multiseriada por la mañana. Que no quiso aceptar trabajar en la Enseñanza Media

³² Tiendecillas o bazares a la vera del camino por donde pasa el único autobús polvoriento que comunica el pueblo de Missões con la aldea de Riacho dos Buritis, situada en el extremo contrario del área.

porque no se sentía preparado, porque le pillaba muy lejos y todo eran problemas. Que va al Curso Superior, aunque existe el riesgo de que se repita la 'bagunça' del Magisterio Indígena con sus problemas de planificación, profesores descoordinados, curriculum decidido por las universidades: que no hay atención a la comunidad para mejorar su vida dentro de su tierra, aunque la mejor comprensión y pensamiento que viene con la escuela ayuda a actuar y vivir mejor. (D. C. viernes, 2 de diciembre de 2005)

Tampoco daré ningún detalle que ayude a reconocer a quien realizó la siguiente declaración:

Reconoce la profesora lo que todo el mundo sabe: que los profesores del primer grupo movilizaban de otro modo a la comunidad, que la educación indígena está hoy en horas bajas. Que la SEE es un enemigo, burócrata feroz e ignorante, que los profesores están desmotivados, que el grupo de los indios políticos está perdiendo el contacto con la comunidad. Pero sigue teniendo esta mujer una vehemencia cautivadora cuando habla de la escuela indígena diferenciada, cuando defiende sus argumentos y cuenta más historias de pelea con los funcionarios de la SEE. Recuerda de Marcya Spyer o Kleber que ponían su sangre en juego junto a los indios, pero que parece que lo único que interesa ahora a los formadores del PIEI es 'ganhar dinheiro conosco'³³. Siento que tanto ella como yo estamos conteniendo el tono de la conversación, los argumentos y los calificativos. Crítica al actual coordinador; que es una buena persona, pero que no mantiene el contacto ni convoca reuniones con los indios para planificar las actividades. Yo vuelvo a referirme a las botellas de agua mineral y siento que estoy atravesando el límite entre la pura contemplación etnográfica y entrando en la pasión de la observación participante. No puedo dejar de dar mis argumentos y reconocer la lucha feroz por la reforma del Curso Superior y su curriculum conservador e interesado. Nos despedimos con el habitual 'ta cedo'... (DC., 15 de noviembre de 2005)

No es solamente una frase hecha sino algo que, lamentablemente puede comprobarse en el día a día de la observación: que la realidad superara a la ficción. La queja anterior del profesor sobre el único interés de los actuales formadores por ganar dinero se vio confirmada por el propio coordinador en un viaje en coche hacia una de las sesiones de un curso de formación extraordinario para los profesores *Xakriabá* donde yo llegué a dar algunas clases de español y a recibir un pago por ellas. Sólo la sonrisa ilusionada de los profesores frente a mis cuentos y libros en castellano pueden hoy sobreponerse al desagradable episodio de conflicto de intereses entre los universitarios de las áreas de arte y literatura que acabaron reduciendo a la tercera parte la previsión inicial de horas de clase de español. Eran comienzos de junio. Los profesores indígenas habían venido para ese curso a Belo Horizonte y se alojaban en un complejo hostelero situado en medio de un enorme jardín atlántico entre cuyo enramado paseaban sin vergüenza los lémures de cola anillada, el SESC de Venda

³³ Ganar dinero con nosotros

Nova. En uno de mis desplazamientos desde la residencia universitaria donde me encontraba alojado hacia el SESC, donde debía dar una de mis clases de español, compartí con otros monitores el coche de aquel coordinador al que se refería el anterior testimonio. Y fue él, en una charla distendida durante aquel trayecto el que declaró haber vuelto a las actividades del SESC motivado principalmente por sus necesidades económicas.

Quiero evitar el peligro de confundir esta realidad material de la necesidades económicas de los formadores del PIEIMG, sobre la que no puede hacerse otra cosa que reconocer su naturalidad, con el verdadero problema que reside, desde mi punto de vista, en el contraste que esa realidad supone frente a determinada descripción de la actividad formativa como un caso de altruismo ideal. No resulta tan extraño que el exotismo del orden social que subyace en un gran país como Brasil mediatice la perspectiva del europeo de paso, inclinando la balanza crítica hacia el reconocimiento incondicional de las virtudes aportadas por los promotores del proyecto escolar en detrimento de la percepción de sus posibles deficiencias:

Los planificadores han demostrado en este caso, como en otros momentos, unir a su entusiasmo en ayudar a los indios en la difícil tarea de hacer funcionar la nueva escuela, un frenesí propositivo que los ha llevado a desarrollar siempre nuevas propuestas. (Lenzi Grillini, 2001, pág. 209)

Y cuando alguna actuación es reconocida como errónea se aduce inmediatamente la 'inocencia' o la 'ignorancia' de los promotores, planificadores de la futura escuela *Xakriabá*:

Para volver a los primeros pasos del proyecto, algunos pedagogos que trabajaban para la SEE y habían participado en proyectos de instrucción en contextos indígenas con otras poblaciones indígenas brasileñas propusieron así el primer proyecto para los pueblos de Minas Gerais entre 1994 y 1995. Tal proyecto fue aprobado y se convirtió en la niña de los ojos de la SEE.

El primer contacto con la realidad local sucedió poco después, cuando un grupo de trabajadores de la SEE, después de haber informado formalmente a la FUNAI, acordó con el cacique Rodrigo para que les condujese hasta las diferentes aldeas, donde habrían explicado en qué consistía el proyecto educativo y que éste ofrecía la oportunidad de que algunos indios llegasen a ser maestros.

El equipo del proyecto, que no estaba informado sobre las personas que habían tenido ya experiencia en la enseñanza en el interior de la reserva, dejó a la comunidad la misión de escoger a los futuros maestros, que habrían de reunir los requisitos de tener más de catorce años, haber completado al menos los cuatro primeros años del primer grado de escolaridad, haber demostrado anteriormente su deseo de ayudar a la comunidad y, naturalmente, apreciar la interacción con los niños (requisito reflejado solamente con la expresión 'amar a los niños')

Al final del proceso quedó elegido un grupo de 39 personas estrechamente ligado a los representantes de las aldeas y por tanto, al grupo hegemónico. Esta parcialidad³⁴ es extremadamente evidente también porque en casi todas las aldeas los directores de escuela, los maestros y el personal no docente, están emparentados con las figuras de mayor influencia a nivel local (...) por ejemplo, en la aldea Barreiro donde, de cinco profesores seleccionados en la primera vuelta para la escuela local, cuatro están unidos por lazos de parentesco, de sangre o por matrimonio, con Valdo, el representante de la comunidad. (Lenzi Grillini, 2001, pág. 112)

Esta actuación aparentemente inocua no parece haber sido la única característica de las actuaciones fundacionales, por así decir, de los funcionarios de la SEE que iniciaron el proceso de implantación de las escuelas indígenas en el área Xakriabá. Desde el punto de vista de los misioneros del CIMI había otros muchos factores negativos en la introducción del PIEIMG por lo que organizaron casi inmediatamente una serie de reuniones y conferencias con los indios, a las que, parece natural, acudieron principalmente aquellos que no se encontraban incluidos en el ámbito de influencia del grupo hegemónico.

La selección de los profesores, primer gran problema emergido cuando el proyecto comenzaba su fase de realización, debe hacer reflexionar sobre la responsabilidad de quienes han pensado y estructurado el proyecto. Los planificadores han formulado la línea de acción en el área indígena cuando aún se sabía poco sobre los Xakriabá, incluso porque el estudio de Moreira Santos (1997) aún no estaba terminado. No disponiendo entonces de un estudio más profundo sobre la situación política, (...) los responsables del proyecto “confiaron” en la organización política que la FUNAI sostenía y presentaba al exterior como armónica y libre de situaciones conflictivas. (Lenzi Grillini, 2001, pág. 115)

Pero, a pesar de la llamada a la responsabilidad del antropólogo en ciernes, la conclusión obtenida a partir de este episodio se atribuye a la ‘ingenuidad’ de los profesionales:

Los planificadores han sido entonces ingenuos al dejar la selección de los maestros en manos de la comunidad local. Creyendo que este fuese el modo menos “invasivo” para escoger a los maestros, no imaginando los problemas que podían nacer, los operadores del proyecto se basaron en la idea de que la comunidad elegiría de modo democrático y en completa armonía; una idea basada, en realidad, sobre un prejuicio (Lenzi Grillini, 2001, pág. 117)

A principios de junio de 2005 se celebraba un curso de formación complementaria para los profesores *Xakriabá* en el SESC³⁵ Venda Nova de Belo Horizonte. Me habían invitado formalmente a dar clases de español para los profesores *Xakriabá* como parte preparatoria de su curriculum superior. Pocos días antes, aún en España, me habían recomendado llevar textos y materiales en español, y me alegraban las perspectivas diciéndome que los indios ya me estaban esperando. Yo ya había participado a principios de mayo de un curso semejante destinado a los *Maxakalí*, los indios menos aculturados del PIEIMG y los únicos junto a los *Krenak* que conservaban su lengua. Forma parte de la historia Maxakalí el hecho de que un

³⁴ Lottizzazione en el original italiano

³⁵ Serviço Social do Comércio – Sesc.

misionero blanco, alemán ya entrado en canas y acompañado por su mujer, se estableciera hasta su muerte entre los indios y se tomara el trabajo de inventar la escritura de la lengua *Maxakalí* utilizando una base de transcripción fonética desde su oído formado con la pronunciación alemana. El resultado de semejante codificación ha sido que estos indios posean ahora un lenguaje propio de escritura que refleja y conserva su habla.

Si algo queda del Paraíso, es la huella que los Chijik conservan de los días en que los hombres comenzaron a poner nombre a las cosas del mundo. Caminan en fila como escondiendo el paso. Se ríen de todo y de todos con pleno derecho por que también saben reírse de sí mismos. Un particular redoble de sus zapatos, demasiado grandes recuerda constantemente que ellos caminan descalzos por su tierra. Piensan y comprenden juntos. Para eso usan el lenguaje como una delicada herramienta. Susurran porque su oído es notablemente afinado. Baí, baí cheká, nahá, tañembá, majao. (DC., domingo, 1 de mayo de 2005, en Belo Horizonte)

Los *Maxakalí*, sin proponérselo, han obligado a la escuela a adaptarse a sus necesidades. Entre ellos es ley que las mujeres no aprendan portugués y tampoco los niños menores de siete años. Su religión sigue siendo el centro de su universo y la escuela se ha convertido en el nuevo lugar de su aprendizaje, siendo con diferencia la materia a la que dedican más tiempo y esfuerzo. En contrapartida hay que decir que, tratándose de una pequeña población dividida entre dos solas aldeas —*Pradinho* y *Agua Boa*— el alcoholismo ha hecho estragos entre ellos. Todo empezó cuando los campesinos y terratenientes blancos les daban bebidas alcohólicas para reírse de lo graciosos que se ponían cuando estaban borrachos. Hoy, no pueden comprar licores legalmente, pero buscan intermediarios y lo consiguen de todas formas. Y si no lo consiguen se beben cualquier cosa, alcohol de quemar, pintañas o perfumes con lo que ya son varios los que han quedado ciegos o con otros efectos secundarios. Otro de los efectos de este alcoholismo generalizado es la guerra declarada entre las dos aldeas —aunque llegué a escuchar algunas declaraciones que la asociaban directamente a la introducción de la escuela— y los muertos de modo violento que han venido produciéndose, dado que si algún valor es intocable para ellos es el de la venganza.

En aquel primer cursillo mi cometido se redujo a estar presente durante el día —ocupado fundamentalmente con la atención al pequeño Gilvan, de 7 u 8 años, hijo

de uno de los profesores *Maxakalí* que recibían formación— y durante la noche yo sólo tenía que dormir en el cuarto donde dormían todos los profesores de una aldea, atendiendo especialmente a uno de ellos que había jurado matar a uno de los de la otra aldea, cosa que para los formadores podía perfectamente pasar allí mismo.

El cursillo para los *Maxakalí* se anunciaba como un taller para aprender a realizar proyectos para obtener recursos de los correspondientes concursos públicos. En realidad los *Maxakalí* estaban pidiendo ayuda para luchar contra la lacra del alcoholismo. Estando entre ellos me dije a mí mismo que había llegado al fondo de cuanto hubiera podido desear conocer sobre los indios. Por una parte, el pequeño Gilvan al verme un día sin afeitarse y teniéndolo yo en brazos, se puso a frotar mi barba con insistencia. Tardé un poco en entender que estaba tratando de limpiar lo que creía suciedad en mi cara, ya que los *Maxakalí* suelen ser barbilampiños y él no había salido antes de su reserva. Por otra parte, el cursillo incluía unas cuantas sesiones dedicadas a la exposición de lo que era un árbol de problemas y lo que era un árbol de soluciones. La especialista invitada tenía bien preparado su material pero ignoraba a qué público iba a exponérselo. Me resulta difícil describir la cara de asombro de los indios que no podían entender de qué estaba hablando aquella mujer negra. Había que afinar mucho el oído para captar sus susurros en el aula, que componían en realidad un intento de aproximación común a lo que la profesora estaba explicando. De aquella ocasión ha quedado un texto paradigmático del sentimiento indígena frente a la sociedad blanca y sus medios de comunicación, escrito por uno de los profesores, que se resume en la declaración de que los *Maxakalí* no solo se emborrachan sino que también trabajan el campo, construyen sus casas y mantienen la escuela.

El cursillo para los *Xakriabá*, mucho más numerosos y menos conflictivos, tuvo sin embargo otro carácter muy distinto. Para atender a los *Maxakalí* quedaron, por decirlo de algún modo, los últimos del escalafón de formadores e investigadores. Los *Xakriabá*, sin embargo, atrajeron, por así decir, a la plana mayor del PIEIMG. Y era allí donde debía encajar mi enseñanza del español. Pero, a decir verdad, sólo me enteré

de mi participación en las actividades formativas la noche anterior al que yo creía iba a ser mi primer día de trabajo.

Llegué al SESC de Venda Nova, y al poco de encontrar a los indios, una de las formadoras me entrego allí la caja con libros que mi padre había enviado. Las indias abrieron mucho los ojos y la boca cuando vieron todos aquellos cuentos infantiles. Una de ellas me enseñó su cuaderno con el vocabulario español que había ido recogiendo. Entre ellos bromeaban con la pronunciación española que alegremente estaban inventando. Su actitud alivió mi preocupación con las clases introductorias y me confirmó el interés y la necesidad de mi estancia en área. Ellos ya están totalmente motivados y se toman esta materia como un placer y ya en ese primer momento pidieron conocer música española. Por otra parte, oí de pasada una mención a los “derechos” como materia y área de conocimiento bien definida dentro de la estructura de la enseñanza media indígena. (DC., martes, 1 de junio de 2005, en Belo Horizonte)

Sin embargo, no tardé en percatarme de mi error:

Ese día se estaba reorganizando el plan de actividades en medio de una notable confusión. Los indios habían pedido reducir la carga horaria de artes y poner en su lugar las clases de español y las de uso del territorio. Por la mañana una de las formadoras estaba arreglando el cuadro del horario. Y lo hizo bien, ella, profesora de artes, de modo que en lugar de reducir las actividades de su área, redujo las de literatura. Así quedó establecido que yo daría cuatro clases de cuatro horas cada una, dos en esta semana y dos en la siguiente. Además de esas clases, pasé la mañana esperando la confirmación para dar una primera clase esa misma tarde, ya que nadie confirmaba la llegada de la profesora de literatura, que finalmente llegó con un razonable cuarto de hora de retraso sobre el horario previsto y escoltada por dos de sus alumnos. Cuando vio el arreglo del plan de actividades, puso el grito en el cielo, diciendo que no entendía nada, que todo el plan había cambiado, que todo había ido para “el español”. Y el español, en ese contexto, parecía referirse tanto al idioma como a mí mismo. Fue muy desagradable; por primera vez estaba viéndome afectado por la conflictividad entre los diferentes grupos implicados en las actividades de educación indígena. Conclusión general: no hay cómo librarse de las consecuencias que implica nuestra entrada en determinado territorio, de la mano de nuestros introductores, sean estos quienes sean. El caso es que al final no di las clases y que, a la noche, Juliana me comunicó que no daría clase esta semana, sino sólo la siguiente, con horario aún sin confirmar. (DC., martes, 1 de junio de 2005, en Belo Horizonte)

Regresando desde el SESC hacia la residencia universitaria en el coche de una de las formadoras, después de la tensa negociación entre los representantes de los distintos departamentos universitarios participantes del PIEIMG, le pregunté abiertamente a la formadora si la idea de que los indios estudiaran español había sido de los propios indios o de los blancos. Me estremecí ante el gesto que acompañó a su respuesta: que, por supuesto, el español (en consecuencia todo el curriculum) era cosa *nossa*³⁶, de los blancos, aunque al decirlo de este modo tan genérico no olvidó a los de otras razas que trabajan igualmente como formadores o investigadores. La escuela

³⁶ Nuestra.

viene de los blancos y, a pesar de todo, sigue siendo suya. Esta formadora, pareciendo olvidar todo lo que habíamos hablado al respecto anteriormente, me confesó abiertamente estar de acuerdo con la profesora de literatura en cuanto a la falta de sentido de incluir el aprendizaje del español en el curriculum del curso superior de formación para los futuros profesores Xakriabá de enseñanza media.

Por la tarde hubo una reunión con una de las formadoras —ausente durante toda la semana de formación por un viaje de placer y apenas llegada para la última sesión de la última tarde— para evaluar el curso de formación y adoptar nuevas políticas de gestión de la enseñanza media y la producción de materiales. En la primera parte, la formadora —y académica— informa sobre la aprobación del Curso Superior de Ensino Medio. Se discute la posibilidad de una propuesta político-pedagógica para la escuela Xakriabá. La formadora da ejemplos de las escuelas Baniwa y de otros pueblos indígenas que tienen escuelas alternativas de enseñanza media y que preparan agentes ambientales, maestros y otros profesionales. En la segunda parte, la formadora escribe apenas dos preguntas para comenzar el debate entre los indios. La primera: O Ensino Medio como está organizado hoje, responde às necessidades e interesse do povo Xakriabá? Por qué? La segunda: Qual deve ser a “cara” do Ensino Medio Xakriabá? Como deve se organizar para responder às necessidades e interesses do povo Xakriabá? Las respuestas dejan claro un No mayoritario a la primera cuestión, porque se choca contra las leyes de ámbito nacional. Apenas se registra un tímido sí porque este Ensino Medio ha supuesto una conquista. En respuesta a la segunda cuestión, los indios afirman que la Enseñanza Media Xakriabá debe estar volcada hacia la realidad y con una intervención fundamental de la comunidad. Aparece igualmente el factor de la necesidad profesionalizante. La formadora, como cerrando la discusión afirma secamente que “la escuela debe participar de los proyectos sociales que ya se están desarrollando en el área” (DC., jueves, 9 de junio de 2005 por la tarde, en Belo Horizonte)

Esta seguridad monolítica en la posición de los formadores y académicos despierta la crítica de los indios a los que es imposible esconder la doble naturaleza de la intervención blanca. La escuela promete poder, pero hay un sentimiento compartido entre los indios sobre el rápido beneficio que los blancos obtienen de sus prácticas frente al escaso impacto que llega a mostrar en las suyas. El día 16 de agosto de 2005 se celebraba en el área Xakriabá una reunión en Brejo Matafome para discutir la creación de una asociación de todos los profesores indígenas de Minas Gerais. Allí acudieron dos indios Krenak en representación de los profesores de su tribu. Ya a la noche, comiendo churrasco de buey y bebiendo cerveza, Mauricio Krenak desgranaba sus quejas contra el sistema que hacía posible que una extranjera hubiera venido a su tierra, hubiera aprendido la lengua Krenak con su propia abuela y luego hubiera vuelto a la ciudad, a la universidad, al mundo blanco, para labrarse una posición académica sobre ese conocimiento prestado, mientras que la vieja abuela india seguía viviendo en la misma precariedad en que vivía antes de enseñar su lengua ancestral a la extranjera.

Aquella misma noche pude presentir el extraño sentido del humor que los indios aplican a su contacto con el mundo blanco. Continuando la charla pregunté a Mauricio por la posible traducción de 'cultura' a la lengua *Krenak*. El indio respondió casi automáticamente '*Taru andek*', pero esas palabras significan, literalmente, 'el cielo se mueve'.

Si como etnógrafo recibí la canción de Giovana como un regalo de la frescura de voz del pueblo, no puedo dejar de sentir un interés semejante por la canción que sigue, que añade a las palabras de Giovana, como si se tratase de un coro sobre el mismo tema, los tonos de las segundas voces en el paisaje. La verdad de la situación nordestina, sertaneja, se percibe aquí como a través de una lente de aumento. El discurso de Giovana tiene toda la fuerza del solista, pero en el coro se encuentra los detalles de la trama argumental, el drama de la vida campesina del *caboclo* motivado en realidad, no por lo poco que le falta en sí, sino por lo tanto más que le ha sido arrebatado. "Verifícase, (...) la idea de Marshall Shalins, según la cual es la economía de mercado, y de ninguna forma la naturaleza, la que segrega la penuria." (Baudrillard, 1991, pág. 22)

Seu moço eu já fui roceiro no triangulo mineiro onde eu tinha meu ranchinho
Eu tinha uma vida boa com a Isabel minha patroa e quatro barrigudinhos
Eu tinha dos bois carreiros, muito porco no chiqueiro e um cabalo bem arriado,
Espingarda, cartucheira, catorze vacas leiteiras e um arroz algo banhado.

Señor mío, yo era un campesino en el triángulo mineiro donde tenía mi ranchito
Yo tenía una vida buena con Isabel, mi señora y cuatro hijitos
Tenía dos bueyes de carga, muchos cerdos en el chiqueiro y un caballo bien enjaezado,
Escopeta, cartuchera, catorce vacas lecheras y un campo de arroz con bastante agua.

Na cidade eu só ia cada quinze o vinte dias para vender queijo na feira
I no mas estava folgado todo dia era feriado pescava a semana inteira
Muita gente assim me diz e não tem mesmo raiz essa tal felicidade?
Então aconteceu isso, resolvi vender o sitio i vir morar na cidade

A la ciudad solo iba cada quince o veinte días a vender queso en el mercado
Y el resto andaba libre, todos los días de fiesta, pescaba la semana entera.
Mucha gente me dijo así: ¿acaso no tiene raíz esa tal felicidad?
Entonces aconteció aquello, decidí vender el terreno y venir a vivir a la ciudad.

Já faz mais de doze anos que eu aqui já estou morando como estou arrependido
Aqui tudo e diferente, não me dou com essa gente vivo muito aborrecido,

Não ganho nem para comer, já não sei o que fazer, tó ficando quase louco,
É só luz e vaidade. Penso até que a cidade não é lugar de caboclo.

Ya hace más de doce años que aquí estoy viviendo y ¡cómo estoy de arrepentido!
Aquí todo es diferente, no me llevo bien con esa gente, vivo muy aburrido
No gano ni para comer, ya no sé qué cosa hacer, me estoy volviendo casi loco,
No hay más que luz y vanidad. Pienso incluso que la ciudad no es lugar para caboclo

Minha filha Sebastiana que sempre foi tão bacana me da pena da coitada
Namorou um cabeludo que dizia ter de tudo, mas foi ver não tinha nada.
Se mandou pra outras bandas, ninguém sabe onde ele anda e a filha tá abandonada
Como doe meu coração ver a sua situação nem solteira e nem casada

Mi hija la Sebastiana que siempre fue tan buena me da pena la pobrecilla
Se lió con un melenudo que decía tener de todo y resultó que no tenía nada
Se marchó para otra parte, nadie sabe donde anda y mi hija está abandonada
Como me duele el corazón al ver su situación, ni soltera ni casada

Até mesmo minha velha já tá mudando de idea tem que ver como passeia
Vae tomar banho de praia, tá usando minissaia e arrancando a sobancelha,
Nem comigo se incomoda quer saber de andar na moda com as unha toda vermelha
Depois que ficou madura começou a usar pintura, creme inclús que coisa feia

Hasta mi propia mujer ya está cambiando de ideas, hay que ver cómo pasea,
Va a tomar baños de playa, usa minifalda y se depila las cejas
De mí hace poco caso, quiere saber estar a la moda con las uñas todas rojas
Después de hacerse mayor comenzó a usar pintura, crema incluso, qué cosa fea

Voltar para Minas Gerais sei que agora não da mais, acabou o meu dinheiro
Que saudade da palhoça eu sonho com a minha roça no triangulo mineiro
Nei sei como se deu isso, quando eu vendi o sitio para vir morar na cidade
Seu moço naquele dia eu vendi minha família e a minha felicidade.

Volver a Minas Gerais sé que ahora es ya imposible, se me acabó el dinero
¡Qué nostalgia de mi cabaña! sueño con mis cultivos del triángulo mineiro,
No sé cómo llegué a esto, cuando vendí mi tierra para venir a la ciudad,
Señor mío, en aquel día, vendí mi familia y vendí mi felicidad.

(*Caboclo na cidade*. Compositor: Dino Franco)

El campesino que supuestamente canta esta canción afirma haber decidido vender su tierra en el campo para irse a vivir en la ciudad; pero allí, al contrario que su mujer, no encaja bien ni con las personas ni con las costumbres. Quiero recordar que caboclo es un término impreciso que, genéricamente, se refiere a los indios mestizos. Y quiero recordar aquí que el Movimiento de los Sin Tierra (MST) está compuesto

principalmente por estas personas que abandonaron su lugar de origen y con él su cultura y sus hábitos, sólo que, en la mayor parte de los casos, tal cosa no sucedió por propia decisión sino bajo la presión y las amenazas de los terratenientes vecinos; amenazas de muerte que, como en el lejano Oeste de las películas norteamericanas, podían llegar a convertirse en hechos con suma facilidad y sin institución legal alguna ante la que recurrir o defender sus derechos. He escuchado varios de esos relatos de viva voz, frente a frente con los hombres, mujeres y niños del campamento del MST en Betim, a pocos kilómetros de Belo Horizonte, a dónde pude ir de visita en varias ocasiones.

Es inevitable percibir en este contexto cierto eco de aquel primer impulso bucólico grecolatino, resucitado en las cortes renacentistas y barrocas, y hoy predicado por las agencias de viaje contemporáneas: ¡volver a la naturaleza! Pero esta vuelta no deja de ser en casi todo los casos poco más que una pose. El hombre civilizado, el hombre occidental, el hombre desarrollado ya no puede concebirse en una relación cuerpo a cuerpo con la naturaleza. Hemos envuelto la mayor parte del planeta en una red de asfalto. Salir de la red está cada vez más cerca de la pura fantasía que de la posibilidad real. Y resulta por tanto realmente asombroso que, tras cinco siglos de presión civilizadora, aún sea posible encontrar ejemplos vivos de aquel modo perdido de relación entre el hombre y la tierra: niños que adoptan a una serpiente boa y se sumergen con ella en las aguas del río, padres que se hacen acompañar por sus hijos en las expediciones al interior de la selva para que practiquen con el arco y las flechas y aprendan todo lo necesario sobre la caza.

Existem coisas, lugares, pessoas que marcam e ficam na memória da gente. A minha infância foi uma das coisas que ficou nas lembranças de um passado bom. Me lembro tanto que se fosse possível voltar a ser criança eu voltaria para o



Ilustración 39:
Pilão (mortero) abandonado en Riacho dos Buritis

Funil, aldeia xerente, onde eu vivi os melhores momentos de criança. Hoje eu fico imaginando como a gente desafiava a natureza, o perigo, ou até mesmo a morte. Pois o que eu e meus irmãos fazíamos juntamente com outros colegas, hoje de longe e que dá pra perceber os riscos que a gente corria.

Existe um rio que se chama Funil. Este nome era porque no rio existia um buraco (túnel) que atravessava de um lado para o outro, dentro de um lajedão de pedra. O espaço era o suficiente para pouco mais que uma pessoa. E o que a gente fazia, o mais velho da turma, ou seja, os que ainda não nadavam direito, a gente colocava na corcunda e atravessava para o outro lado por dentro desse túnel.

Coitado! Tinha que agüentar o mesmo tanto de fôlego. Eu lembro do meu irmão, ele saía com cada baita de olhos e isso a gente achava o máximo, pois ele conseguia. E ainda vem o melhor. Existia nesse funil uma amiga nossa a Amiké, uma cobra sucureli que vivia ali e que crescera junto com nós. Ela era tão mansa que no dia que nós tava com disposição para brincadeira, a gente mergulhava em dois e íamos acordá-la. Quando ela chegava, era uma alegria só. Todos na aldeia conhecia essa sucureli e tinham a obrigação de tratá-la bem. Os pescadores, então, não deixavam de todas as vezes que pegavam peixes, tirarem para a Amiké a sua comida. (Iván Pankararú. Memorial de Rio Doce. 2004)

E também tem criança acompanhando pai dele para caça no mato, para matar algum bicho. Porque o pai ensina o filho dele com flecha para ele aprender caçar com flecha até crescer e caçar sozinho no mato. E as meninas vão pescar no rio e volta à tarde.

Quando a criança vai adoecer, o pai dele e a mãe vai no mato para buscar um remédio e vai fazer para o filho dele tomar. Depois vai fazer religião para o filho dele melhorar. Nosso religião é muito importante porque tirar espírito ruim. (Isael Maxakalí Agua Boa. Memorial de Rio Doce. 2004)

La fortaleza de las raíces en ese modo de vida adaptado a la naturaleza se han hecho evidentes en infinidad de casos concretos. Tras el encuentro de América muchos indios fueron traídos al Viejo Mundo y resulta fácil encontrar múltiples narraciones sobre el fenómeno contrario: el indio —salvaje— que, tras adaptarse e incluso medrar en la civilización, elige en cuanto puede regresar de un modo u otro a sus orígenes.

Muchas veces han sido llevados salvajes a París, a Londres y a otras ciudades y han intentado asombrarlos con nuestro lujo, nuestras riquezas y nuestras artes más útiles y curiosas; todo ello no les ha producido más que una especie de admiración estúpida sin el menor movimiento de codicia. Me acuerdo, entre otros hechos, de la historia de un jefe de algunos americanos del Norte que fue llevado a Inglaterra hace unos treinta años. Se procuró que viera mil cosas para encontrar algo de su gusto que regalarle, sin encontrar nada. Las armas le parecían pesadas e incómodas; nuestros zapatos le herían los pies; los vestidos le molestaban; rechazaba todo. Por fin se dieron cuenta de que habiendo cogido una colcha de lana, parecía gustarle envolverse en ella. “Estaréis de acuerdo —le dijeron enseguida— en la utilidad de ese objeto.” “Sí —contestó—; esto me parece casi tan bueno como la piel de una fiera.” Y tal vez no habría dicho tanto si hubiese llevado una y otra bajo la lluvia. (...)

Todos los esfuerzos de los misioneros holandeses del Cabo de Buena Esperanza no han sido nunca bastante capaces para convertir a un solo hotentote. Van der Stel, gobernador del Cabo, tuvo a un niño desde la infancia, le hizo educar en los principios de la religión cristiana y en la práctica de las costumbres de Europa. Se le veía con riquezas, se la enseñaron varios idiomas, y pronto sus progresos respondieron a los esfuerzos hechos en su educación. El gobernador esperaba mucho de aquella inteligencia, y así, le envió a las Indias con un comisario general que

lo empleó útilmente en los negocios de la Compañía. Volvió al Cabo después de ocurrida la muerte del comisario. Pocos días después de su regreso, en una visita que le hicieron algunos hotentotes parientes suyos, tomó la resolución de despojarse de su ropa europea para vestirse una piel de oveja. Volvió al fuerte en ese nuevo traje, cargado con un paquete que contenía sus antiguas ropas, y presentándoselas al gobernador, le dijo: “Tened, señor, la bondad de permitirme renunciar para siempre a este aparato. Renuncio por toda mi vida a la religión cristiana. He resuelto vivir en la religión, las costumbres y los usos de mis antepasados. La única gracia que os pido es que me dejéis el cinturón y el machete que llevo; los guardaré como recuerdo vuestro.” En seguida, sin esperar contestación de Van der Stel, escapó sin que jamás se le volviera a ver en El Cabo.” (Rousseau, 1984, pág. 108)

Ramos (2000, pág. 272) refiere y analiza los proyectos indigenistas en Brasil a partir de su independencia, entre 1821 y 1825, y recuerda el sueño de José Bonifácio, el que fuera influyente político a fines del siglo XVIII y ministro del primer emperador Pedro I (más tarde Pedro IV en Portugal): un imperio luso-brasileño. Para conducir a los indígenas a su sueño, José Bonifácio, propuso una red muy fina para llevar a la sociedad brasileña al blanqueamiento final de la población como objetivo.

Tan cosmopolita y físicamente ausente de Brasil, es muy probable que José Bonifácio nunca hubiese visto un indio real en toda su vida, a pesar de sus incursiones mineralógicas por el país. Pero eso no le impidió intentar crear su propio indio imaginado. (Ramos, 2000, pág. 272)

Ese indio imaginado por José Bonifácio no dista mucho de aquellos pastores de buen corazón y sencillas costumbres que la tradición literaria bucólica occidental idealizaba como divertimento escapista de la compleja realidad social de la vida ciudadana. Y no se podía achacar entonces la creación de tales figuras a la superpoblación, la contaminación ambiental o la vida miserable de los pobres en las ciudades y en los campos. Porque en un sistema capitalista universal el ejercicio de la dominación procura servirse de todo factor distintivo para colocar a los individuos en posición de impotencia, tanto da que se trate de la clase social, el sexo, la raza o cualquier otro que se quiera pensar. Sirva como ejemplo otra de las canciones de la bien llamada MPB —Música Popular Brasileira— ya que las producciones en ella encuadradas suelen ser ampliamente conocidas por toda la población y contener frecuentemente referencias a la injusticia de diversos aspectos del sistema social brasileño. Se trata ahora de las reflexiones de un pobre albañil cuyo color de piel no se menciona en la letra. Coincide con el campesino de la canción anterior en su procedencia: él también es de la región del norte, brasileño nordestino.

Conviene saber que, contra la confianza en esa teoría genérica de la democracia multirracial brasileña, hay un sinfín de *ditados*, refranes o frases hechas de uso muy extendido; uno de estos *ditados* afirma que si ves a un negro andando por la calle no es más que un negro, pero si el negro va corriendo es sin duda alguna un ladrón. Teniendo esto presente podrá entenderse mejor este pequeño drama musical que sigue. La canción se llama *Cidadão*, pero parece que el verdadero tema de la canción es la privación de la ciudadanía integral que sufren algunos dentro del conjunto de la sociedad en la que, teóricamente, todos los individuos son, por igual, ciudadanos.

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar

¿Ves aquel edificio, mozo?
yo ayudé a levantarlo
Fue un tiempo de aflicción
Eran cuatro viajes conduciendo
Dos para ir, dos para volver.

Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
"¿Tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?"

Hoy, después de estar acabado
miro hacia arriba y me quedo tonto
Pero me viene un ciudadano
y me dice desconfiado:
¿Tú estás ahí admirado
o estás queriendo robar?

Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer

Mi domingo está perdido
vuelvo a casa entristecido
me dan ganas de beber
y para aumentar mi disgusto
no puedo mirar hacia el edificio
que yo ayudé a hacer.

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrevento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar

¿Ves aquel colegio, mozo?
yo también trabajé allí
allí casi me reviento
hice la masa, puse cemento
Ayudé a rebocarlo.

Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
"Pai, vou me matricular"
Mas me diz um cidadão

Mi hija inocente
viene a mí toda contenta
"padre, me voy a matricular"
Pero me dice un ciudadano

"Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar"

Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte?
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer

"Niño descalzo
aquí no puede estudiar".

Ese dolor dolió más fuerte
¿Por qué dejé el norte?
Me dije a mí mismo
allí la estación seca castigaba
pero lo poco que yo plantaba
tenía derecho a comérmelo.

(*Cidadão*. Compositor: Lúcio Barbosa)

5.3 La supuesta inocencia antropológica

Alberto Cardín, prologuista de la edición española del *Antropólogo Inocente* (Barley, 1989) afirma que tal libro es:

(...) sin lugar a dudas, la mejor continuación del Viaje al País de los Houyhnhnm, con toda la mordacidad de Swift, pero sin la biliosidad del gran canónigo irlandés. Tal vez si Geertz hubiera leído a Barley, hubiera otorgado a éste, y no a la bien poco irónica Ruth Benedict, el honor de continuar la hoy bastante oscurecida tradición swiftiana —Alberto Cardín en (Barley, 1989)

Me temo haber carecido durante la mayor parte de mi vida de ese supuesto y extraño sentido del humor, tal vez adecuado para la crítica social que se disfraza de fantasía en los viajes de Gulliver, pero que yo no podría haber comenzado a ejercitar contemplando la dureza de las condiciones de la vida entre los *Xakriabá* y, especialmente, el trato técnico-antropológico que veía dispensar a los indios desde la posición autosuficiente de algún que otro antropólogo compañero eventual de algunas visitas a los indígenas.

Esa mañana salimos hacia el área indígena desde la pensión de Dona Enedina en Missões En la furgoneta ya vienen varios indios, entre ellos Donisseti. Cuando llegamos a la entrada del camino de Riacho do Brejo, pido parar y bajo allí yo sólo. Camino el sendero hasta la aldea, cruzo la torrentera seca del río que da nombre a la aldea y que hoy no es más que una hondonada pedregosa y llego a la escuela Imbuzeiro. Allí encuentro a Zé Alves dando su clase. Espero fuera hasta que acabe y mientras tanto me acompaña Marquinhos, hijo de Zezinha, a quien he confundido al principio con alguien de la Caatinginha, pero que después identifico como esposa de Arvelino, el líder de la aldea. Ella sí recuerda mi nombre y expresa una sincera alegría por volver a verme. Zé Alves me lleva luego a la cercana casa de su tía Senhorina y su marido, Joao Vinte, hermano de Arvelino. La charla discurre con placer, saltando con toda naturalidad de las memorias del lugar a los mitos araweté. Luego también tendría la

oportunidad de charlar de nuevo con D^a Silú, la abuela de Zé Alves, sobre aquellos tiempos en que todo esto era una selva cerrada y los hombres volvían de ella cargados de miel, y de los nombres de tantos animales que ahora ya no se ven más, y del miedo que le hacía esconderse y guardar silencio absoluto en cuanto veía un desconocido aproximarse, porque los niños habían sido educados en el miedo a los extraños, especialmente a los hombres blancos, o mejor dicho, porque los niños habían sido testigos de la violencia contra sus familiares y vecinos de la aldea. Los jóvenes Leandro, de facciones puramente indias, y Adao, un moreno receloso, acompañan durante casi todo ese tiempo a Zé Alves como una especie de escolta. Zé Alves me habla sobre el fracaso escolar que supone el frecuente abandono de la escuela que se da entre los indios hacia los 15 o 16 años, tal vez a causa de la necesidad de ayudar a sus familias en las tareas del campo, “tal vez porque no lo hacemos bien”.

D^a Silú se dejó fotografiar en la puerta de su casa mientras los niños que iban saliendo de la escuela se le acercaban para pedirle bença reverencialmente al tiempo que le daban la mano. Llegada la hora de despedirse, salí al camino a esperar la furgoneta del GEDUC que volvería a buscarme a la hora convenida. El sol estaba cayendo en un cielo sin nubes y yo me encontraba en estado de tranquila contemplación. Vi bajar a un grupo de hombres por la ladera cercana. Uno de ellos se acercó a saludarme por mi nombre propio y yo no le reconocí: era el líder Arvelino. Habían pasado dos años desde nuestro encuentro anterior. (DC., miércoles, 11 de agosto de 2004 en aldea Riacho do Brejo)

Sin embargo, al día siguiente:

A primera hora de la mañana comento con Ana Gomes mi paseo de ayer. Ella insiste en la importancia de documentar la experiencia y los recuerdos de esas personas y me encarga volver de nuevo a Riacho do Brejo, acompañado de un estudiante del GEDUC para filmar el encuentro. El “antropólogo” ya había quedado también con Donisseti y allí fuimos todos juntos, acompañados por otro indio joven, primo de Donisseti.

Zé Alves nos recibe en la escuela. Le contamos lo que pretendemos hacer y, después de consultar con su abuela, nos da permiso para entrar en su casa. El estudiante filmaba obsesivamente mientras el “antropólogo” entrevistaba a Dona Silú siguiendo su guión preestablecido —grabadora de por medio— y yo tenía durante todo el tiempo una sensación de incoherencia y de frío. Me sentí una especie de traidor, uno que considerado amigo acaba llevando hasta el lugar a un cierto tipo de invasores. Por otra parte, no me vino mal observar al “antropólogo” en acción. Tuve una aguda sensación de rebeldía ante el ritual pretendidamente científico y ante la extraña actitud del pretendido investigador que reflejaba sin recato un evidente desdén ante las respuestas de la venerable abuela, como si él ya conociese todo lo que ella estaba diciendo y estuviera allí perdiendo su precioso tiempo, mostrándose sin ningún tipo de respeto o consideración en sus gestos y en sus expresiones. La charla se agotó en un vacío sin satisfacción y Zé Alves salvó la incomodidad del momento al proponer una visita a su tía Senhorina y João Vinte. Allí fuimos todos, campo a través y, afortunadamente, la visita resultó toda una fiesta. La pareja dio toda una demostración; a sus sesenta y tantos años se comportan como dos adolescentes enamorados y felices. Quisieron enseñarnos todo lo que podían: ella nos mostró la técnica del hilado manual y luego el manejo de la rueca; explicó la fabricación de jabón a partir de grasas animales y vegetales, cantó canciones antiguas, explicó su trabajo como partera, habló de sus nueve hijos vivos y de los cuatro que murieron, dos prematuros, uno en el parto y otro con casi dos años. Por su parte, João Vinte enumeró con orgullo sus muchas habilidades: él había fabricado los rústicos muebles de madera que podían verse en la casa, había construido la propia casa con ladrillos fabricados también por él mismo, siembra y cosecha en los campos —la roça—, caza con badoque y pilota —arco tirachinas y su munición de piedras— y nos hizo una demostración de su gran habilidad en el tiro con esos instrumentos. Durante la charla fuimos hasta el inteligente dispositivo que sirve para cocer los ladrillos a ras de tierra, y mientras tanto nos dieron de comer caña de azúcar y mandioca hervida realmente deliciosa.

Zé Alves mantiene por su parte todo su misterio intacto. Sonríe distante y despliega hábilmente las demostraciones de todo lo que sus parientes saben hacer. Pero él mismo calla y parece esfumarse en el tono bajo de sus pocas palabras. Todos saben que sufre algún tipo de enfermedad que le está apartando del trabajo en la escuela pero no es posible adivinar en qué consiste esa enfermedad exactamente, no hay diagnóstico y tampoco hay síntomas claros, aunque yo presiento que se trata de la depresión inteligente de quien es capaz de percibir, bajo las apariencias, la verdadera naturaleza de la escuela invasora. Él dice apenas encontrarse mejor caminando y en compañía, que cuando peor lo pasa es cuando se queda solo.

Volvemos por la vereda hasta la casa de Dona Silú. Dona Senhorina nos acompaña; antes de salir de su terreno, ella y João hacen una demostración práctica de cómo se usaba el antiguo “pilão” de madera para machacar el maíz hasta convertirlo en harina. Dona Senhorina canta entre tanto “Sereia matou baleia, no fundo do mar não tem candeia”, música que se usaba para animar el ritmo de las varias trabajadoras y mantener su energía en el golpear combinado de los grandes mazos dentro del mortero. Y así vamos juntos por el camino, cantando, Zé Alves cargado con algunas cañas de azúcar que nos han dado.

*Arvelino y Zezinha están esperándonos en la casa de Dona Silú. Aparece también Gizélio. El “antropólogo” vuelve a la carga, grabador en mano. Vuelvo a percibir en sus gestos un incomprensible hastío ante Arvelino y ante lo que él y Dona Silú le cuentan con toda paciencia y amabilidad; como si él ya conociese todo lo que le estaban diciendo y estuviera molesto por perder allí su precioso tiempo. Todas mis dudas sobre la legitimidad de “esa ciencia” se me agolpan en la garganta. En la despedida toda la familia me incita a prometer que volveré. Caminamos en grupo hacia el cruce del camino que presiden las dos impresionantes “barrigudas” —*Chorisia speciosa*— que han conseguido sobrevivir al terrible proceso de desertificación que ha sufrido toda esta tierra. Gizélio, Donisseti y su primo se van antes en un coche polvoriento que les ofrece “carona”³⁷. Mientras esperamos que la furgoneta del GEDUC nos recoja, el “antropólogo” y el estudiante se enredan en una incoherente competición de teorías infantiles y pedos. (DC., jueves, 12 de agosto de 2004, en aldea Riacho do Brejo)*

Un disgusto parecido me despierta el tono y el fondo del *Antropólogo Inocente* que parece criticar en algunos trechos la autosuficiencia y la estupidez de los extranjeros investigadores en las que él mismo sin embargo incurre en otros momentos.

En este viaje me senté frente a un ingeniero agrónomo alemán que se dirigía al norte para iniciar la segunda temporada de servicio. Según me reveló, tenía a su cargo un proyecto encaminado a fomentar el cultivo del algodón de cara a la exportación. Esta materia se comercializa a través de un monopolio estatal y de ella se obtienen unas divisas muy necesarias, por eso su producción está muy protegida por el gobierno central. ¿Había tenido éxito? Mucho: en realidad la gente se había dedicado tanto al algodón que habían dejado de cultivar alimentos, los precios se habían disparado y el hambre sólo había sido evitada gracias a la intervención de la Iglesia. Por extraño que parezca, no daba la impresión de hallarse en absoluto deprimido por esta consecuencia, sino que más bien la interpretaba como un signo de que el algodón había echado raíces en el país.

Durante el tiempo que pasé en Camerún conocí a muchos especialistas de este tipo, algunos de los cuales me acusaron amargamente de ser un “parásito de la cultura africana”. Ellos estaban allí para compartir conocimientos, para cambiar la vida de la gente. Yo lo único que pretendía era observar, y con mi interés podía alentar las supersticiones paganas y el atraso. A veces, durante las silenciosas vigiliass nocturnas, yo también pensaba en ello, lo mismo que en Inglaterra había dudado del sentido de la vida académica. No obstante, en la práctica parecía

³⁷ Transporte gratuito en cualquier clase de vehículo. (Houaiss, Villar, & Franco, 2001)

que los resultados que obtenían eran mínimos. Por cada problema que resolvían, creaban otros dos. Tenía la impresión de que los que afirmaban ser los únicos poseedores de la verdad eran los que más debían inquietarse por el trastorno que causaban en la vida de los demás. Aunque sólo sea por eso, del antropólogo se puede decir que es un trabajador inocuo, pues el oficio tiene como uno de sus principios éticos interferir lo menos posible en lo que uno observa. (Barley, 1989, pág. 39)

Yo apuntaría, incluso sabiendo aún poco de Ruth Benedict, que tal vez Barley, de haber leído el *Viaje al Congo* de André Gide, habría visto notablemente disminuido ese caudal suyo de fino humor e ironía, puesto al fin al servicio de un mensaje cuanto menos equívoco. Aquí, en lugar de los *Guayakí* del arco y el cesto de Clastres (1978), son los blancos los que cantan sobre su poderío animal y sus hazañas particulares acucillados al anochecer, mirando desde un tren en marcha a la luna de África con gesto aún forjado entre la cruz y la espada, entre poeta y conquistador, soñador de mundos y su destructor entonces por derecho. Según Clastres (1978) los indios cantaban así lanzando al aire su deseo de dejar de ser lo que eran, es decir, limitados y conscientes de sus limitaciones; este matiz queda absolutamente excluido en la versión blanca. La contradicción es, para mí, palmaria, cuando en un determinado momento el autor escribe:

La línea que separa “lo mío” de “lo tuyo” está sujeta a una constante renegociación y los Dowayos son tan expertos como cualquiera en el arte de sacar todo el provecho que pueden de su vinculación con un hombre rico. (Barley, 1989, pág. 58)

Apenas unas páginas atrás, el investigador de los Dowayos explica los detalles de un simple paseo en taxi en el que su actitud queda tristemente muy bien reflejada:

Como primera providencia, el alemán y yo tuvimos que enzarzarnos en un arduo regateo con un taxista. Mientras que probablemente yo hubiera asumido mi papel histórico de víctima del robo, el alemán se entregó al tira y afloja con la fiereza y el aparente desprecio hacia todos los taxistas que identifiqué como marca del que se sabe desenvolverse de verdad. (Barley, 1989, pág. 40)

¿Cómo puede un inglés, nativo de un país construido sobre la rapiña de los corsarios descritos por Schmitt en *Tierra y Mar*, plantearse asumir en ningún lugar del mundo un “papel histórico de víctima del robo”? Y todo para acabar su relato como sigue, preparando el mercado para un próximo libro como si el país de los dowayo hubiera sido engendrado específicamente para seguir justificando una nueva dosis de fino humor e ironía inglesa entreverado de un modo de vida perfectamente

cimentado, bien protegido por el locus institucional y muy poco dado a la transformación o a la evolución de la mirada:

En el plano personal también había habido grandes cambios. Como les había ocurrido a otros estudiosos de campo, mi salud se resentiría todavía durante cierto tiempo. Por otra parte, mi vaga fe liberal en la salvación cultural y económica del Tercer Mundo había sufrido también un duro golpe. Es característica común a los investigadores que retornan, mientras van dando traspies por su propia cultura con la torpeza de los astronautas recién llegados del espacio, sentirse incondicionalmente agradecidos de ser occidentales, de vivir en una cultura que de repente parece muy valiosa y vulnerable; yo no era la excepción. Pero en el estudio de campo hay algo que forma insidiosamente hábito. La resaca antropológica no es más efectiva como terapia de aversión que cualquier otra. Varias semanas después de mi retorno llamé por teléfono al amigo cuya conversación me había decidido a marcharme al campo.

- Ah, ya has vuelto.
 - Sí.
 - ¿Ha sido aburrido?
 - Sí.
 - ¿Te has puesto muy enfermo?
 - Sí.
 - ¿Has traído unas notas a las que no encuentras ni pies ni cabeza y te has dado cuenta de que olvidaste de hacer todas las preguntas importantes?
 - Sí.
 - ¿Cuándo piensas volver?
- Me reí débilmente. Sin embargo, seis meses más tarde regresaba al país Dowayo. (Barley, 1989, pág. 234)

Me niego a considerar inocente a este antropólogo y más aún a aceptar que en su relato pueda encontrarse otro humor que el humor soez que pueda *epatar* a sus paisanos. Toda esta narración supone la existencia de una estructura de apoyo material y el soporte de una visión naturalizada de un mundo dividido a cuya división no se dirige duda ni crítica alguna.

5.3.1 Desarrollo y diferencia

Esteban Krotz (2002) sitúa el problema del desarrollo y la diferencia en el marco de la evolución histórica de la disciplina antropológica, de la que rescata dos corrientes enfrentadas a lo largo del tiempo: La utopía, por un lado, que cree encontrar en la *otredad* de los pueblos primitivos los restos conservados de un pasado ideal de la humanidad, un tiempo anterior a la expulsión bíblica del Paraíso, una época de la que,

como Krotz recuerda, Cervantes había escrito que no debía su felicidad a la abundancia de oro sino a su ignorancia de las dos simples palabras que son *tuyo* y *mío*. Por otro lado, el itinerario mismo de la constitución de la antropología como ciencia dio paso a la negación de todo conocimiento válido en la corriente utópica, orientando sus esfuerzos al establecimiento de una jerarquía clasificatoria de los tipos humanos, entre los que, evidentemente, el hombre blanco de occidente era situado en la posición más elevada.

Precisamente éste es el sitio de la pregunta antropológica: la pregunta por la igualdad en la diferencia y la diferencia en la igualdad. Si nos explayamos un poco en este problema de la identidad y la diferencia del semejante, se podría decir que la cuestión antropológica es la cuestión de los aspectos individuales y de conjunto de estos fenómenos humanos — comprendidos en la relación igualdad-diferencia, diferencia-igualdad— que incluye tanto a la otredad percibida, como a lo propio que nos es familiar. Es la pregunta por las condiciones de posibilidad y por los límites, los motivos y la significación de esa otredad, por sus formas y su transformación, lo que, a su vez, incluye la pregunta por su futuro y su sentido. (Krotz, 2002, pág. 53)

Esta discusión del desarrollo y la diferencia atravesó un momento clave a raíz de la abolición de la esclavitud y al crecimiento exponencial de los movimientos migratorios. Tanto un factor como el otro conllevaban un nuevo tipo de contacto entre poblaciones antes separadas bien por el sistema legal que mantenía a cada cual en su lugar, bien por la superación de las distancias físicas que anteriormente lo habían impedido.

Pero la efervescencia económica y política, instigada por la abolición de la esclavitud en 1888, por el conflicto de intereses entre conservadores, aún dependientes del trabajo esclavo, y progresistas, que apostaban por la eficiencia del trabajo libre y por la supremacía de las leyes de mercado, sacó a escena con energía renovada el “problema indígena”, principalmente en los estados del Sur que acogían grandes remesas de inmigrantes europeos que acabaron por ocupar tierras de indios que, a su vez, resistían tenazmente a la pérdida de sus territorios. Polémicas encendidas se extendían en la vida política y académica de los grandes centros urbanos. (...) hasta que la balanza se inclinó por quienes proponían la protección estatal de los indios. En 1910 se creó el Servicio de Protección de los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales. (Ramos, 2000, pág. 277)

Y lo interesante es pensar, desde una perspectiva cronológica de medio plazo, qué razón podría hacernos creer que la tendencia dominante en las escuelas de hoy, no sigue siendo, bajo los alegres aspectos de alternativas y diferenciadas, un instrumento de homogeneización nacional y distribución territorial de la población en su diversidad al servicio del propósito arraigado desde lo más antiguo: el

establecimiento de una nacionalidad brasileña por encima de cualquier otra consideración de raza o procedencia, independientemente de las condiciones sociales en que las 'peculiaridades culturales' hayan de ser vividas por las minorías de uno u otro signo. Después de todo no hace tanto tiempo que "Ese militar, Cândido Mariano de Silva Rondon, fundó la tradición del sertanista pacificador, que aún sobrevive en la cara oculta de la política indigenista de los días de hoy con el propósito de traer a los pueblos indígenas recalcitrantes al control estatal." (Ramos, 2000) Este balanceo entre la actividad 'cooperante' y la actividad 'interesada' forma parte del paisaje humano de la escuela *Xakriabá*. Existe sin duda alguna cooperación a algún desarrollo, pero hay también, inevitablemente, un intercambio de otra naturaleza, una disposición física de los indígenas a mostrarse como 'ejemplares' de una informal colección de caracteres y razas. Y hay un olvido sistemático de una de las afirmaciones teóricas incuestionables del marxismo que, en relación directa con el caso *Xakriabá*, estoy obligado a reproducir ahora:

Unos "marxistas" miopes ríen sarcásticamente cuando se citan ejemplos que ellos consideran como curiosidades etnológicas. Pero, si alguna curiosidad etnológica hay en este asunto, son precisamente esos "revolucionarios" que erigieron la mentalidad capitalista en contenido eterno de una naturaleza humana idéntica en todas partes y que charlando interminablemente sobre la cuestión colonial y los problema de los países atrasados, olvidan en sus razonamientos a los dos tercios de la población del globo. Pues uno de los mayores obstáculos que encontré, y que vuelve a encontrar, la penetración del capitalismo es la ausencia de motivaciones económicas y de la mentalidad de tipo capitalista entre los pueblos de los países atrasados. Es clásico, y siempre actual, el caso de los africanos que, obreros durante un tiempo, dejan el trabajo en el momento en el que han reunido la suma que tenían prevista y vuelven a su pueblo para reanudar lo que a sus ojos es la única vida normal. Cuando logró constituir en los pueblos una clase de obreros asalariados, el capitalismo no solamente debió, como Marx lo mostraba ya, reducirlos a la miseria destruyendo sistemáticamente las bases materiales de su existencia independiente. Debió, al mismo tiempo, destruir sin piedad los valores y las significaciones de su cultura y de su vida —es decir, hacer de ellos efectivamente ese conjunto de un aparato digestivo hambriento y de músculos dispuestos para un trabajo privado de sentido que es la imagen capitalista del hombre. (Castoriadis, 2013, pág. 44)

Dejen que una vez más me sirva de cierta literatura para ilustrar las contradicciones que afectan a la vida de los *Xakriabá* o, más bien, al tipo de vida que el sistema social externo les ha venido imponiendo durante los últimos siglos y que no parece haberse detenido, como a veces parece deducirse de las opiniones de algunos actores del proceso de implantación de sus escuelas, en las décadas y en los años más recientes.

Hace casi un siglo que el japonés Tanizaki (2000) viajó por Europa y es posible que alguna parte de sus reflexiones sirvan para ilustrar el siempre difícil intento de compaginar la tradición con la modernidad y, llevado éste asunto hasta sus últimas consecuencias, la imposibilidad de conciliar tan armoniosamente como se querría las diferencias culturales entre las configuraciones de diferentes mundos sociales. El autor comienza por dar cuenta de la incomodidad estética que acarrea la fusión de la comodidad material que proporcionan las nuevas tecnologías y así se detiene en los aspectos más cotidianos: esconder los cables del aire acondicionado o las tuberías de la calefacción sin romper la armónica sencillez de la estructura de los paneles de papel con que se cierran las casas tradicionales japonesas.

En toda Europa sirve el convencimiento del error que implicaría comenzar la construcción de una casa por el tejado. Sin embargo, Tanizaki, llegado el momento de hablar de la luz, explica cómo en Japón es justamente lo contrario lo que se considera sabio, puesto que el primer factor a tener en cuenta a la hora de construir es la luz y el modo en que ésta habrá de penetrar a determinadas horas en lo más profundo de las sombras del hogar. Estas sombras son todo un valor cultural que se enfrenta al exceso de iluminación que, según el japonés, los europeos han querido llevar hasta los últimos rincones de la casa. Tanizaki se siente deslumbrado incluso en el cuarto de baño, donde dice que, después de todo, tampoco es tan interesante lo que hay que contemplar. Y en este punto viene a recordar como el maestro Sòseki consideraba, al parecer, como uno de los grandes placeres de la existencia el hecho de ir a obrar cada mañana, precisando que era una satisfacción de tipo esencialmente fisiológico obtenido en el retrete tradicional, apartado de la casa, construido de tablones que dejaban entrever el movimiento del verde bosquecillo que lo rodeaba y disfrutando de los sonidos de la naturaleza que podían percibirse en el silencioso y pequeño recinto. En el mismo sentido, la pátina del tiempo que dota de textura a la estatua dorada alcanzada por un tímido rayo de luz, sería impensable en la concepción de la limpieza y la manía del brillo en los hogares europeos. Si la consecuencia del exceso de luz era para Tanizaki entonces la imposibilidad de observar el cielo nocturno, imaginemos lo que habría sentido al viajar por nuestras actuales ciudades occidentales donde al fin

hemos acabado por percibir el perjuicio que la contaminación lumínica nos acarrea a la hora de observar el cielo nocturno y sus estrellas.



Ilustración 40:
Módulo de aseo, ducha y WC diseñado por la FUNASA.

En esta imagen (Ilustración 40) podrán los lectores percibir inmediatamente el contraste entre las tendencias culturales de dentro y fuera, de lo moderno y de lo antiguo, esta vez dentro del área *Xakriabá*. Recuerdo que, durante mi primera y breve visita al área *Xakriabá* en 2002, estando en una de las casas más nuevas de toda la región, perteneciente a uno de los primeros maestros de la escuela, sentí la acuciante necesidad de ir a ‘obrar’ —por usar este elegante término que, a pesar de haber sido utilizado frecuentemente por mis abuelos campesinos castellanos, yo había olvidado hasta que Tanizaki (o tal vez su traductor al castellano) me lo recordó— hube de preguntar dónde era el lugar destinado para tales necesidades en aquella casa de ladrillos recientemente construida. Nada que pudiera compararse con mis lecturas de Lévi-Strauss y sus inventos para vencer las incomodidades de la vida en la naturaleza, pero me gusta pensar que aquella pudo ser la ocasión de mi verdadero bautizo etnográfico. El dueño de la casa respondió a mi requerimiento señalando hacia el horizonte del campo abierto de tierra reseca en la parte trasera de la casa, indicándome que podría hacer lo que necesitara alejándome de la casa lo suficiente como para sentirme, a mi propio criterio, lo bastante aislado. He de reconocer que poco tenía que ver aquella situación con aquel placer de la existencia al que el maestro Sòseki solía referirse. Ya me habían advertido sobre la abundancia de escorpiones en el área y, antes de nada, realicé un minucioso examen de la zona donde me disponía a obrar. La vegetación de la zona no era tan exuberante como la de un jardín japonés, el sol deslumbraba en lo alto del cielo y el viento movía el polvo que tan natural acaba

por resultar en la estación seca de aquella región. De algún modo, sentí el ya mencionado placer de la existencia, incluso aunque sólo fuera un placer fisiológico. No sabía entonces que era una de las últimas oportunidades que tendría para realizar así tal cometido.

Sucede que la luz eléctrica entonces aún no había llegado a la mayor parte de las aldeas del territorio indígena y sucede que en ninguna de ellas podía entonces disponerse de uno de los grandes avances de la vida hogareña occidental: el agua corriente. Sin embargo, estas circunstancias habían cambiado dos años después. Ya había electricidad en algunas aldeas e incluso un rudimentario sistema de agua corriente. Y si digo rudimentario me refiero a que el agua solía brotar de aquellos grifos extranjeros recién llegados con un consistente color parduzco, casi té, pero sin té, sólo el mismo polvo del territorio: el agua *barrenta* a que se refiere Giovana... Aunque hay que matizar que esa agua corriente sólo corría en realidad durante un par de horas al día, el tiempo justo para llenar ese depósito que puede observarse sobre esa cajita blanca con puerta azul de la fotografía. En su interior se resumían todas las comodidades occidentales: un lavabo de escasos dos palmos de anchura, un wáter de cerámica sin aderezos ni tapa y un estrecho cuadrado con desagüe para las duchas. No es difícil calcular a simple vista la escasa capacidad del depósito superior y entender que el alto valor del agua hacía que ésta se reservase para las duchas de la familia. Ya se entiende que si la familia era ligeramente numerosa sólo podrían ducharse cada día los más madrugadores y, para este propósito se reservaba el agua, de modo que cuando cada mañana me apretaba la necesidad de obrar, yo, que por temprano que me despertara era siempre el último de la casa en ponerme en marcha, me encontraba reunido en la pequeña taza del 'higiénico' todo lo obrado por los demás miembros de la familia. De modo que cada mañana me tocaba obrar rezando la oración del obrar: Señor, que no salpique, Señor, que no salpique. Y una vez conseguido el obrar repetía el mantra de la realización personal diciéndome a mí mismo con sincera alegría: hombre obrado, hombre realizado; y con eso ya me encontraba en disposición de desayunar medio vasito de café ligeramente más oscuro que el agua que salía del grifo.



Ilustración 41:
Pozo seco en el camino de Riacho dos Buritis

Tanto los que hayan trabajado en una escuela como los que no, podrán fácilmente imaginar que, si todo lo anterior sucedía en la casa de una sola familia, el estado de las instalaciones escolares destinadas en los nuevos edificios al mismo uso no me dejó indiferente en más de una ocasión. Sólo me he permitido

en los párrafos anteriores añadir algún detalle a lo que Giovana, probablemente por pura discreción, no incluye en su descripción de su vida cotidiana. Puede que estos últimos párrafos resulten del agrado de quienes ríen las aventuras de Barley (1989), pero no he pretendido poner en la narración de estos episodios otra cosa que el material necesario para acometer ahora el siguiente paso, a vueltas con la cuestión del carácter diferenciado de las escuelas indígenas y, más concretamente, de la escuela *Xakriabá*.

Pregunto: ¿La diferencia de las escuelas Xakriabá es algo real o imaginado? El profesor responde: Imaginada, es decir, real fuera de la sala de aula, pero imaginada dentro, porque allí la diferencia no llega a entrar.

Pregunto: ¿Cuál es entonces esa diferencia real que está fuera de la escuela? El profesor responde: La vida cotidiana, el día a día, el trabajo en el campo, la falta de agua, las comidas tradicionales, la artesanía... Que antes de la lucha por la tierra, llegaron fuerzas poderosas del exterior que cambiaron mucho la vida de los antiguos. Entonces el ganado ya estaba aquí, después llegaron la escuela y la electricidad con la televisión. El mundo de fuera se impuso y el mundo de dentro comenzó a perder la respiración. El profesor informante me cuenta que uno de los profesores de determinada aldea, tiene 400 vacas. Que un profesor no puede (no debería) tener eso. Que otro vecino de la misma aldea tiene 500 vacas y que todos los hijos de esa familia tienen moto. Que el ganado va a acabar con los árboles para convertir todo en pasto, que entonces acabará también el agua y de nada servirá entonces el pasto, y que entonces acabará el último sentido de la delimitación de la tierra indígena.

Y pregunto: ¿Cómo va a ayudar en todo eso el Curso Superior? Responde el profesor que, claro, el curso ayudará para el mejor desempeño de los profesores en la sala de aula, pero que la "diferencia" seguirá quedando fuera de la escuela. Esa es nuestra lucha y tenemos un gran debate interno sobre esas cuestiones.

Comento que las diferencias sociales relacionadas con la posesión de ganado ya existían entonces antes del tiempo de la lucha por la tierra. El profesor lo confirma y recuerda que Rosalino no tenía ganado. Yo me pregunto entonces cuál fue realmente la acción y el efecto de la intervención del CIMI en aquella época y su posible responsabilidad al exaltar la conciencia y

colocar al frente de la lucha a uno de los que nada tenían, defendiendo en realidad los intereses de los que ya tenían más entre los propios indios. En el caso Xakriabá, la escuela se revela como una clara fuerza de asimilación que corona un largo proceso que viene desarrollándose por más de trescientos años.

Dice el profesor que el año que viene, en el grupo de Enseñanza Media de Brejo, sólo quedarán tres hombres: Claudinei, que ya es profesor, Pedrinho, que ya es agente de salud, e Ivan que es hermano de la profesora Vanilde. Directa o indirectamente, todos tienen salario. Pero los otros dos hombres del grupo, Antonio y Valdinei, ya han anunciado que dejarán de estudiar en la reserva para irse a cortar caña en alguno de los lugares ya conocidos por otros Xakriabá, siempre abiertos para el trabajo duro y mal pagado de peones. El profesor informante cifra en 200 el número de los que ya están fuera. Yo creo que son mucho más, pero no tengo datos objetivos para confirmarlo. Entonces, en los grupos de enseñanza media quedarán las mujeres, las que sueñan con ser arqueóloga o modelo fotográfica, y las que sueñan discretamente con conseguir un marido, una casa y algunos hijos.

Al fin y al cabo, podría decirse que todo lo que la humanidad hace es construir cabañas y solamente eso. No es sólo interés, como creo en mis momentos de rencor, sino pura ignorancia, incapacidad, falta de visión y pereza, lo que ha llevado a esta situación de la mano de una multitud de actores desorganizados. El profesor con el que charlaba se pone a buscar en internet informaciones para colocar a su hermano en el vestibular de la Unimontes. También otro profesor está en el mismo barco (para llegar a ser, como ya le dije, dentista en Rio de Janeiro). La escuela es un poder que abre puertas, sí, pero son puertas de salida. Los que salgan dejarán a los demás abandonados en la polvareda. (DC., el 5 de diciembre de 2005, en aldea Brejo Matafome)

Sin embargo, la presión de los académicos puede pasar desapercibida a simple vista. Pequeños sucesos de la vida cotidiana proporcionan algunas pruebas del estilo de la relación entre ellos y los indios, y demuestran que existen las acciones más absurdas atribuibles a las buenas intenciones cuando coinciden con las más altas cualificaciones académicas y profesionales de algunos actores del pretendido desarrollo.

Es el día del referéndum sobre la prohibición de la comercialización de armas en Brasil. No puedo estar seguro, pero creo haber escuchado un tiro de escopeta al amanecer. Por la tarde el calor vuelve el aire irrespirable. Vengo hasta las escuelas para asistir a la clausura de la urna de la votación. Me quedo hasta las nueve escribiendo correos en Internet. A esas horas Hilario y Zeza están aún trabajando y planificando actividades del proyecto de las nacientes. Para acabar el día, viene Zeza a responder a sus correos. Aparece entre ellos uno del grupo de los académicos respondiendo a una petición de ayuda. En lugar de la ayuda lo que llega es una nueva petición para esclarecer cuáles son las clases de 'feijão' que se conocen en la región: los universitarios necesitan identificarlas y también sus fotografías. Hilário y Zeza inician una conversación sobre las variedades de la legumbre en cuestión y responden al mensaje. Hilario comenta a Zeza: 'pidiu ajuda e o que mandou foi serviço'. Desde mi punto de vista, la situación resume todos los vicios del universalismo etnocentrista: si quiere dominar nuestro mundo blanco, aprenda el código adecuado. Si quiere aprender el código, pague el precio. La pregunta es si esta tendencia es irremediable. Y si no lo es, si algo puede hacerse ¿qué es? (DC., domingo, 23 de octubre de 2005, en Barreiro)

Ya en la década de los 80 comenzó un agrio debate sobre el concepto mismo de desarrollo, una vez que la teoría y la práctica relativas a la cuestión habían demostrado no corresponderse mutuamente. Edgar Morin ya escribía por entonces sobre ello:

La noción de desarrollo, concepto mayor y onusiano de mediados de siglo, es una palabra maestra en la cual se han encontrado todas las vulgatas ideológico-políticas de las décadas 1950 y 1960. Pero ¿se ha pensado verdaderamente? Se ha impuesto como una noción maestra, a la vez evidente, empírica (mensurable por los índices de crecimiento de la producción industrial y de la elevación del nivel de vida), rica (significando por sí misma a la vez crecimiento, expansión, progreso de la sociedad y del individuo). Pero apenas se ha visto que esta noción era también oscura, incierta, mitológica, pobre. (Morin, 1980, pág. 223)

En el intento de iluminar ese lado oscuro del desarrollo otros muchos autores han venido desde entonces planteando cuestiones de difícil respuesta:

¿Qué parte de verdad puede reconocerse en esa inquisición que formula la tragedia sobre nuestra capacidad de actuar? Para decirlo de un modo concreto, ¿es cierto que a partir de cierto umbral, que los países más avanzados están en trance de franquear, el progreso técnico se invierte en un destino fatal? ¿Es cierto que ir siempre más rápido, construir ciudades más vastas, enseñar, prodigar más cuidados, supone una retroacción tan inevitable como la nemesi griega y con un crecimiento mensurable? Ivan Illich parece creerlo así. Otros, sin expresarse con tanta claridad, dicen lo mismo; así el profesor Dubos, quien afirma que una evolución humana sólo retrocede tras haber alcanzado su grado máximo de nocividad. Ciertamente también afirma que las capacidades humanas de adaptación son inmensas, lo cual difícilmente coincide con la afirmación precedente, aún cuando nos sitúa ante la perspectiva de sufrimientos muy largos y duros. (Domenach, 1980, pág. 15)

Veinte años después el debate sigue abierto y en él participan nuevos actores llegados desde diversas disciplinas. Especialmente la antropología, su práctica, su influencia y el conocimiento que produce se han visto afectados en su misma base por las contradicciones empíricas entre las formulaciones teóricas de su faceta puramente académica y los efectos de su intervención entre las comunidades no desarrolladas. La problemática ecologista ha recibido el enfoque procedente de la observación etnográfica en localizaciones de todos los continentes:

Una de las consecuencias de la búsqueda de formas alternativas de gestión de los recursos naturales del planeta ha sido el nuevo interés que ha despertado el manejo de la biodiversidad por parte de los pueblos indígenas, abriendo un debate sobre la necesidad de incorporar dicho conocimiento local como base de un desarrollo más sostenible. Lamentablemente, este interés ha dado lugar en ocasiones (...) a una reificación de las culturas indígenas como entidades puras y aisladas, "no contaminadas" por el capitalismo, y situadas fuera de la historia; tendencia que parece todavía muy presente en el discurso de determinadas ONGs y movimientos ambientalistas del Norte, influidos por el mito del "buen salvaje ecológico". (Viola, 2000, pág. 29)

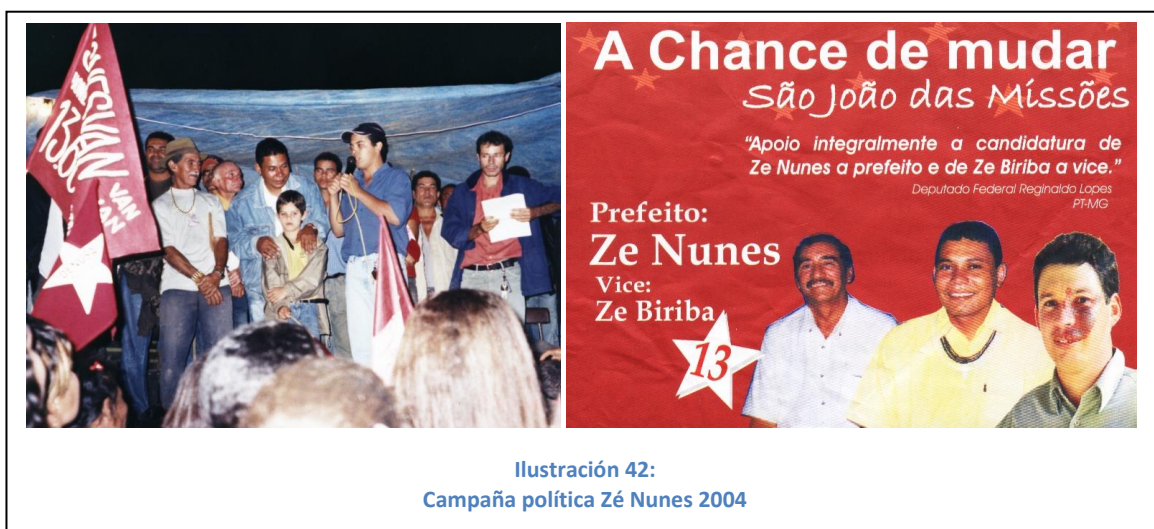


Ilustración 42:
Campaña política Zé Nunes 2004

Este tema resulta hoy inagotable, pero no es mi intención entrar de lleno en él, a no ser porque, como puede verse en el trabajo de Lenzi Grillini (2001), la implementación de la institución escolar en el área Xakriabá ha sido considerada y utilizada académicamente como ejemplo de un proyecto de desarrollo; es desde esa perspectiva desde la que aplico a las escuelas indígenas los argumentos producidos sobre la idea de desarrollo y sus secuelas: subdesarrollo, maldesarrollo y posdesarrollo (Unceta, 2012) de los que los académicos no pueden y no deben considerarse al margen.

En diferentes épocas, los pueblos de gran parte del mundo han sido retratados como salvajes, decadentes o simplemente paganos y no iluminados y, por tanto, necesitados de ley y orden, gobiernos efectivos o cristianización y civilización. Sea cual sea la racionalidad, las sociedades no occidentales han estado ampliamente representadas como estáticas, pasivas e incapaces del progreso basado en el gobierno racional o la actividad económica que sólo Occidente puede ofrecer. Las dificultades que encuentra el desarrollo social y económico planificado no son simplemente culpa del egoísmo de industrias y poderes. La visión histórica y social del orden mundial, y la racionalidad que la sustenta, ha sido en buena parte constituida y justificada por los académicos. (Hobart, 2012, pág. 94)

En cualquier caso, resulta innegable la continuidad del empeño desarrollista liderado por los desarrollados y no tanto por los no desarrollados a los que se supone objeto de la intervención, aunque tristemente sea posible encontrar hoy contradicciones entre los proyectos de desarrollo y su ejecución tanto como lo fueron treinta años atrás. La compilación de Pérez Galán (2012) en torno a esta cuestión no hace otra cosa que mostrar, a partir del trabajo de muy diversos autores, las evidencias de esta continuidad de la ausencia de coherencia en una multiplicidad de

experimentos desarrollistas abordados a lo ancho de los cinco continentes, que en algunos casos concretos como el que sigue parecen repetir el eco de la situación Xakriabá:

El texto de Gray “Autodesarrollo: una alternativa al impasse”, publicado en 1996, analiza los principales problemas a los que se enfrenta el grupo Arakmbut de la amazonía peruana como resultado de la presión ejercida por el mercado para la extracción indiscriminada de oro. Impulsadas por el Estado peruano desde los años setenta, estas iniciativas externas de desarrollo suponen la ampliación paulatina de la frontera de colonización de la selva en beneficio de colonos mestizos y empresas multinacionales y se traducen en un deterioro irreversible del medio ambiente y de las condiciones de vida y las formas de subsistencia tradicionales de este y otros grupos étnicos de la Amazonía. Luego del debate sobre el modelo de desarrollo, el autor explora la naturaleza y el significado de las categorías indígenas sobre desarrollo y encuentra que, lejos de basarse en el crecimiento económico y la modernización, las propuestas locales de mejora parten de la autosuficiencia y la lucha por el acceso y uso sostenible de sus recursos. (Pérez Galán, 2012, pág. 29)

5.3.2 Mitologías de la escolaridad

Independientemente de las empresas escolares anteriores, dependientes de iniciativas privadas y fundamentalmente religiosas, ese ‘invento’ al que hoy denominamos ‘escuela pública’ se considera fruto de los esfuerzos nacionalistas civiles que distintas naciones europeas emprendieron entre los siglos XIX y XX con el propósito fundamental de crear una identidad nacional. Esta creación de la identidad nacional resultaba imprescindible, fundamentalmente a la hora de formar ejércitos para defender fronteras geográficas y, para que los soldados que se incorporasen a ellos lo hicieran con la conveniente conciencia exaltada por un sentimiento de pertenencia a una comunidad amplia que otorgara un sentido a su participación en las guerras frecuentes entre unos pueblos y otros. Sin embargo, la idea de la escuela entró en el alma del pueblo con la promesa del progreso. Las sociedades anteriores estaban construidas, de un modo u otro, sobre la idea de clases o estamentos entre los que el tránsito era prácticamente imposible. La apertura de este tránsito forma parte de lo que Glenn (2006) denomina el *mito de la escuela pública*. Desde sus inicios, en la institución escolar se confundieron bajo un manto común las posibilidades de crecimiento personal y las obligaciones de carácter social. Y esta confusión tiene un

claro componente mitológico: no podemos decir del ser así percibido de la escuela que sea verdadero ni falso. Es una noción operativa, obedece a determinadas circunstancias y se mueve subrepticamente hacia sus fines, que no siempre son los que declara y ni siquiera los que puede reconocer abiertamente.

D. E. Quisiera hacerle una pregunta muy sencilla: ¿qué es un mito?

C. L-S. Esa no es una pregunta nada sencilla, porque se puede responder de varias maneras. Si preguntase a un indio americano, tendría usted muchas posibilidades de que le respondiese: una historia del tiempo en que los hombres y los animales no eran distintos. Una definición como ésta me parece muy profunda. Porque, pese a los ríos de tinta derramados por la tradición judeo-cristiana para enmascararla, ninguna situación parece más trágica, más ofensora para el corazón y la mente, que la de una humanidad que coexiste con otras especies vivientes en una tierra cuyo goce comparte y con las que no puede comunicar. Por eso se comprende que los mitos se nieguen a tener por original esa tara de la creación; que vean en su aparición el suceso inaugural de la condición humana y de la imperfección de ésta.

También podría tratarse de definir el mito por oposición a otras formas de tradición oral: leyenda, cuento... Pero tales distinciones nunca son nítidas. Tal vez esas formas no desempeñen exactamente el mismo papel en las culturas, pero son producidas por el mismo espíritu, y el analista no puede dejar de explotarlas juntas.

¿En qué consiste ese espíritu? Lo he dicho, en oposición al método cartesiano, por un rechazo a dividir la dificultad, a no aceptar nunca una respuesta parcial, a aspirar a explicaciones que engloben la totalidad de los fenómenos.

(...) Nosotros razonamos hasta cierto punto de ese modo cuando, solicitados a dar una explicación, respondemos mediante “es cuando...” o “es como...”. Por nuestra parte es pereza, pero el pensamiento mítico hace de ese procedimiento un empleo tan hábil y tan sistemático que desempeña el papel de demostración. (Lévi-Strauss & Eribon, *De cerca y de lejos*, 1990, pág. 191)

Es cuando..., o *es como...* son frases abiertas e indefinidas que recuerdan aquella generalidad con que los indios vienen a referirse en sus memoriales (véase pág. 260) a la escuela y a los derechos, casi como si se tratase de términos equivalentes o sinónimos: la escuela como un derecho que los indios creen haber llegado a conquistar por sí mismos mediante la lucha. Es precisamente en este punto donde me atrevo a referirme a la escuela como mito de la más reciente creación entre los *Xakriabá*. Parafraseando la cita anterior de Levi-Strauss, resultaría que la idea de la lucha como procedimiento desempeña un papel de demostración sobre una escuela en la que, a primera vista, los indios no podrían encontrar más que bondades y ventajas. Y es en esta primera percepción de la imagen de la escuela, aparentemente generalizada entre los indios —que, según múltiples testimonios recogidos en el campo, dista mucho de ser la única o la definitiva— donde se instala en la mirada del observador un atisbo de falta de coherencia entre la grandilocuencia de los proyectos

elaborados por la academia y la insatisfacción más profunda y las carencias que la formación recibida ha dejado en el ánimo de los profesores indígenas.

Es aquí donde deberían ser explicitados algunos argumentos que desvelasen la existencia de un curriculum oculto, de un doble fondo, de un artificio engañoso al que los indios parecen haberse entregado sin reservas. Es aquí donde conviene mencionar el tiempo y el espacio que Varela y Álvarez Uria (1991) dedican a desentrañar los orígenes de ese invento moderno de la escuela pública para “mostrar que la escuela primaria, en tanto que forma de socialización privilegiada y lugar de paso obligatorio para los niños de las clases populares, es una institución reciente cuyas bases administrativas y legislativas cuentan con poco más de un siglo de existencia” (Varela & Álvarez Uria, 1991), clarificando en nota al pie de página, por si existiesen dudas al respecto que, hasta entonces,

Las clases distinguidas han enviado a sus hijos a establecimientos de calidad y distinción (colegios, liceos, gimnasios, etc.), y se supone que seguirán haciéndolo. Nos referimos pues a la escuela nacional en su sentido preciso: espacio de gobierno de los hijos de las clases desfavorecidas.

Estos autores han estudiado detenidamente el proceso de naturalización de ese concepto escolar actual dotado de un carácter universal y eterno —mitológico, podría decirse—, pero mantienen que todo ocurrió en un tiempo relativamente reciente y que sólo fue posible gracias a la conjunción histórica de las siguientes circunstancias:

1. la definición de un estatuto de la infancia
2. la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños
3. la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de “elaborados” códigos teóricos
4. la destrucción de otros modos de educación
5. la institucionalización propiamente dicha de la escuela: la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada por leyes. (Varela & Álvarez Uria, 1991, pág. 15)

Cinco puntos, procesos o circunstancias que bien pudieran estar viviéndose a una velocidad de vértigo entre los *Xakriabá*, no por el puro placer de seguir la llamada de su movimiento interno, sino por la necesidad acuciante de seguir nadando o dejarse ahogar en medio de la poderosa corriente civilizadora que ha venido anegando sus territorios físicos y mentales durante largos siglos de contacto con el mundo del hombre blanco. Y aún así es posible encontrar entre ellos muestras innegables de la gran sabiduría que ha sido posible acumular antes de la llegada de la escuela.

Recorremos los caminos hasta la casa de Marcelo, en Forges, y desde allí llegamos a Riacho dos Buritis. La furgoneta se atasca en el arenal a medio camino. Viene con nosotros un profesor de

cerámica que va a analizar las tierras del lugar para posibles proyectos de producción. Llegamos hasta la casa del Sr. Manuel que nos acompaña a ver el yacimiento. El pequeño Wellington, entre ocho o nueve años de edad, se separa conmigo del grupo y va desgranando con orgullo todos sus conocimientos en una charla sin fin: animales del lugar, mamíferos, serpientes, escorpiones, pájaros y todos sus respectivos plumajes, nidos, huevos. Creo que este niño no habría podido aprender tanto encerrado en la rutina de las aulas. (DC., sábado, 8 de octubre de 2005 por la mañana, cerca de Riacho dos Buritis)

El pequeño Wellington me hizo recordar el orgullo que se desprende de algunas frases de los alumnos de Barbiana:

Mi maestra de primer grado me dijo: “sube a aquel árbol y alcánzame un par de cerezas.” Cuando mi madre lo supo, exclamó: “¿Quién le dio el título?” Habéis dado la habilitación a ella y me la negáis a mí que nunca fallé árbol alguno en mi vida. Los conozco uno a uno por su nombre. También conozco los “sarmientos”. Los he podado, los he recogido, los he utilizado para cocer el pan. Usted en un ejercicio me tachó “sarmientos” como un error. Sostenía que debía decirse sarmientos, porque lo decían los latinos entre otros. Luego, a escondidas, va a averiguar en el diccionario qué es lo que son. (Gesualdi: 1970, p. 112)

El mito de la escuela pública (Glenn, 2006), la versión de Julia Varela (Álvarez-Uria & Varela, 1991), los argumentos de Petitat (1994)... La necesidad, alguna necesidad, obliga o permite olvidar todas estas cosas cuando el diseñador se sienta a trazar los planos de una escuela indígena y el lugar que podría aventurarse ocupará en el futuro de la comunidad que la reciba. Hay muchas prisas, mucha alegría de vivir, mucha samba... pero también mucha mirada lateral, mucho *jeitinho*³⁸. Rabelais nos ha vacunado contra este mal: “Allí donde hay muro por delante y muro por detrás, abundan la murmuración, la envidia y la conspiración mutuas.” Rabelais, Gargantúa, libro I, Cap. LII en (Lourau, 1975)

Puede que en las escuelas ocurra como, según Rilke (1984, pág. 27), ocurre entre los amantes: que se ocultan el destino el uno al otro. Puede que las maneras que hay de hacer las cosas no funcionen. Puede que no haya otra manera de hacer las cosas. Puede que sólo quepa en este espacio esta forma, en este tiempo este cambio, en esta posibilidad este resultado. Sin embargo es imposible dejar de imaginar que las cosas pudieran ser de otro modo. Es un hecho que las cosas cambian. Pero el problema es que tardamos demasiado en adaptarnos a las formas nuevas de las cosas.

³⁸ La ‘manerita’, el ‘sistemilla’, el ‘apañete’, la ‘trampeja’.

De hecho, el problema es que, como especie entre las especies, y desde un punto de vista muy concreto, somos una especie lenta. De hecho, el problema es que el informe de lo que nuestros ojos confirman hoy tarda siglos en llegar hasta el centro neuronal donde se deciden los movimientos que no llegan a producirse hasta mañana. Tenemos sentidos y capacidades más que sobrados para dar explicaciones del mundo y de las cosas del mundo, pero completamente insuficientes para pretender que esas explicaciones sean más actuales, más productivas o más bellas que las de los otros. Este empecinamiento sólo nos permite ‘avanzar’ separados, cada cual al ritmo de sus propios pies, todos muy lentos, todos guiados por gente, en general, muy corta de vista. No es una crítica a las instituciones ni a la condición humana. Es una constatación cariñosa, si cabe.

Pero nuestros antepasados —empezando por la célula eucariota— no dejaron de intentar algo nuevo una y otra vez. Ya Heráclito afirmaba “Si no esperas lo inesperado, nunca lo reconocerás cuando llegue, porque no da indicios y es desconocido” (Mosterín J. , 1984, pág. 40), y que era ahí, en lo desconocido, donde estaba la ocasión. La escuela *Xakriabá* —con el proceso de alfabetización masiva de todo un pueblo— introduce a los indios en un ciclo equivalente al de la transformación de las sociedades antiguas a partir de la aparición de la imprenta. La diferencia estriba en los ritmos y en los tiempos; los indios han de atravesar entre esas transformaciones a un ritmo vertiginoso en unos pocos años, mientras que los europeos han venido asimilando y adaptándose a la novedad en una suave progresión que se extiende, al menos, durante los últimos largos cinco siglos.

A través de este relato voy a hablar un poco de mi vida y de algunos momentos que viví. Son recuerdos que guardo en mi memoria y que forman parte de mí e influenciaron en lo que soy hoy. Mi familia es humilde. Me acuerdo de que, cuando era pequeña, yo, mis hermanos y parientes que vivían cerca nos reuníamos para jugar siempre debajo de un árbol que había en el jardín de la casa de mi madre. Jugábamos a las casitas, a saltar la cuerda, pero lo que más nos gustaba era jugar con un columpio. Colocábamos unas cuerdas y un pedazo de madera, y uno de nosotros se sentaba mientras que otro se quedaba detrás para empujar el columpio y darle impulso hacia delante. Nos poníamos en fila para que todos participasen. Un día, ya exhaustos de tanto jugar en ese columpio, entramos en casa para beber agua. Cuando estábamos todos hablando y pensando cuál iba a ser el próximo juego debajo de aquella sombra maravillosa, oímos un ruido muy fuerte y corrimos hacia fuera para ver qué estaba pasando. La verdad era que el árbol había caído arrancado de raíz. Aún recuerdo la tristeza en la cara de cada uno de nosotros. Nos quedamos sin decir nada, pero parecía que todos estaban preguntándose ¿y dónde vamos a jugar ahora? Bueno, después de superar la caída del árbol inventamos otros

juegos, pero ninguno era igual a nuestro columpio. Hoy pienso ¿y si hubiésemos estado debajo de aquel árbol cuando cayó? (Diana Pereira de Araújo, profesora Xakriabá)

Este árbol recordado por la profesora *Xakriabá* expresa, por un lado, con fuerza de relato mitológico, la desaparición del mundo antiguo, no sólo del mundo que ella vivió en su propia infancia, aun relativamente cercana, sino de todo el orden social que regía la vida de sus antepasados. “Inventamos otros juegos, pero ninguno era igual a nuestro columpio”. Como ya dije más arriba, nada puede borrar la historia pasada. Sólo después ese árbol caído ha venido a ser para mí la imagen más directa de lo sucedido con mis hipótesis y mis supuestos de trabajo. Sé, se sabe, sabemos, que hay tesis concebidas y armadas para respaldar los hallazgos del experimento, o del trabajo de campo en mi caso. La mano derecha lava la izquierda del autor. Yo he realizado un giro en sentido contrario. Mi concepción previa de escuela y de prácticas escolares alternativas distó mucho de corresponderse con lo que mis sentidos me mostraron llegados a cierta profundidad del territorio y del espíritu indígena.

Jonesvan me lleva en moto hasta la casa de Zé de Benvindo. Él confirma una cierta visión optimista que parece más abundante en este lado de la reserva, lo que ya vi en las charlas con Alvina y Rose Meiry. Tal vez aquí son menos los profesores y tal vez la tendencia a la ‘acomodación’ sea menor. Las referencias al modo ‘blanco’ de la escuela y el reconocimiento de que la ‘diferencia’ no existe, porque no hay relación con la tierra, hace que Zé de Benvindo recuerde lo que Rosalino decía: “de nada sirve que yo tenga la barriga llena si nuestros hermanos la tienen vacía”. En ese recuerdo parece implícito el reconocimiento de que la escuela separa con su salario a los profesores del resto de la comunidad y sus problemas. (DC., viernes, 13 de noviembre de 2005 por la mañana, en Riacho dos Buritis)

Entonces, ¿De qué puedo yo hablar? ¿Escuela conquistada o escuela conquistadora? Depende de a quién le preguntemos. Los académicos insistirán en su tono informal sobre la ‘prisa’ y el ‘empuje’ de los indios que tan *mansinhos* parecían... El segundo ciclo parecía, desde la distancia de España y entre las expresiones de los actores no indios de Belo Horizonte, casi una cuestión de vida o muerte. Una vez en la reserva pude escuchar el pensamiento no mediado de los indios en diversas circunstancias. Allí, bebiendo y comiendo lo que los indios bebían y comían, mi punto de vista sufrió un giro inesperado y todo lo que hasta entonces había llegado revestido de un aura de trabajo puramente altruista, y aún arriesgado, comenzó a definir la silueta de un perfil mucho más oscuro tras el que no era fácil distinguir la generosidad

del interés, el compromiso de la comodidad o la pasión de la rutina impuesta, tal vez, por la propia materialidad del escenario en que la escuela *Xakriabá* se desarrollaba.

Máquina o aparato. Estas denominaciones le vienen siendo aplicadas desde hace tiempo a la institución escolar. Pero descifrar el sentido posterior de este uso del lenguaje me lleva de nuevo a regresar con Lerena (1983) a las penumbras históricas en que suele situarse el nacimiento de la máquina escolar y, aún más allá, el pasado más lejano de donde parecen haber salido sus engranajes más profundos:

Pensar —como se hace actualmente— que todo lo que hacen esos aparatos es simplemente reprimir/liberar constituye la representación ideológica en virtud de la cual precisamente se sostienen. Las bases de esa representación ideológica no han sido puestas por el pensamiento dominante del siglo de las luces, sino que han sido producidas bastante más atrás. No es en la época en la que se inaugura la ecuación sociedad dividida/escuela dividida/productos escolares divididos, esto es, la configuración básica de la educación y de la cultura contemporánea. Los cimientos o raíces de esta ley hay que buscarlos más lejos, más adentro: en el socratismo y en el cristianismo. Con este cemento han construido y diseñado los ilustrados y sus sucesores, los talleres, las oficinas y, uno a uno, todos los nuevos templos. Para los ilustrados este es el universo ideológico de partida. Y no sólo de partida sino de llegada, porque en realidad están atrapados dentro de este universo. (Lerena Alesón, 1983, pág. 17)

No es ninguna novedad hablar de la escuela como de una máquina. Lo más difícil es derivar de esta metáfora sus consecuencias menos visibles:

La denuncia de la máquina escolar actual realizada por los sociólogos se centra en el tema de la reproducción de las desigualdades sociales por la escuela, y de su transformación en desigualdades escolares, casi biologizadas, profundamente inhibitorias de toda voluntad de cambio en las relaciones sociales. En la medida en que la escuela tiene por función producir una fuerza de trabajo ajustada al aparato de producción, esta denuncia parece vana: la reproducción de las desigualdades sociales, su reforzamiento, son perfectamente funcionales. (...) Existe una relación íntima entre el parto de máquinas sociales colectivas nuevas, tales como las fábricas y las oficinas en el siglo XIX, y el parto de una máquina escolar nueva. Innovar en el terreno escolar no puede hacerse sino es dentro de un movimiento general de innovación social, de transformación del modo de producción, es decir, de transformación de los modos de organización colectiva de los trabajadores, o más ampliamente, de los hombres entre sí. (Querrien, 1994, pág. 17)

La imagen del panóptico de Foucault resulta especialmente adecuada en su aplicación a la escuela. Pero me voy a permitir aún una imagen un poco más compleja: el espejo a través de la historia de la representación. Si el panóptico constituye ya en sí mismo todo un diseño orientado al fin de la recolecta de datos, el espejo es, en origen, la más simple representación de la realidad, apenas su elemental duplicación en el mejor de los casos. Sin embargo, este mismo espejo, al ser incorporado a la cámara

oscura, permite al pintor captar detalles y ángulos que de otro modo no habría podido percibir. Esta máquina transforma a su vez la percepción y provoca nuevas curiosidades, nuevas percepciones, que acabarán provocando la gran revolución científica y de los medios de comunicación y gestión de la información. Los espejos siguen en el corazón de este imperio de la sensación bajo el brillante formato de nuestros deslumbrantes compact-disc. Parece que el material básico de ese poder, el silicio, continúa siendo básicamente el mismo aunque el enfoque de su explotación haya variado mediante un proceso de sistematización matemática que ha permitido controlar de algún modo ciertas franjas del espectro electromagnético que, a pesar de ello, permanecen fuera de nuestro arco perceptivo orgánico:

o processo de matematização em curso seria uma consequência, e não causa, das transformações que afetaram as noções de homem, de corpo e de técnica. As mudanças nas formas de matematização seriam consequências de modificações mais profundas nas relações entre os sentidos perceptivos e a linguagem. Foi exigido um alto grau de objetividade científica e de formalização da linguagem para equacionar fenômenos que não poderiam ser alcançados apenas com os sentidos perceptivos e os instrumentos disponíveis. Quando não foi mais possível reportar o conhecimento a uma organização do visível ultrapassada, as equações matemáticas, muitas vezes criadas para outros propósitos, foram requisitadas e empregadas para simular e explicar fenômenos que permaneciam, até então, fora do alcance da percepção. Assim, a matematização tornou-se um importante vetor de modernização, dirigido até mesmo para o equacionamento dos fenômenos vitais e para a gestão da vida. (Emmerick, 2008, pág. 9)

De modo parecido, la escuela se propone resolver la ecuación de fenómenos que tal vez no puedan ser alcanzados solamente con nuestra actual capacidad de percepción y los instrumentos de que disponemos, al tiempo que se ve abocada a ejercer como un sofisticado instrumento de mediación, *“uma mediação maquinizada entre os sentidos perceptivos e a realidade atual e virtual”*, una interfaz. Pero,

Na nova ordem hegemônica do saber, fundada na formalização e na computação numérica, o real concreto é cada vez mais mediado pelo abstrato maquinizado da produção sintética. O recurso à técnica, empregada para descrever, antecipar e controlar o futuro dos eventos, adquire a roupagem dos dados processados por algoritmos em modelos de simulação. (Emmerick, 2008, pág. 14)

Emmerick (2008) recupera, para los fines de su trabajo, la elaboración de Deleuze y Guattari sobre el concepto de “máquina abstracta”. Pero también desde nuestro campo es posible intuir en su descripción la silueta de las actuales formaciones escolares:

São máquinas abstratas porque ignoram a forma e a substância, mas operam segundo regras de agenciamento concreto. A noção de máquina abstrata de poder é estendida a um modelo de realização que opera por axiomatização dos fluxos descodificados. Na análise sobre o estado Moderno, os autores propõem o diagnóstico do modelo de axiomatização capitalista invertendo-o em sua própria direção para abri-lo aos fluxos que o extravasam. O capitalismo, segundo Deleuze e Guattari, é uma axiomática. Toda axiomática estabelecida comporta um modelo numerável de realização. Uma axiomática dos fluxos descodificados permite ao capitalismo se constituir como uma empresa mundial de subjetivação, atuante através de efeitos maquinais reais, cujo produto é a sujeição social. (...) Operações sociais de poder, pertencentes a tecnologias políticas complexas, são exercidas não apenas pela lei, mas também pela normalização incidente sobre o corpo individual e coletivo das populações. (Emmerick, 2008, pág. 14)

Incluso desde esa perspectiva axiomática, el estereotipo del índio engañado por el trueque de espejos no deja de ser otra manifestación del prejuicio cultural de los blancos. Los espejos no eran menos preciosos para unos que para otros, sus regímenes de saber no estaban tan distanciados entre sí:

Cada distinto regime de saber pode ser ilustrado por modelos emprestados à compreensão das formas de conhecer prevaletentes em cada fase: o espelho, até o Renascimento; a câmara escura, no período Clássico; o corpo, na Modernidade. Figuras epistemológicas oferecem seus modelos às formas de conhecimento hegemônicas como uma espécie de paradigma, tanto material quanto abstrato, misto de aparato técnico e formação discursiva. Estes modelos atravessam os discursos filosóficos, científicos e artísticos de um mesmo regime de saber. Quando a figura epistemológica oferecida pelo espelho, prevaletente até o Renascimento, perdeu sua exclusividade, o espelho estava integrado, como objeto técnico, às câmaras escuras. Reduzido à sua funcionalidade especular, refletia e corrigia as imagens invertidas projetadas nas câmaras escuras para sua posição normal. A câmara escura ganhou o estatuto de figura epistemológica no regime Clássico de saber (cf. Cray). Quando a câmara escura perde, por sua vez, seu estatuto paradigmático, o corpo humano passa a oferecer seu modelo analógico ao novo regime de saber. (Emmerick, 2008, pág. 52)

La relación pedagógica, como el espejo, connatural a la vida social desde sus formas más elementales, fue incorporada con la escuela moderna a una nueva distribución espacial y social que potenciaba sus efectos al facilitar la obtención de un producto distinto y más claro que el simple original, y que, como la cámara oscura, detenta la potencialidad de cambiar su sentido. Tal vez pueda decirse que lo que vivimos en la actualidad sea la derivación progresiva de la escuela-cámara oscura hacia ese nuevo posible régimen de saber que no sólo toma el cuerpo humano como modelo, sino que modela el cuerpo en sí.

Algumas antigas civilizações americanas já possuíam espelhos metálicos, especialmente de Pirita, côncavos e convexos. Os espelhos planos não são reportados na cultura Olmeca,

pesquisada por José Lunazzi³⁹, embora pudessem ser conhecidos e usados para sinalização. Os Olmecas usavam espelhos em peitorais, para refletir o sol sobre o público das cerimônias e para fazer fogo em algodão queimado. Lunazzi sugere que, na Conquista, os nativos reconheceram o status divino dos espanhóis porque estes também possuíam espelhos. Objeto mágico, insígnia de poder espiritual e imperial nas culturas solares americanas, o espelho, nas mãos de nobres, clérigos, guerreiros, sábios e artistas, foi um importante instrumento civilizatório. (Emmerick, 2008, pág. 53)

En la escuela, el milagro de la posibilidad de la transmisión más elemental del conocimiento se ha ido incorporando en sistemas mayores cada vez más complejos, de modo que la magnitud de la empresa posibilita trabajar en ella sin conocer o sin compartir sus grandes objetivos, o incluso con el propósito de minarlos. Linneo (2012) escribió que “Si ignoras el nombre de las cosas, desaparece también lo que sabes de ellas”. El padre Adán también tendría derecho a suscribir tal sentencia como un colega más entre botánicos y zoólogos. Mi problema es también aquí poner ahora nombres ciertos a las cosas. Pero, tal como lo plantea Castoriadis, no siempre resulta tan sencillo completar la ardua tarea científica:

Hace veinticinco siglos, el pensamiento grecolatino se constituyó, se elaboró, se amplificó y se afinó sobre la base de esta tesis: ser es ser algo determinado (einaí ti); decir es decir algo determinado (ti legein); y, bien visto, decir la verdad es determinar el decir y lo que se dice con las determinaciones del ser o bien determinar el ser con las determinaciones del decir y, por último, comprobar que unas y otras son lo mismo. (Castoriadis, 2013, pág. 351)

Inevitablemente el trabajo de campo propicia cambios en la perspectiva y en la percepción de la materia estudiada. Las declaraciones de los actores indígenas vienen a ayudar en la respuesta de algunas cuestiones que fueron planteadas, añadiendo en muchas ocasiones cuestiones nuevas e inesperadas. Durante cuatro meses me dejé llevar por el curso de los acontecimientos de la vida *Xakriabá*. No sólo participé de las aulas y de otras actividades escolares, también asistí a bodas y bautizos, rezos y partidos de fútbol, fiestas de las asociaciones locales y trabajos comunitarios agrícolas. Siempre preferí la conversación informal, nunca grabada, como fuente primaria de los datos. Pero no por eso deje de asistir con otros investigadores a la grabación de entrevistas más estructuradas con los directores de las escuelas, con representantes

³⁹ Ver Lunazzi, José. *Olmec mirrors: an example of archaeological American mirrors*. Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Física. Texto e imagens obtidos na Internet.

de las aldeas, o con los profesores que más tarde ocuparían los cargos de concejales y alcalde del vecino municipio de *São João das Missões*.

Durante mi tiempo de residencia dentro del área asistí a una peregrinación incesante de población en movimiento. Comencé acompañando las aulas de enseñanza media en las aldeas de *Brejo Matafome*, *Barreiro Preto* y *Riacho dos Buritis*, para más tarde frecuentar también las aulas de otros niveles educativos y en otras aldeas sin enseñanza media: *Morro Falhado*, *Prata*, *Riacho do Brejo*... Pero, contra todas las dificultades impuestas por las condiciones climáticas y orográficas, el ritmo de reuniones entre los indios y de los indios con diversas instituciones y organismos, fue frenético. Así acompañé algunas visitas a las escuelas de los funcionarios administrativos de la SEE de Januária y de la SEE de Belo Horizonte para mantener reuniones de planificación y de control burocrático sobre profesores y directores. También estuve presente en la reunión de la Asociación de Profesores Indígenas *Xakriabá*, con representantes del pueblo *Krenak* para la creación de una asociación de profesores indígenas a nivel estadual. En esa ocasión fueron claramente detalladas las condiciones laborales de los profesores indígenas: precaria contratación anual a falta de convocatorias para oposiciones, falta de consideración al tiempo —antigüedad— de servicio efectivamente prestado ni derechos a las prestaciones de jubilación. En el mismo ámbito educativo regional asistí a la celebración de la Primera Conferencia Municipal de Educación que tenía como objetivo la elaboración de un Plan Decenal Municipal de Educación, celebrada en dos sesiones, la primera en el Club Cultural de la ciudad de Missoes y la segunda en las escuelas indígenas de la aldea Brejo Matafome, presidida ya por el Secretario Municipal de Educación, profesor formado por el PIEIMG. Ya en los últimos días dentro del área asistí a la reunión de los directores de las escuelas y los representantes de todas las aldeas para comunicar y debatir sobre el comienzo del Curso Superior de Formación Intercultural de Profesores Indígenas. Este curso, que será equivalente a una licenciatura específica para los profesores indígenas, llegó a transformarse en el punto central de las conversaciones.

A lo largo de los cuatro meses fueron constantes las entradas en área de diversos equipos de trabajo y yo acompañaba esas visitas siguiendo la dinámica

cotidiana de la comunidad. De esa forma asistí a un curso de capacitación sobre repoblación forestal para los miembros de la Asociación Indígena Barreiro Preto que desarrolla un proyecto para la recuperación de las casi totalmente desaparecidas nacientes de agua locales. A aquel curso asistían también algunos profesores. Acompañé también la visita de un equipo de la FUNAI que quiso comenzar allí un proyecto más amplio que se proponía escuchar a todos los pueblos indígenas de Brasil a lo largo de los dos años siguientes; la comunidad *Xakriabá* fue reunida y participó de conferencias sobre derechos indígenas, y de trabajos de grupo para la identificación y exposición de sus necesidades más urgentes; también aquí participaban algunos profesores.

Igualmente acompañé diversas visitas del equipo coordinado por la Dra. Ana Reabelo Gomes y sus reuniones con diversas comunidades para la exposición y debate acerca del proyecto *Conhecendo a economia Xakriabá*, que se desarrollaban dentro del trabajo que se realizaba sobre la producción *Xakriabá*, en colaboración de la Asociación Indígena *Xakriabá* (Aldea Brejo Matafome,) la UFMG y el CAA (Centro de Agricultura Alternativa). Del 14 al 16 de diciembre de 2005 participé en la celebración del Seminario de Formación de Formadores del Curso Superior Indígena, cuyo objetivo era la reflexión conjunta de los representantes de los diversos grupos implicados —académicos, burócratas e indígenas— y la planificación del calendario y las actividades a ser desarrolladas. Finalmente, durante los días 19 y 20 de diciembre intervine en la celebración en el área *Xakriabá* de las pruebas selectivas para los candidatos al Curso Superior.

Es necesario situar mis observaciones en su marco histórico e institucional. En el año 1995 comenzaron los módulos de formación del primer grupo de profesores *Xakriabá*. Los representantes y líderes de las aldeas de toda la reserva escogieron entonces a 44 jóvenes. Vino después un segundo grupo para el que fueron seleccionados 58 jóvenes más para ser formados como profesores en el Curso de Magisterio Indígena, ampliando en esta ocasión la participación en la elección a toda la comunidad y haciendo servir un nuevo criterio selectivo basado en las habilidades de lectura y escritura. A esos dos grupos ya formados se añade ahora un tercer grupo de

49 indios, actualmente en formación, sumando entre los tres grupos un total de 151 profesores de los cuales 138 se encontraban ya en ejercicio activo dentro de las escuelas, atendiendo en el año 2005 una población de 2.198 alumnos de Enseñanza Fundamental, en un total de 29 escuelas repartidas entre las aldeas de toda el área, a los que hay que sumar los 82 alumnos que se encontraban entonces cursando la Enseñanza Media, repartidos en cuatro grupos con sede en las escuelas mayores de la reserva, situadas en la aldeas de Brejo Matafome, Barreiro Preto, Sumaré y Riacho dos Buritis.

Según los datos disponibles, el número de alumnos que cursaban la 7ª y 8ª serie en el año 2003 eran, respectivamente, 87 y 89. Así, en 2005, primer año de funcionamiento del primer curso de la Enseñanza Media dentro del área, cabía esperar la presencia de un número total de 176 alumnos en las aulas de ese nivel, teniendo en cuenta que durante el año 2004 el grupo de 89 alumnos que habían concluido la Enseñanza Fundamental quedó fuera de la escuela, sin posibilidad de continuar sus estudios por no haber comenzado aún a funcionar en el área la Enseñanza Media. Pero, en 2005, sólo 82 alumnos se encontraban cursando efectivamente el primer año de ese nivel. De este hecho surgen las primeras cuestiones a considerar ¿Dónde se han quedado esos alumnos perdidos para la escuela? ¿Qué escuela es ésta? ¿Cuáles son los motivos del abandono? Y, más aún, ¿cómo entender la discrepancia entre ese máximo interés por la Enseñanza Media —que se desprende en distinta medida de los discursos indígenas y no indígenas— y el hecho numéricamente comprobable de la ausencia de esos 94 alumnos que abandonaron las aulas? ¿Fue suficiente el espacio de un año para cambiar los planes de vida y los intereses de tan alto número de alumnos? ¿Qué derecho a la Enseñanza Media es ese que la mitad de la población escolar que lo detenta no ejerce?

Para responder a tales cuestiones hay que tener en cuenta al menos dos grupos de factores, comenzando por el de sexo y edad. Datos de la reciente investigación *Conhecendo a economia Xakriabá* (Rabelo Gomes & Monte-Mór, 2005) prueban que entre los alumnos de sexo masculino se da una tendencia a abandonar las aulas y comenzar con el trabajo —remunerado o no— a partir de los catorce o quince años.

Para estos jóvenes *Xakriabá* es frecuente el trabajo externo, a veces en empresas cercanas a la tierra demarcada y, a veces, también más lejos, en las largas temporadas de la zafra de caña de azúcar de otros estados, principalmente São Paulo y Mato Grosso do Sul. La comunidad *Xakriabá* parece creer por principio en las promesas de la escuela, pero la necesidad empuja a los trabajos agrícolas disponibles a quien carece de mayores cualificaciones y ya se encuentra obligado a ganar su propio pan. En contraste, entre los estudiantes hombres de la Enseñanza Media, es bastante frecuente encontrar a profesores ya formados, o aún en periodo de formación en el Curso de Magisterio Indígena, pero siempre responsables en activo de grupos de los primeros cursos de la Enseñanza Fundamental. También se cuentan entre estos algunos de los 48 jóvenes *Xakriabá* asalariados como Agentes de Salud dentro del área indígena, y algunos otros relacionados por vínculos familiares con otros profesores, administrativos o personal de servicios de las escuelas. Los hombres están en pequeña proporción frente a las mujeres que, en el tramo entre los diecisiete y los cuarenta años, asisten a las clases de Enseñanza Media. Entre ellas, muchas son ya también profesoras en ejercicio en los cursos para los alumnos menores. Pero, esta constatación del predominio femenino en las escuelas indígenas *Xakriabá*, parece apenas el reflejo de una tendencia, que podríamos llamar universal, a la progresiva incorporación de la mujer al sistema educativo en todos sus niveles y formatos. Podría decirse que las mujeres buscan en la escuela la vía de entrada en el mundo profesional que no pueden conseguir en las ocupaciones tradicionalmente masculinas. Entre ese alumnado de la Enseñanza Media, hombre o mujer, parece que quien no es asalariado espera alcanzar, sirviéndose de la escuela como instrumento, un salario.

Pero, aparte de lo anterior, cabe formular otras cuestiones especialmente en referencia a la aparente contradicción entre la denominada *luta pelo ensino medio* de los *Xakriabá* y ese abandono de las aulas de nivel superior de un segmento de la comunidad tan significativo. La palabra *luta* se pronuncia tantas veces como la de *direitos*, en una relación de proximidad de significado tan estrecha que convierte a las dos en tan permanentes compañeras que, incluso, a veces podrían parecer intercambiables. Es fácil atribuir la razón de esa peculiaridad discursiva a la historia de

la constitución de la actual identidad *Xakriabá*, que en tantos puntos coincide con el análisis de Pacheco de Oliveira (1999) y su concepto sobre *a viagem de volta*. Como el autor relata sobre otros pueblos indígenas del Nordeste, muchos de los acontecimientos y de las relaciones, en el recorrido del contacto de los antiguos habitantes del área con los diversos actores del proceso colonizador que fueron llegando, se caracterizan por la intervención de la fuerza y de la violencia armada, siempre al servicio de los intereses económicos de personas o empresas que no dejaban de corresponderse, de una u otra forma, con planes y directrices de orden político nacional. El desarrollo del Estado Brasileño y el crecimiento de las grandes ciudades en el transcurrir de los siglos exigían la extensión de las plantaciones agrícolas y la cría de ganado necesarias para la alimentación de las crecientes poblaciones urbanas. Los más viejos entre los *Xakriabá* recuerdan los tiempos, no tan remotos, en que su tierra era en gran parte una selva impenetrable y las corrientes de agua no cesaban ni en los peores momentos de la estación seca. Pero, esos recuerdos son los del fin del esplendor de la naturaleza, sometida a un proceso de deforestación que se fue intensificando con el avance del siglo XX.

Las palabras del antiguo Documento de la Donación, grabadas a fuego en la memoria colectiva del pueblo *Xakriabá*, establecían los límites de su tierra, bastante reducidos en la actualidad por la demarcación llevada a cabo. Poco queda de aquella generosidad que preveía el pueblo para morada, el monte bajo para el trabajo, los campos *gerais* para cazar y recolectar miel, y las orillas de los ríos para la pesca. Y, aunque hoy podría pensarse que ya nadie del exterior se lleva afuera las riquezas naturales del área, el proceso devastador del medio ambiente continua a causa del imparable crecimiento demográfico entre los *Xakriabá*. Varias veces oí hablar de la dificultad de preservar los recursos naturales frente a la necesidad de los cabezas de familia de repartir sus tierras para el mantenimiento de las nuevas familias formadas por hijos y nietos. Lo que resulta de todo esto es una relativización del significado de la frontera demarcada en el territorio, así como entre lo que, en consecuencia, podría considerarse propiamente indígena y lo que fuese externo a las formas culturales y culturales de la comunidad. En ese sentido, debe considerarse la importancia central

de la concepción indígena de su relación con la tierra. La idea de que la tierra no puede ser poseída, y sólo utilizada en base al derecho adquirido por el trabajo, continua siendo un punto articulador de la identidad *Xakriabá*. Pero, en los recuerdos de líderes y antiguos profesores del tiempo de la *luta pela terra*, aparece indisociable de ésta la *luta pela escola*, tándem objetivo que alcanza máximo valor legal en la expresión de reconocimiento constitucional de los ‘derechos originales’ a la tierra de los pueblos originarios y, seguidamente, del derecho de esos pueblos a una escuela diferenciada, específica, intercultural y bilingüe.

Hoy, en la realidad cotidiana del pueblo *Xakriabá* se constata, por una parte, la existencia de algo muy similar a aquello que Marí (1994) llama ‘ficción’, o sea, en nuestro caso, de una idealización de la escuela como institución agente de desarrollo, tan deseada por la comunidad como exigida en múltiples declaraciones de sus representantes. Pero, por otra parte, puede también percibirse y documentar en las declaraciones de muchos actores una cierta desconfianza cuando no total rechazo frente a esa escuela que recibe el calificativo de ‘diferenciada’, a los procesos selectivos seguidos durante su implementación, y a la posible competencia de los propios profesores indígenas.

Hay también entre mis datos de campo diversas declaraciones sobre la interferencia de la escuela en los asuntos de la comunidad. La cuestión de la diferencia y la cuestión del derecho a la diferencia ocuparon un lugar central en las conversaciones mantenidas durante la estancia en el área. Es esa diferencia la que está en cuestión, ese carácter diferenciado de la escuela indígena, consagrado como derecho por la Constitución Brasileña de 1988. Y no es éste un problema específico de las escuelas *Xakriabá*, sino un problema teórico general y común a muchas escuelas de todo el mundo, en las cuales viene siendo hegemónica la tendencia a una igualdad que implica homogeneización y exclusión como dos caras de la misma moneda. La pregunta pertinente es entonces si será posible la construcción de formas escolares alternativas y cuáles serían en tal caso sus objetivos, sus mecanismos, sus estructuras y sus recorridos. Varias declaraciones de los diferentes actores de la vida social *Xakriabá* coinciden en la negación de la existencia de diferencia en sus escuelas. Esa negación

nos lleva a preguntarnos entonces por lo ‘diferencial’ en el curriculum y en la cotidianidad de la comunidad. La simple observación de la carga horaria (Véase ilustración pág. 448 y 449) de lo ‘diferencial’ en el curriculum muestra el verdadero peso sobre las materias escolares comunes. Hay que recordar que, mucho antes que la escuela, habían pasado por estas tierras de los antecesores Xakriabá las armas de los *bandeirantes*, y el tiempo de la esclavitud y la tortura. Casi al mismo tiempo había llegado la Iglesia Católica que introdujo los rezos en latín que aún continúan profundamente arraigados en la práctica religiosa de toda la comunidad. Por entonces comenzó el proceso de aldeamiento y poco a poco fue perdiéndose la lengua de los antepasados. Huyendo del hambre, llegaron los *baianos* que, a causa de su especial habilidad para el trabajo en los campos, fueron aceptados en matrimonio por muchas indias. También fueron llegando, animados por órganos y políticas estatales o nacionales, *fazendeiros* o *posseiros* con su propia concepción de la relación con la tierra, expresada en la práctica de monocultivos y en la cría de ganado que exigía una sistemática deforestación de las tierras. Así, hacia 1987, en la época de la lucha de los Xakriabá por el reconocimiento de su identidad indígena y de la subsiguiente demarcación de sus tierras, cuando varios indios fueron asesinados por mandato de los *fazendeiros*, ya había indios criando ganado y también habituados con la práctica anual de las grandes *queimadas*, ese método universal de transformación de los terrenos con la ayuda del fuego.

Al llegar a Brejo encuentro a Zé Nunes reunido con otros líderes de distintas aldeas. La charla gira en torno al fuego. Todos coinciden en que nunca habían visto tanta destrucción y tanta irresponsabilidad. Hombres solos y a veces mujeres pegan fuego en las roças y luego no pueden controlarlo. Se habla de ganado muriendo de hambre, víctimas de los urubús⁴⁰. Se habla de venados y otros animales del bosque calcinados. Seu Alvino propone una reunión urgente para tratar el problema. (DC., lunes, 24 de octubre de 2005, en Brejo Matafome)

⁴⁰ Buitres



Ilustración 43:
Campos quemados

Aquella misma noche, regresando hacia la aldea de Barreiro Preto vi el resplandor de varios incendios en las colinas. Llovía ceniza. En la casa donde iba a dormir esa noche, que era barrida y limpiada de polvo cada día, y donde era raro encontrar otros insectos que los pequeños mosquitos, se refugiaba ese día toda una nube de insectos escapados de las llamas. Se dio por aquellos días una escena con cierta resonancia bíblica: hubo una sorprendente plaga de escarabajos en el pueblo de Missões. Hubo que emplear algunos camiones y palas para recoger los escarabajos amontonados en las calles del pueblo.

Durante el año 2000 llegó la electricidad a la reserva *Xakriabá* y con ella las bombillas, las neveras y la televisión. En ese período entre los episodios críticos de la lucha por la tierra y la llegada de la electricidad, llegaron también las escuelas del PIEIMG. ¿Qué diferencia podrían haber traído o provocado esas escuelas en las configuraciones étnica, social, cultural y territorial de aquel pueblo *Xakriabá* prácticamente desconocido para los académicos hasta aquel momento? Tal pregunta lleva nuestros pensamientos en la dirección de las complejas relaciones entre escuela, territorio, economía y cultura. Esa pluralidad y esa tensión es lo que caracteriza hoy la vida *Xakriabá*. La participación en ella siembra múltiples y razonables dudas sobre la validez de esa interpretación ampliamente extendida y aceptada, según la cual, con la formulación de los derechos indígenas constitucionales acabaron todos los anteriores intentos integracionistas que aspiraban a la desaparición de los pueblos indígenas bajo

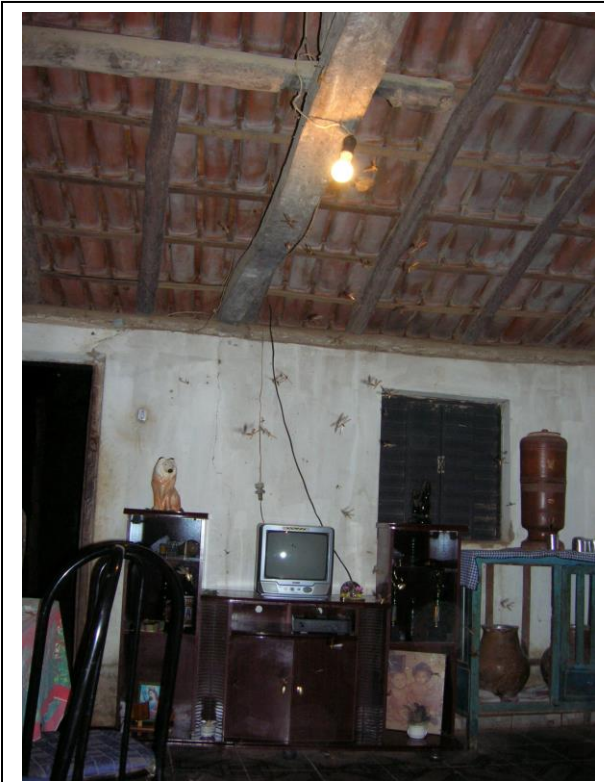


Ilustración 44:
Insectos escapados de la quema

las apariencias de su adhesión a la llamada comunión nacional. Hoy, en el caso *Xakriabá*, numerosas declaraciones expresan la dificultad de un trabajo escolar diferenciado dentro de las aulas, atribuida al empeño homogeneizador de los funcionarios de las SEE de Januária o Belo Horizonte, interesados en mantener en las escuelas indígenas el mismo calendario, los mismos formularios, la misma disciplina burocrática, las mismas técnicas de gestión administrativa y los mismos controles de asistencia que regulan el patrón de las escuelas municipales de

Minas Gerais.

Por otra parte, el 9 de enero de 2001 fue publicada por la República la ley nº 10.172 que aprobaba el Plan Nacional de Educación. En el capítulo 9 de ese Plan, dedicado a las escuelas indígenas aparece, entre otros objetivos y metas, la de “crear, en el plazo de un año, la categoría oficial de ‘escuela indígena’ para que la especificidad del modelo de educación intercultural y bilingüe quede asegurada” (Dias Magalhães, 2003, pág. 318). Cinco años habían pasado, en el momento de mi estancia en campo, desde aquella formulación legal, pero los profesores relatan encuentros con empleados públicos y burócratas del área de educación, estatal o federal, y se refieren a las distintas actitudes que perciben: desconocimiento de la legislación vigente o agresivo rechazo a la mencionada categoría. Pero las dificultades relativas al trabajo con la diferencia característica de la escuela no son sólo atribuidas a los retrasos en las rutinas burocráticas. Otras declaraciones de profesores *Xakriabá* se refieren a su propia falta de formación pedagógica y a la banalización de las asignaturas previstas

dentro del currículo para el trabajo en aula de sus especificidades comunitarias: uso del territorio, prácticas culturales, derechos indígenas. En lo que se refiere a la lengua de los antepasados, esta escuela no es bilingüe por razones de la historia colonial en esa área, aunque se haya comenzado en las escuelas un trabajo de registro de variedades dialectales del portugués. En este contexto, la noción de derecho a una educación diferenciada es una cuestión compleja frente a la que los propios alumnos y profesores indios no muestran una opinión formada y, menos aún, encuentran respuestas adecuadas.

Es difícil conseguir entre los alumnos y alumnas de la Enseñanza Media cualquier declaración sobre sus planes de futuro relacionados con la superación de ese nivel educativo; en algunos casos aislados, aparecen sueños de profesionalización bien definidos que no dejan de apuntar a cierta 'incongruencia' en el sistema escolar en cuanto a un control realista de las posibilidades. En conversación con un grupo de 15 alumnos y alumnas de la aldea Sumaré I, sólo aparecen tres propósitos definidos: una alumna pregunta si se debe renunciar a un sueño cuando se sabe que será imposible alcanzarlo; después explica que ella quiere ser arqueóloga porque le gustaría investigar las tradiciones y la historia de sus antepasados, pero afirma que todo es mucho más difícil para los indios que viven dentro del área. La india guarda un desengañado silencio cuando escucha un breve diseño temporal de su posible carrera universitaria, y la necesidad de vivir en la ciudad para estudiar la deja definitivamente sin argumentos. Otra alumna afirma querer ser modelo fotográfica... Un tercero reconoce tímidamente lo que los compañeros dicen en su lugar: que quiere ser profesor. Nadie más quiere hablar de sus sueños o planes de vida; nadie habla de trabajar en los campos, de criar ganado, de construir una casa o de tener hijos. La escuela no parece haber tenido en cuenta en su actividad la formación para el futuro más probable de los alumnos que será permanecer en la tierra indígena y ocupar en su día la función de sus padres.

La comunidad reclama la escuela, pero hay declaraciones de los profesores que hablan de la presión vivida, de la imposición del calendario, de la arbitrariedad del currículo, de la dependencia de los conocimientos traídos del exterior. Algunos profesores refieren su intención de buscar una alternativa en el recurso a la

selectividad de las universidades cercanas, otros ya anuncian su renuncia al trabajo en la escuela para buscar otros aires en la zafra de la caña de azúcar. Las costumbres facilitan estas decisiones entre los profesores de género masculino, pero también entre las profesoras, de nuevo en mayoría, se puede percibir el conflicto entre la gran responsabilidad que la escuela les hace sentir y el sentimiento de la debilidad de su preparación para justificar con éxito su trabajo ante la comunidad siempre exigente. Por una parte, en los discursos académicos, se destaca habitualmente el compromiso de los profesores con su sociedad indígena, pero en la práctica y en la rutina de los proyectos comunitarios una gran parte de todo el profesorado queda apartada y silenciosa. Esa complejidad de las diversas posiciones indígenas frente a la escuela no es una novedad.

La escuela está presente en la vida de esos pueblos desde hace mucho tiempo. Los Karipuna y Galibi-Marwono conocieron la enseñanza escolar en la década de los años 30, lo que repercutió en su auto-imagen en cuanto “indios civilizados”, “más desarrollados” o “adelantados”, siempre en oposición a los Palikur, que rechazaron este tipo de enseñanza hasta los años 50, siendo considerados por los demás como “atrasados”. (Imperatriz Tassinari, 2001, pág. 158)

Es en la línea continua de esa tensión entre lo ‘civilizado’ y lo ‘atrasado’ — relacionada en muchos sentidos con la problemática en torno al par urbano-rural analizado por Monte Mor (2004)— que podrían situarse, en posiciones de intensidad y orientación variables, los pensamientos de los *Xakriabá* sobre la escuela. Es una frase habitual y mil veces repetida en relación a la escuela *Xakriabá* aquella que habla de *um pé na aldeia e um pé no mundo*⁴¹. El pie de la aldea se siente inseguro, pero tampoco el pie del otro mundo parece encontrarse en buenas condiciones. En medio de ese juego deben instalarse las expectativas de los jóvenes indígenas *Xakriabá*, divididos entre el deseo de compartir la vida calma y libre de su comunidad y las necesidades económicas que tiran de ellos hacia afuera, hacia el trabajo en las ciudades o en los grandes extensiones del agronegocio dominante en la agricultura brasileña.

En la escuela diferenciada, pensada como derecho, habría que encontrar entonces una clara vinculación con los problemas de la comunidad, como la falta de agua, las dificultades para recibir atención médica, la falta de medios de transporte y

⁴¹ Un pie en la aldea y un pie en el mundo. Lado de cá, lado de lá.

los hábitos agrícolas destructivos del medio ambiente. Una escuela normal prepararía a sus alumnos para la competencia en el mundo externo al área indígena; una escuela diferenciada trabajaría con el propósito de mejorar las condiciones de vida dentro del área, ayudando a mantener dentro de ella a las nuevas generaciones. Sobre esta cuestión, también Imperatriz Tassinari (2001) escribe refiriéndose al caso de algunas familias *Galibi*, que ya en los años 50 rechazaban la idea de una escuela diferenciada:

Las familias (...) nunca dependerán de la instalación de una escuela en la aldea para buscar la enseñanza escolar, siendo que ese tipo de educación ha funcionado como una “puerta de salida” de la aldea. En virtud de esa experiencia, la propuesta actual de “educación diferenciada” no tiene para ellos el menor sentido, habiendo rechazado cualquier proyecto de ese tipo. (Imperatriz Tassinari, 2001, pág. 168)

Pero, esas contradicciones están al fondo de todo proceso institucionalizador y hacen parte del recorrido futuro de una escuela que atraviesa hoy momentos parecidos a los que Ramos (1994) describe para otras entidades relacionadas con la esfera indígena:

Trayecto que va desde la aspiración artesanal al formalismo profesional. Es el destino burocrático de las entidades de apoyo al indio; trazado individualmente por cada una, ese destino se repite con una recurrencia monótona y hasta previsible, desvelando una curiosa transformación en sus relaciones mutuas: de la unidad a la uniformidad. Es una réplica colectiva de la clásica ruta hacia la inevitable burocratización del carisma. (Ramos, 1994, pág. 7)

Las dos matrices (Álvarez Leite, 2002), aquella considerada como propia por los formadores del PIEIMG y aquella otra de la experiencia escolar *Xakriabá* anterior a ese programa podrían ser consideradas aún activas, pero el panorama general hace pensar en un proceso de ahogamiento de ambas bajo el peso normativo de las instituciones estatales y federales reguladoras de la actividad educativa, caracterizadas por fuertes exigencias en los aspectos de gestión y administración y, al mismo tiempo, por falta de inversión económica y de conceptualización legal específica.

Escuela por derecho o escuela por obligación son términos que fuerzan una reflexión ante la aparente contradicción que plantean. El tiempo de funcionamiento de las escuelas establecidas entre los *Xakriabá* a partir del PIEIMG ha traído innumerables cambios en el escenario institucional: los profesores más destacados del primer grupo formado en el Curso de Magisterio Indígena pasaron a ocupar posiciones relevantes en la vida política local: alcalde, secretario general, secretario de salud y otros cargos

intermedios. Fueron constituidas varias asociaciones que representan un gran esfuerzo y hacen patente la voluntad de participación de la comunidad; las primeras aparecieron reuniendo a los profesores, otras después reunieron a vecinos según distintas demarcaciones, promoviendo acciones respecto de algunos problemas locales de primera categoría: agua, renta, salud. La explosión demográfica venida después de la demarcación de las tierras dobló en los últimos 25 años el número de habitantes del área indígena generando una demanda siempre creciente de formación que llevó al comienzo de las aulas para los primeros grupos de Enseñanza Media en 2005.

Para entender el problema es necesario pensar qué es o qué podría ser esa escuela diferenciada en un entorno indígena transformado de forma tan visible por largos años de contacto con la civilización. ¿Es suficiente que los profesores de las escuelas *Xakriabá* sean indios para afirmar que esa escuela es diferenciada? ¿En qué otros aspectos observables podría apreciarse la diferencia como hecho? ¿En la formación de profesores? ¿En el establecimiento del currículum? ¿En la relación de las escuelas con la comunidad? A respecto de la primera pregunta, testimonios de formadores, hoy enfrentados a la organización del Curso Superior, reconocieron que en el Curso de Magisterio Indígena se dio una notable preponderancia al aspecto de la formación política en detrimento de la enseñanza sistemática de los contenidos de las materias del currículum convencional, cosa que los formadores justificaban tanto por la necesidad de tal concientización como por la deficiente formación escolar previa de los primeros candidatos indígenas al magisterio. A lo largo de mi estancia en el campo, muchos de esos profesores ya formados se quejan de la insuficiente organización y planificación de aquellos módulos de formación, de la presión externa sufrida para la aceleración del proceso institucionalizante de las escuelas y para la introducción progresiva de los niveles superiores, acompañadas de promesas de seguimiento que frecuentemente no se cumplieron. Junto a estas reclamaciones dirigidas hacia los formadores también se encuentran otras hacia los órganos estatales y federales que, no habiendo cumplido otra serie de promesas, mantiene a los profesores en la precariedad respecto a cualquier derecho laboral.

En lo que se refiere al currículum, la diferencia, siguiendo las directrices legales, siempre fue reflejada en los documentos, pero buena parte de los profesores *Xakriabá* creen que, en la práctica, nunca llegó a ocupar un espacio propio dentro de las actividades de la escuela, incluso porque tal diferencia habría debido ser creada para satisfacer las características atribuidas a las escuelas indígenas en el texto constitucional, en un ejercicio que no puede dejar de recordar aquel otro de “reinyectar por todas partes diferencia-ficción” (Baudrillard, 1991). Existen por otra parte recuerdos de los cursos de formación en el Parque de Rio Doce, según los que ya fue reclamada por los indios una mayor inclusión en el currículum de contenidos relacionados con agricultura alternativa y gestión del medio ambiente, viendo en ellos el aspecto realmente diferenciador y específico de una escuela tan indígena como rural. Según esos recuerdos, tales reclamaciones recibieron sólo disculpas como respuesta y nunca fueron atendidas.

En cuanto a la relación de la comunidad con la escuela, hay que reconocer en el caso *Xakriabá* una vitalidad extraordinaria. Puede decirse que, en el imaginario de la comunidad, la escuela, concebida como institución conquistada en lucha semejante a aquella que garantizó el derecho a la tierra, ocupa un lugar privilegiado en las inquietudes y en las preocupaciones colectivas. Es la comunidad la que impone hoy como criterio, a contracorriente de la normativa vigente en las escuelas brasileñas comunes, la sucesiva superación de los niveles educativos en base a la superación de cada curso y no de todo el ciclo en un solo trecho sin control anual. En esta posición puede apreciarse la exigencia de una evaluación igual a aquella de las escuelas del exterior, porque ¿de qué habría de servir una escuela que no proporcionase a los indios las mismas cualificaciones que aquéllas? En varios testimonios, tanto de profesores como de no profesores aparece espontáneamente asociado en la conversación el concepto de ‘diferencia’ con aquel otro de falta de calidad en la educación, dándose constantes referencias a la falta de edificios escolares adecuados, a la insuficiencia de la preparación profesional y de los derechos laborales de los profesores, la ausencia de las adaptaciones administrativas legalmente previstas en reconocimiento a la especificidad de su escuela y de todas las escuelas indígenas. En

esa tensión entre lo de 'dentro' y lo de 'afuera', la mayoría parece mucho más interesada en fortalecer el 'pie' que está 'fuera' y con él las condiciones para la igualdad de oportunidades en el mundo exterior, que en mantener el 'pie dentro' que, a fin de cuentas, no parece representar en el ámbito escolar otra cosa que algunas tradiciones artesanales o folclóricas sin mayor virtualidad transformadora de los problemas urgentes y tangibles de la vida material presente de su comunidad.

Petitot (1994) ha reflexionado sobre la idea de que la fuerza hegemónica en la escuela pueda trabajar inadvertidamente contra sí misma, provocando cambios en su estructura y en sus finalidades a partir de prácticas concebidas como puramente conservadoras, remitiéndonos a un escenario macro que, en el caso *Xakriabá*, exige la redefinición de objetivos tanto como la evaluación de las responsabilidades repartidas entre indios y no indios. Inspirada por el mismo autor, aquella hipótesis de trabajo central en el Proyecto, que la escuela fuese un lugar no solamente de producción sino de reproducción de la sociedad, podría ser refutada con ayuda de los argumentos y los datos obtenidos durante la investigación de campo. El papel de la escuela en la conformación de la actual sociedad *Xakriabá* aparece como secundario frente a las fuerzas sociales y económicas mayores que enfrenta y a las cuales está sometida por mecanismos evidentes en ocasiones y, en ocasiones, ocultos. Pero no es fácil llegar a conclusiones definitivas. En ese sentido, conviene recordar los conceptos nietzschianos de proveniencia (*Herkunft*) y emergencia (*Entstehung*), tal como los considera Foucault, y situar cierta esperanza en el espacio fértil de lo que él denomina 'intersticio':

En tanto que la proveniencia designa la cualidad de un instinto, su grado o su desfallecimiento, y la marca que deja en un cuerpo, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento; es necesario aún evitar imaginarla como un campo cerrado donde se desencadenaría una lucha, un plano donde los adversarios estarían en igualdad; es, preferiblemente (...) un "no lugar", una pura distancia, el hecho de que los adversarios no pertenecen al mismo espacio. Nadie es por tanto responsable de una emergencia; nadie puede autoglorificarse por ella: ella siempre se produce en el intersticio. (Foucault, 1979, pág. 24)

La claridad de la definición de la frontera territorial del área *Xakriabá* no existe en la complejidad del funcionamiento de las fronteras institucionales, sociales, culturales y económicas que cabría suponer en correspondencia con ella, aunque,

como ella, estén también sometidas a los efectos de los intereses y los conflictos entre las instancias más inmediatas de la sociedad brasileña externa y las del modelo socioeconómico global más amplio.

En otras palabras ¿cuál es el peso de lo instituido camuflado en ese “estilo pedagógico” Pues se trata propiamente de un “estilo”, (...) esto es, de la “manera por la cual una operación es efectivamente ejecutada, en la medida en que esa manera no es la única posible y que, por consiguiente, fue escogida por el operador. (Barbier, 1985, pág. 227)

Que las monedas tengan dos caras nos permite, mirándolas de un lado u otro, desde arriba o desde abajo, percibir dos imágenes diferentes que unos querrán llamar contrarias y otros, complementarias. Con esa facilidad con que la lengua nos atrapa insensiblemente en sus ardides, damos igualmente en hablar, en semejantes términos, de una cara oculta de la luna, aun sabiendo que la luna es esfera y no cuerpo plano. Sabemos perfectamente que moneda y luna nos obligan a ejercicios analíticos de muy distinta y astronómica complejidad, pero la flexibilidad del idioma nos permite describir el hecho tomando palabras prestadas de la terminología descriptiva de otros hechos totalmente ajenos al que se describe. Por idéntico mecanismo enriquecedor del lenguaje descriptivo pudimos decir un día, y hoy aún decimos, que hay una cara oculta de la escuela y otra cara oculta del derecho o, si se prefiere, del discurso relacionado con el derecho o los derechos. Sin embargo, hablando así, es preciso advertir nuestra salida del conjunto de los cuerpos físicos y nuestra entrada en el de los conceptos, susceptibles a su vez de ser tratados por el idioma con la simplicidad apropiada tal vez para los cuerpos planos pero totalmente insuficiente para ésta otra complejidad de las ideas, e igualmente inadecuada para el desciframiento de sus respectivas y misteriosas caras ocultas, que no son caras planas como en el caso de las monedas, sino tan voluminosas como son las de la luna o los planetas. Y como ellas suelen asimismo permanecer ocultas a la observación superficial las caras ocultas del objeto elegido para mi investigación, tanto como sometidas a leyes aún no escritas, pero ya equivalentes en sus efectos a los que ejercen los juegos de la luz y la mecánica celeste sobre todos los astros.

Quién sabe de las fronteras... La imagen maniquea de buenos y malos surte efectos. La crítica se concentra contra los funcionarios pero se evita el análisis de la actuación de los formadores: la distribución del conocimiento obedece al mismo propósito que las dificultades burocráticas y,

sin embargo, pasa desapercibida. El trabajo destructor de los académicos resulta mucho más lento, a largo plazo, casi imperceptible, pero sus efectos serán devastadores, irremediables. Desde junio no ha habido más contacto con el PIEMG, porque está faltando la aprobación final, el presupuesto. Si no se renueva el convenio no habrá más cursos en el parque. Chiquinho dice que no sirve para nada discutir con la SEE si los coordinadores de etnia no aparecen o los propios profesores no se organizan y asisten a las reuniones. Chiquinho propone conseguir dinero de otras fuentes si la SEE no aprueba el convenio. Una cosa es la teoría de las caídas, pero no es igual caer para el que camina a pie que para el que pisa el acelerador de su vehículo. La caída del que camina a pie permite al cuerpo anticiparse, reaccionar para salvar las partes más importantes: la cabeza, los huesos... pero el que ha confiado en la velocidad de la máquina no puede confiar en que su cuerpo pueda reaccionar a tiempo para esquivar el golpe. (DC., sábado, 19 de noviembre de 2005 por la tarde, en Brejo Matafome)

“La desigualdad se produce por el delirio vanidoso de la apariencia; cuando uno se libra de este encantamiento y abre los ojos, la ve tal como es: un maleficio de lo irreal.” (Rousseau, 1984, pág. 15). Cabría pensar que esta apariencia es un accidente natural de lo concreto, sin embargo nada impide considerarla también como una estrategia al servicio del mantenimiento de las relaciones jerárquicas del poder. Toda la problemática alrededor de la enseñanza media en el área indígena está directamente relacionada con la implementación del Curso Superior de Educación Indígena para el que se ha organizado todo un proceso selectivo que preocupa intensamente a los profesores al enfrentarlos a la duda de si conseguirán o no superarlo. El sólo anuncio de su proximidad desata un ejercicio de temerosa probabilística en la que los profesores se ven reducidos a la aceptación de los rituales académicos convencionales por mucho que sus escuelas hayan sido pregonadas como diferentes. El día que se conoció la convocatoria de esta selección y los detalles formales de las pruebas, las condiciones, la puntuación, muchos de los profesores se echaron a temblar como si realmente la aceptación de cada uno de ellos en el Curso dependiera de su rendimiento en cada uno de los ejercicios que debían realizar. Pero de hecho, todo estaba decidido desde mucho antes y la dinámica general de arranque del proceso ya incluía en él los resultados esperados. Charlando sobre el asunto uno de los profesores indígenas reflexiona en voz alta:

Ya hay cuatro profesores del tercer grupo que pasan directamente al Curso Superior... Pero ¿cuántas plazas se convocan? ¿Cuántos candidatos pueden presentarse? Porque resulta evidente que sobrarán plazas, que nadie quedará fuera, la clasificación por puntuación en las pruebas de acceso es un puro teatro, una actuación burocrática de los formadores y académicos

de la UFMG, por la que cobrarán dietas. (DC., sábado, 26 de noviembre de 2005 por la mañana, en Sumaré)

Puede que Arendt explique de cierto modo esta realidad, un detalle aplicable no solamente al caso que me ocupa, sino una característica genérica de la condición humana:

Para nosotros, la apariencia —algo que ven y oyen otros al igual que nosotros— constituye la realidad. (...) La presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura de la realidad del mundo y de nosotros mismos, y puesto que la intimidad de una vida privada plenamente desarrollada, tal como no se había conocido antes del auge de la Edad Moderna y la concomitante decadencia de la esfera pública siempre intensifica y enriquece grandemente toda la escala de emociones subjetivas y sentimientos privados, esta intensificación se produce a expensas de la seguridad en la realidad del mundo y de los hombres. (Arendt H. , 1993, págs. 59-60)

También la admiración pública es algo que cabe usar y consumir, y la posición social, como diríamos hoy día, llena una necesidad como el alimento lo hace con otra: la admiración pública es consumida por la vanidad individual como el alimento por el hambriento. (Arendt H. , 1993, pág. 65)

Poseer es la reedición o la equivalencia, tanto da, del aparentar que tan bien describió Debord: “El espectáculo es el discurso ininterrumpido que el orden actual mantiene sobre sí mismo, su monólogo autoelogioso. Es el autorretrato del poder en la época de su gestión totalitaria de las condiciones de la existencia.” (1999, pág. 45). En muchas ocasiones en el área me parecía escuchar claramente ese monólogo autoelogioso, ese autorretrato del poder, que no se corresponde con la realidad mirada de cerca. Sirva de ilustración la conversación siguiente entre algunos profesores y directores de escuelas:

Mientras me peleaba con el antivirus de mi ordenador, Zé Reis estaba trabajando en otro de los ordenadores de la sala. Había llegado también Adimar con sombrero de paja y unos plátanos que acababan de llegar en un camión para las escuelas. Recordé la cuestión de los contratos de los profesores y le pregunté directamente a Zé Reis. Él me confirmó lo que Marcelo ya me había dicho: que los contratos son anuales, de enero a final de noviembre, dejando sin sueldo a los profesores durante un mes; que no se reconoce antigüedad ni derechos de previdencia social; que el derecho a cobrar por los días de baja por enfermedad depende de un complejo mecanismo que exige la comunicación de la baja con quince días de antelación, cosa que, en la práctica, obliga a los profesores a buscar arreglos y sustituciones entre ellos mismos para no perder parte del sueldo.

Ese sueldo, tal como me dijo Marcelo, viene a ser de 390 reales para los profesores de la enseñanza fundamental, de 1ª a 8ª serie. El concepto de “dobrar” implica una doble jornada efectiva, que sólo se ve recompensada con la mitad de un salario normal. Ahora bien, según Zé Reis, los profesores de enseñanza media sí que están cobrando por su trabajo, dependiendo de las materias que trabajen. Vista la situación, y bajo la mirada resignada de Adimar, me llevé varias veces las manos a la cara intentando taparme la boca y no hablar más de la cuenta. Pero

era inevitable. Les pregunto entonces que ha sido de la Asociación de Maestros Indígenas Xakriabá. Me dicen que está parada por un problema estructural: el presidente de la asociación es Chiquinho, y su agenda como Secretario de Educación del Municipio de Missoes no le permite participar en reuniones. Hay un vicepresidente, que es Adimar mismo, pero su agenda también es apretada. Aun así me dicen que las cosas están moviéndose a través de reuniones con el personal de la Secretaria Estadual, aunque reconocen que se mueve mucho más lo burocrático relativo a la gestión de las escuelas que lo laboral relacionado con la situación de los profesores. No están seguros de la situación de los profesores del municipio, aunque parece deducirse que, en su caso, ellos tienen algunas condiciones superiores y han pasado un concurso público convocado por el Municipio del que, según la ley brasileña, depende la enseñanza fundamental. En el caso indígena, la enseñanza fundamental depende directamente de la Unión, y no hay concurso, no hay contrato funcional, no hay derechos laborales. Ironizo entonces sobre la tan cacareada “conquista” de la enseñanza media y Zé Reis acaba diciendo textualmente que “já temos falado isso muitas vezes, que eles vão falando por aí que aqui temos um ensino de qualidade e não é bem assim... nós já temos falado muitas vezes que eles contam as coisas de forma diferente a como elas são na realidade”. Y dice que los profesores no están realmente preparados para “asumir aulas”.

Entre los barrotes de madera se cuele un aire recalentado que arrastra buena cantidad de cenizas de los incendios cercanos. Recuerdo lo que me dijo Sidney sobre la petición de los indios para que sus cursos de formación incluyesen más información sobre agricultura, ecología y gestión del territorio. Le pregunto a Zé Reis qué recuerda de sus cuatro años en el Parque y afirma que esa demanda se produjo especialmente al principio y que, poco a poco, fue perdiéndose sin llegar nunca a ser atendida. La escuela no está sirviendo a la comunidad, a la relación de la comunidad con la tierra, que es la raíz de toda cultura, anterior a toda otra manifestación y producción cultural. Me refiero nuevamente a mi decepción sobre la diferencia y autonomía de estas escuelas. Zé Reis confirma que hay leyes y reglamentos impuestos por los órganos y oficinas del Estado que no “batem com os interesses da comunidade”. Yo ironizo nuevamente sobre la satisfacción que ellos, los funcionarios del Estado con contrato de por vida, deben de estar sintiendo al ver como las escuelas ocupan el tiempo de los mejores entre los indios sin permitir que lleguen a ocuparse de lo que realmente importa: la tierra que sigue ardiendo camino de convertirse en desierto. Y esa es una tierra demarcada, delimitada, insustituible por otra...

Digo que los antepasados tuvieron más suerte que los presentes porque ellos, al menos, podían ver y reconocer al enemigo, mientras que ahora el enemigo es invisible y la lucha es tan decisiva o más que lo fue entonces. Y dice Zé Reis que los maestros están acomodados. Y yo digo que sus salarios los han vuelto ciegos, porque si no se preparan para ayudar a la comunidad, cuando esta tierra sea inhabitable por la falta de agua, ellos tendrán también que emigrar y perder sus salarios. Y afuera se encontrarán con que no tienen una titulación que les permita afrontar la competencia en igualdad de condiciones a los otros. Y que las cosas están paradas y nadie está luchando, ni contra el fuego, ni por las condiciones de trabajo de los maestros. Y dice Zé Reis que hay un pequeño grupo que conserva la tradición de las cosas que hacían los antiguos para defenderse de los blancos. Y que ellos no permiten que se revele el secreto, ni que se enseñe ese secreto en las escuelas. (DC., martes, 25 de octubre de 2005, en Brejo Matafome)

De lo expuesto hasta aquí pueden deducirse, al menos, una cierta serie de contradicciones entre las exposiciones programáticas de los proyectos educativos para los indios y su puesta en práctica. Para entender las consecuencias de tales contradicciones internas en la organización de las escuelas hay que atender a la naturaleza del papel específico y particular que cada uno de los diferentes grupos participantes en el fenómeno general de las escuelas indígenas —enumerados en la

página 51— pueden desempeñar. De tales grupos me cabe reunir el D y el E — profesores sujetos de la formación, líderes de aldea o simples individuos pertenecientes a la comunidad *Xakriabá*— bajo una característica común a todos ellos: sin duda alguna, estos son los indios. Apartando en este momento a los múltiples actores de diversas procedencias y actuaciones en la vida cotidiana de los *Xakriabá* que englobé en el grupo F, quedan otros tres grupos —A, B y C— que, a pesar de sus percepciones subjetivas, o incluso contra ellas, no dejarían de formar parte de un conjunto si tomamos en cuenta una característica que tienen en común y que es la de ser financiados por el Estado. Esta cuestión de la financiación no es tan secundaria en el contexto escolar indígena como muchos de ellos pretenden y manifiestan en numerosas ocasiones. Tanto para los *formadores* (A) como para los *investigadores* (B) el grupo de los *técnicos* (C) se constituye en el chivo expiatorio destinado a cargar con la responsabilidad de todos aquellos sucesos, comportamientos o circunstancias que ponen en peligro la imagen de pureza de acción y de intención que ellos mismos (A y B) suelen habitualmente arrogarse. Independientemente de la terrible tendencia a la homogeneización que suele caracterizar a cualquier burócrata, pienso en varias ocasiones que ante los indios resulta sumamente útil, a mi parecer, poder disponer de este constante parapeto que el grupo de los técnicos constituye. Aquí van algunos ejemplos recogidos en el trabajo de campo:

Horroroso ambiente de tensión entre una de las formadoras del PIEIMG y una de las funcionarias que representa a la SEE. Esta última estira todas las cuestiones hacia una vertiente puramente burocrática que parece sacar de quicio a la formadora: es el miedo a las formas, el miedo oficial a la diferencia. Las escuelas indígenas deben someterse a una doble legislación: la del Estado nacional por una parte y la de las propias leyes que regulan los derechos indígenas por otra. (DC., 9 de junio de 2005, durante el curso de formación complementaria para los Xakriabá en el SESC de Venda Nova, Belo Horizonte)

No hay clase en las escuelas, pero hay reunión de los directores con el personal de la SEE. Una de las funcionarias me saluda con pocas efusiones y otra me informa en un aparte de que la Secretaria no ha autorizado a los profesores indígenas para la enseñanza del español, porque en su curriculum no consta ninguna formación en esa materia. Me dice también que Chiquinha ha estado a punto de llorar al recibir la noticia con el regalo de consolación de un diccionario de español. (...) Alvina dice que, aparte de lo que digan las formalidades de la secretaria, el aprendizaje del español es un derecho para los jóvenes que quieren saber cómo es el mundo fuera de la reserva, y que no puede faltar en su sistema de enseñanza lo que afuera es ya hoy obligatorio. (DC., 24 de agosto de 2005 en Brejo Matafome)

A las ocho de la mañana estoy en los comercios esperando el coche de la SEE que me había ofrecido carona para ir hasta Barreiro. Llegamos allí poco después y acompaño la reunión con

los profesores de enseñanza media. Se trata de una reunión burocrática que comienza con un interrogatorio sobre qué profesores no tienen acabada entre 5ª y 8ª serie. Sigue un tenso silencio y luego Chiquinha, Alberto, y otros que se encuentran en esa situación responden tímidamente. Siguen varios puntos: que en la SEE falta documentación de algunos de los profesores; que hay que preparar documentos con los controles del horario, asistencia, calendario de las clases; que hay que rellenar impresos varios para que se tramiten los pagos... (DC., 25 de agosto de 2005, en Barreiro)

20:15. Vuelven los alumnos de la merienda. Comienza la clase sobre derechos indígenas. Son catorce adolescentes, trece mujeres y un solo hombre. Se va a trabajar sobre el texto *El indio y la ciudadanía*, en el que se recuerda la fecha de promulgación de la actual Constitución Brasileña, 5-10-1988, y se repasa el contenido de algunos de sus artículos: el art. 231 con su referencia a los primeros habitantes del continente; el art. 210 que garantiza el derecho a usar la lengua materna y a una educación diferenciada. Comienza una lectura del texto en voz alta. La profesora no designa a cada lector sino que cada uno se incorpora o se detiene por su propio impulso. El ritmo de lectura y la cadencia se me hace notablemente infantil. La profesora comenta al desgair que el derecho a la educación diferenciada choca contra la gestión exigente y uniformizante del órgano oficial encargado de su gestión, la SEE. Al poco tiempo proclama: "A terra é nossa..."

La profesora critica de nuevo el "caderno de assistência" impuesto por la SEE para controlar la asistencia de alumnos y profesores. Aunque nada es declarado explícitamente queda suficientemente claro que es habitual la práctica de 'maquillar' los datos en tal documento a la hora de su presentación ante el órgano controlador. (DC., 2 de septiembre de 2005, en aldea Barreiro)

Hacia las ocho de la tarde comenzó la fiesta cultural en la casa de la comunidad, con música y bailes de la tradición Xakriabá. Por allí apareció Adimar que, más accesible que en encuentros anteriores, me invitó a salir para conversar. Sobre las escuelas dijo que los indios tienen "un pé dentro e outro fora". Dijo que el carácter diferenciado de las escuelas se mantiene por oposición a la presión ejercida por los funcionarios de la SEE, relativa inclusive al vestido y al aspecto que se debería considerar adecuado para un director de escuela. (DC., 10 de septiembre de 2005, en aldea Barreiro)

Me llevan en moto hasta Sumaré para esperar el autobús. Por fin voy a Riacho dos Buritis. Mientras esperamos aparece uno de los profesores por allí y charlamos sobre sus pensamientos de dejar la escuela. Acaba refiriéndose a las diferencias de criterio con el director, y a una escuela con dos caras. Los problemas no se refieren tanto a la comunidad como a la ausencia de 'diferencia'. Porque el director sigue las instrucciones de la funcionaria de la SEE y no respeta días que son santos para la comunidad. (DC., 9 de noviembre de 2005, en aldea Sumaré)

Aun Alvina responde a Graças que sería mejor si todos los profesores estuvieran juntos, pero que así separados, cada uno en su aldea, no hay cómo resistir ni enfrentar la presión de la SEE, de su funcionaria jefa, que impone reglas y reglas, muchas reglas que no tienen que ver con el pueblo indígena. Y, claro, se ríen ambas de la escuela 'diferenciada'. Pregunto si en el pueblo vecino, Virginio, fuera de la reserva, hay enseñanza media. Me dicen que sí y que hay varios indios estudiando allí el primer y segundo curso. Otra vez siento que la frontera se desdibuja. (DC., 11 de noviembre de 2005, en aldea Riacho dos Buritis)



Ilustración 45:
Recreo en la escuela de la aldea Sumaré

Ya en Brejo, comienza la reunión. Faltan directores y coordinadores. Quería Chiquinho elaborar documentos para solucionar problemas con la SEE: problemas ciclo-serie: no poder suspender alumnos. El nombre marcado de Chiquinho en los registros de la SEE, como interesado particular en cambiar la estructura ciclo-serie. Chiquinho se apoya en la voluntad de la comunidad expresada en reuniones y actas. El decreto del gobernador une las escuelas indígenas con las comunes. La funcionaria había aceptado aquello de palabra, pero luego lo negó en Brasilia, en la comisión nacional de profesores indígenas a la que asistieron 23 profesores, de los que 12 eran mujeres, más Seu Emilio.

Seu Emilio, Alvina, Vanilde... recuerdan la reunión. Proponen una visita a la SEE armados con bordunas. 'Eles pretendem tocar gente como toca porco no chiqueiro' dice Seu Emilio. Zé Reis dice: Escola que já vem com receita, posta de cima para baixo, impõe normas do Estado, não respeita a vontade da comunidade. Há que lutar juntos para conseguir a escola que a gente quer para a comunidade' La gente está acostumbrada a este doble 'jeito', haciendo las cosas de una forma y contándolas de otra para la SEE. Los funcionarios mandan y cada uno quiere imponer su forma de trabajo. La funcionaria jefa está 'fraca' en ese discurso y por eso quiere enviar a otro para explicarlo.

Seu Emilio dice que son amigos que quieren ofender... 'manda carta para Brasilia para derrubar eles que como falava minha mãe, braço de gente nao é cabeçero'.

Resolução 03 de LDB, sobre la autonomía de la escuela. La jefona funcionaria les dijo 'voces tem autonomia mas não tem soberania'. En la estructura educativa de MG no existe la categoría 'escola indígena'. Pero habría que crear esta categoría específica, con derechos específicos, con concurso y seguridad en el puesto de trabajo. Cuando hay concurso de traslados, las escuelas Xakriabá aparecen en las listas, hasta el punto de que gente de fuera podría inscribirse o reclamar una de esas plazas.

De tanto insistir se consiguió entrevista con la Secretaria de Educación. Ella dijo que era 'besteira' crear categorías específicas de escuelas: indios, negros, kilombolas... Pero el Nordeste todo reclama eso. Ella desconoce la ley, el convenio entre SEE, IEF, UFMG... los funcionarios no saben nada de eso... El gobierno no va a cambiar nada, porque fue quien coloca cada cosa en su lugar. (DC., 19 de noviembre de 2005, en aldea Brejo Matafome)

Un profesor dice que la escuela no va bien y, desde luego, no se parece ni de lejos a como es retratada por la gente de la ciudad. La presión de la SEE, y de su jefa funcionaria concretamente, es constante, y el profesor se cansó de ser el 'chato' poniendo siempre en la mesa sus críticas, hasta que decidió que en la siguiente oportunidad él también diría que 'todo tá bom' como hacen los demás. (DC., 20 de noviembre de 2005, en aldea Barreiro)

De todos estos testimonios parecería poder deducirse una pésima relación del grupo de los profesores indígenas (D) con el grupo de los funcionarios (C) de la SEE, mientras resulta mucho menos frecuente escuchar comentarios semejantes a respecto de los grupos de los formadores (A) o de los investigadores (B). Sin embargo, observando desde un punto de vista externo, puede percibirse una notable reticencia entre los indios ante el ejercicio de este poder funcional en el área indígena, al que se atribuye una indefinida falta de rigor en las intervenciones previas a la implementación del proyecto escolar. ¿Acaso no fueron ellos los primeros en llegar? ¿Acaso desconocían inocentemente las facetas negativas del poder que los enviaba a fundar la escuela indígena? ¿Acaso aseguraron algún medio o sistema para que esta inconsistencia no acabase revelándose al final, cuando la mitad del camino ya estaba andado y era imposible retroceder? De nuevo la realidad de la práctica abate la supuesta inocencia de formadores e investigadores. Y si esto es así, no es por simple casualidad ni es posible cargar exclusivamente toda la negatividad vivida por los indios en su cotidianidad escolar sobre el empecinamiento normativo de los funcionarios de la SEE. Este cuadro puede corresponder con bastante ajuste al marco establecido por Therborn (1979) en las facetas que de su análisis corresponden al sistema capitalista:

Para comprender el carácter de clase del aparato de Estado hemos de empezar entonces por desarrollar un nuevo enfoque para el estudio de la organización. No hemos de verla como algo orientado hacia un fin dentro de un entorno, sino como un sistema de procesos estructurados formalmente delimitado dentro de un sistema global de procesos sociales. (Therborn, 1979, pág. 35)

O dicho de otro modo:

El tipo ideal de burocracia es en realidad una combinación de varios modos de organización distintos, administrada por profesionales que utilizan en su trabajo una tecnología muy específica. (...) En el tipo ideal de burocracia racional, los conocimientos mencionados van vinculados a una sólida combinación de especialización, jerarquía y saber. La rapidez y predictibilidad con que se aplican las normas se ven potenciadas por la especialización, mientras que la uniformidad aumenta si los casos complicados son remitidos a la superioridad, siguiendo un orden jerárquico. La racionalidad formal impersonal de la burocracia capitalista no

cuestiona el contenido ni el cumplimiento de las normas que han de aplicarse. (Therborn, 1979, pág. 52)

En resumen:

En un sentido básico, la reproducción de una sociedad denota su modo de funcionamiento como un proceso social a través del cual se producen, distribuyen y consumen bienes; se promulgan y aplican leyes y mandatos; se despliega y se ejercita la violencia, y se inculcan y viven ideas. La reproducción (así como la transformación) tienen dos objetos: las posiciones de una determinada estructura social y las personas necesarias para ocuparlas. Dentro del proceso continuo de la sociedad, estos aspectos se relacionan internamente condicionando recíprocamente el correspondiente proceso reproductivo. (Therborn, 1979, pág. 196)

Y esto implica un futuro previsible, un futuro disimulado por las primeras acciones formativas que difícilmente habrían podido ir más allá de su mero ejercicio didáctico. Tal ejercicio, como aislado del resto del mundo social real circundante, pretende mostrar a un tiempo la naturaleza del veneno que puede matar y la utilidad de un antídoto que puede salvar. Pero basta una breve mirada sobre las diferentes fuerzas en conflicto para prever que tal antídoto nunca estará al alcance de los envenenados. Éste es el ejemplo de cómo dominan las clases dominantes y, entre ellas, por antonomasia, la burocracia del aparato estatal estratégicamente repartida entre los distintos grupos y jerarquías:

Habiendo sido modelados como individuos sociales por un tipo concreto de familia (y otros aparatos ideológicos), los seres humanos tienden a formar, a su vez, el mismo o parecido tipo de familia y a someter a sus hijos a igual proceso de modelación. Existe un determinado conjunto de relaciones de producción que forma parte del universo en el que la nueva generación —que entra en él por la puerta y por el camino que, específicamente, corresponde a su clase— ha de encontrar la forma de ganarse la vida, con lo cual vuelve a reproducir las relaciones iniciales. De este modo, los explotados tienen que entregar plusvalor a sus explotadores, que de esta manera adquieren los recursos necesarios para mantener y continuar su explotación. Toda estructura estatal tiene canales institucionalizados específicos que, respaldados o instrumentos de represión, delimitan el campo de la política posible, determinando las cuestiones, las demandas y las formas de expresión que resultan políticamente pertinentes. Hasta las protestas de carácter radical suelen verse obligadas a utilizar dichos canales, con lo cual contribuyen a su reproducción. (Therborn, 1979, pág. 197)

Finalmente, por si la escuela indígena no pudiera verse suficientemente relacionada con las afirmaciones de Therborn, el mismo autor se refiere expresamente a los aparatos del Estado no represivos, entre los que la escuela ocupa un lugar ampliamente reconocido:

Hay una tendencia a quitar importancia, en mi opinión a subestimar gravemente, al carácter de clase de los aparatos del Estado no represivos. Ahora se habla de “democratizar” y no de “destruir” el aparato de Estado burgués. (Therborn, 1979, pág. 332)

Hablar de derecho es hablar de poder. El tema abarca desde las piedras alzadas en pirámides por culturas milenarias a la ordenación de los asientos en el aula donde Fray Luis de León dijo *como decíamos ayer*; del Tucídides citado en el *Para el bien del imperio* al curriculum del proyecto de la escuela indígena. Del deseo del indio de ser *gente* –deseo y derecho univitelinos en el discurso–, de la representación y del proyecto a la construcción y la ejecución. La ejecución como colección de fenómenos observables, registrables, interpretables. De las observaciones y de los registros a la descripción y, en la descripción, a la presión ante la inevitabilidad del juicio... El juicio... ese último texto que Arendt quedó debiendo a la casa de la moneda estadounidense y a nosotros. Porque en la descripción estamos sometidos a los mandatos del tiempo; los fenómenos observables se suceden en una secuencia temporal indomable, indeformable, sobre la que ha de imponerse cierto orden metodológico. Ahí comienza la narración. La idea misma del método implica un propósito anterior al método mismo. En el método quedan restos de casi todo lo que había antes de él: un deseado previo, un imaginado previo, un encontrable perseguido, un germen imprescindible en cualquier intento heurístico.

Partiendo de la minuciosa descripción de la ejecución de Damians que abre *Vigilar y castigar* (Foucault, 1996) puede que en cada frase hayamos creído entender que, al final del discurso, se pondría nombre propio a esos ‘algunos’ por los que Castoriadis se pregunta: “¿No habrá detrás de todo esto como la imagen de hombres que acechan el momento en el que la crecida de la producción alcance la cota “que permite” la explotación para lanzarse unos sobre otros y establecerse los vencedores como amos, los vencidos como esclavos?” (Castoriadis, 2013, pág. 245) Sin embargo, no hay tal voluntad, no al menos así entendida como decisión o propósito consciente. Hobbes, como Servet respecto a la circulación de la sangre por el cuerpo humano, explicó los principios elementales de la circulación de ese otro flujo atravesando otro gran cuerpo sin piel visible y al que algunos acordaron denominar biopoder. Hay que volver al *Tratado sobre el cuerpo* de Hobbes (2000) y a *Libertad y necesidad* (Hobbes,

1991) para encontrar la base, física si se quiere, que hace posible entre los teóricos el paso de las llamadas sociedades disciplinarias a las posteriores sociedades del control.

Pero cuando se trata de investigar la causa de algún efecto propuesto, ante todo lo que hay que pensar y comprender con la mente es la noción o idea perfecta de aquello a lo que se llama causa; a saber, que causa es la suma o el conjunto de todos los accidentes tanto en los agentes como en el paciente, que concurren para la realización del efecto propuesto, con las que éste no se puede comprender si dándose todas ellas el efecto no existe, o si faltando alguna el efecto se da. (Hobbes, 2000, pág. 83)

Un cuerpo, su magnitud y su lugar se dividen por un único y el mismo acto de la mente; porque dividir un cuerpo extenso, su extensión y la idea de extensión, es decir, el lugar, es lo mismo que dividir cualquiera de esas cosas, ya que coinciden, y no puede hacerse más que con la mente, esto es, por la división del espacio. Con lo cual se pone de manifiesto que ni dos cuerpos pueden estar a la vez en el mismo lugar ni un cuerpo en dos lugares; no dos cuerpos en el mismo lugar porque al dividir en dos el cuerpo que ocupa todo el espacio, también el espacio mismo se divide en dos; luego son dos lugares. Tampoco un cuerpo se puede encontrar en dos lugares a la vez, porque una vez dividido en dos el espacio ocupado por el cuerpo, esto es, su lugar, también el cuerpo situado se divide en dos (ya que, como hemos dicho, el lugar y el cuerpo que en él se encuentra se dividen a la vez), por lo tanto son dos cuerpos. (Hobbes, 2000, pág. 103)

Se dice de algo que está en reposo cuando durante algún tiempo está en el mismo lugar, y se dice que se mueve o se ha movido cuando ha estado antes en un lugar distinto del que ocupa. De estas definiciones se deduce en primer lugar que todo lo que se mueve se ha movido, porque si lo que se mueve está en el mismo lugar que antes, está en reposo, es decir, no se mueve, por la definición de reposo; y si está en otro lugar se ha movido, por la definición de movimiento. En segundo lugar, lo que se mueve, todavía se mueve, porque lo que se mueve deja el lugar en que se encuentra y de esa forma adquirirá otro, luego se moverá todavía. En tercer lugar, lo que se mueve no está en un único lugar por algún tiempo por exiguo que sea, ya que por la definición de reposo lo que está en un mismo lugar por algún tiempo, está en reposo. (Hobbes, 2000, pág. 104)

Se dice que un cuerpo actúa sobre otro si en éste genera o destruye algún accidente. Y si se dice que padece de otro cuerpo si por este se genera o se destruye en él algún accidente; de esta forma el cuerpo que empujando a otro produce un movimiento se llama agente, y aquél en el que, siendo empujado, se genera el movimiento, paciente. Como el fuego que calienta la mano se llama agente y la mano calentada paciente. El accidente que se genera en el paciente se llama efecto. (Hobbes, 2000, pág. 111)

Lo próximo que se va a tratar es acerca del movimiento y de la magnitud, accidentes los más comunes de los cuerpos. (...) En primer lugar, el movimiento se define de la siguiente manera: el movimiento es la privación de un lugar y la adquisición continua de otro. En segundo lugar, se ha mostrado (...) que lo que se mueve, se mueve en el tiempo. En tercer lugar, (...) hemos definido que se da el reposo cuando un cuerpo está en un lugar durante algún tiempo. En cuarto lugar, (...) lo que se mueve nunca está en un lugar fijo, sino que se ha movido, se mueve y se moverá. De tal manera que en todas las partes del espacio por donde se da el movimiento, se pueden considerar tres tiempos: el pretérito, el presente y el futuro. (Hobbes, 2000, págs. 167-168)

Hacer y padecer es mover y ser movido; y todo lo que se mueve lo es por algo movido y contiguo, como se ha explicado anteriormente. Y por grande que sea la distancia decimos que el primer moviente mueve el último móvil, pero mediatamente, es decir, de tal manera que el

primero mueve al segundo, el segundo al tercero y así sucesivamente hasta llegar al contacto con el último. Por lo tanto cuando un cuerpo al oponérsele otro lo mueve, y este movido mueve a un tercero y así sucesivamente, a esa acción la llamamos propagación del movimiento. (Hobbes, 2000, pág. 256)

El cuerpo, la actuación, el efecto; la oposición entre actores primero, segundo y tercero. Tal vez la eficacia física del lenguaje hobbesiano nos limite a una capa excesivamente concreta de las condiciones y las características del poder. Pero para situar otras formas del hacer y el padecer, del mover y ser movido, sólo será necesario, respecto a la escuela, volver brevemente a Deleuze:

Nos encontramos en una crisis generalizada de todos los medios de confinamiento, prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un "interior" en crisis, como cualquier otro interior, escolar, profesional, etc. Los ministros competentes no cesan de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión; pero todos saben que esas instituciones están condenadas, en un plazo más o menos largo. Se trata apenas de gestionar su agonía y ocupar a las personas, hasta la instalación de las nuevas fuerzas que se anuncian. Son las sociedades de control que están sustituyendo a las sociedades disciplinarias. (1992, pág. 220)

Se puede prever que la educación será cada vez menos un medio cerrado, distinto del medio profesional —otro medio cerrado—, pero que los dos desaparecerán en favor de una terrible formación permanente, de un control continuo ejerciéndose sobre el obrero-alumno o el ejecutivo-universitario. Intentan hacernos creer en una reforma de la escuela, cuando se trata de una liquidación. En un régimen de control nunca se termina nada. (...) A cada tipo de sociedad, evidentemente, puede hacerse corresponder un tipo de máquina: las máquinas simples o dinámicas para las sociedades de soberanía, las máquinas energéticas para las de disciplina, las cibernéticas y los ordenadores para las sociedades del control. Pero las máquinas no explican nada, es necesario analizar los agenciamientos colectivos de los cuales ellas son apenas una parte. Frente a las próximas formas de un control incesante en medio abierto, es posible que los confinamientos más duros nos parezcan pertenecer a un pasado delicioso y benevolente. (1992, pág. 216)

Y respecto al mundo que rodea a la escuela, hagamos espacio al discurso de Guaicaipuro Cuatemoc que contribuirá al entendimiento de la vanidad que se desprende de cualquier juicio efectuado desde un único y estrecho punto de vista, al mostrar vivamente los argumentos, no sólo de este indio imaginario creado por el escritor venezolano Luis Britto García, sino de los indios considerados, desde la perspectiva general hiperrealista, como pobladores originarios de las Américas, obligados desde el descubrimiento a un constante e inacabado conflicto con el hombre blanco y su manera de entender el mundo. Peter Winch (1994) razona sobre la aparente contradicción que se deduce de la comparación entre los modos de entender el mundo y el conocimiento de los científicos modernos por un lado y de los *Azande*,

un pueblo primitivo que se sirve de un orden mágico y no racional, para llegar a establecer entre esos modos un paralelismo entre sus distintas interpretaciones de la realidad que supone, tanto en un caso como en otro, un sistema absoluto de referencias capaz de integrar todo posible ataque contra la integridad de cada cual.

La cuestión no es si es posible un “mayor o menor grado” de comprensión al comparar un caso con el otro. Ocurre, más bien, que la “comprensión” toma formas diferentes en cada caso (aunque habrá varios puntos de conexión). Además, aunque en nuestras vidas no haya lugar para la aplicación directa de lo que podemos aprender cuando estudiamos las prácticas mágicas de los Azande, esto no significa que no vayamos a encontrar en absoluto puntos de contacto con elementos propios de nuestra propia tradición cultural. En “Comprender una sociedad primitiva” quise indicar que corremos el peligro de pasar por alto estos provechosos puntos de contacto. (Winch, 1994, pág. 95)

La ficción original y periodística del discurso de Cuatemoc, supuestamente pronunciado por el jefe indio ante una reunión de los Jefes de Estado de la Comunidad Europea, no altera la verdad histórica de fondo sobre la conquista y de las prácticas de la contabilidad internacional actual que mantienen en vigor la relación de fuerza entre las clases, los pueblos, los países y los continentes.

Aquí pues, yo, Guaicaipuro Cuatemoc he venido a encontrar a los que celebran el encuentro. Aquí pues, yo, descendiente de los que poblaron la América hace cuarenta mil años, he venido a encontrar a los que la encontraron hace solo quinientos años. Aquí pues, nos encontramos todos. Sabemos lo que somos, y es bastante. Nunca tendremos otra cosa.

El hermano aduanero europeo me pide papel escrito con visa para poder descubrir a los que me descubrieron. El hermano usurero europeo me pide pago de una deuda contraída por Judas, a quien nunca autoricé a venderme. El hermano leguleyo europeo me explica que toda deuda se paga con intereses aunque sea vendiendo seres humanos y países enteros sin pedirles consentimiento. Yo los voy descubriendo. También yo puedo reclamar pagos y también puedo reclamar intereses.

Consta en el Archivo de Indias, papel sobre papel, recibo sobre recibo y firma sobre firma, que solamente entre el año 1503 y 1660 llegaron a San Lucas de Barrameda 185 mil kilos de oro y 16 millones de kilos de plata provenientes de América. ¿Saqueo? ¡No lo creyera yo! Porque sería pensar que los hermanos cristianos faltaron a su Séptimo Mandamiento. ¿Explotación? ¡Guárdeme Tanatzin de figurarme que los europeos, como Caín, matan y niegan la sangre de su hermano! ¿Genocidio? Eso sería dar crédito a los calumniadores, como Bartolomé de las Casas, que califican al encuentro como de destrucción de las Indias, o a ultrosos como Arturo Uslar Pietri, que afirma que el arranque del capitalismo y la actual civilización europea se deben a la inundación de metales preciosos!. No! Esos 185 mil kilos de oro y 16 millones de kilos de plata deben ser considerados como el primero de muchos otros préstamos amigables de América, destinados al desarrollo de Europa. Lo contrario sería presumir la existencia de crímenes de guerra, lo que daría derecho no sólo a exigir la devolución inmediata, sino la indemnización por daños y perjuicios.

Yo, Guaicaipuro Cuatemoc, prefiero pensar en la menos ofensiva de estas hipótesis. Tan fabulosa exportación de capitales no fueron más que el inicio de un plan Marshalltezuma, para

garantizar la reconstrucción de la bárbara Europa, arruinada por sus deplorables guerras contra los cultos musulmanes, creadores del álgebra, la poligamia, el baño cotidiano y otros logros superiores de la civilización. Por eso, al celebrar el Quinto Centenario del Empréstito, podremos preguntarnos: ¿Han hecho los hermanos europeos un uso racional, responsable o por lo menos productivo de los fondos tan generosamente adelantados por el Fondo Indoamericano Internacional? Deploramos decir que no. En lo estratégico, lo dilapidaron en las batallas de Lepanto, en armadas invencibles, en terceros reichs y otras formas de exterminio mutuo, sin otro destino que terminar ocupados por las tropas gringas de la OTAN, como en Panamá, pero sin canal. En lo financiero, han sido incapaces, después de una moratoria de 500 años, tanto de cancelar el capital y sus intereses, cuanto de independizarse de las rentas líquidas, las materias primas y la energía barata que les exporta y provee todo el Tercer Mundo. Este deplorable cuadro corrobora la afirmación de Milton Friedman según la cual una economía subsidiada jamás puede funcionar y nos obliga a reclamarles, para su propio bien, el pago del capital y los intereses que, tan generosamente hemos demorado todos estos siglos en cobrar. Al decir esto, aclaramos que no nos rebajaremos a cobrarle a nuestro hermano europeo las viles y sanguinarias tasas del 20 y hasta el 30 por ciento de interés, que el hermano europeo le cobra a los pueblos del Tercer Mundo. Nos limitaremos a exigir la devolución de los metales preciosos adelantados, más el módico interés fijo del 10 por ciento, acumulado solo durante los últimos 300 años, con 200 años de gracia. Sobre esta base, y aplicando la fórmula europea del interés compuesto, informamos a los descubridores que nos deben, como primer pago de su deuda, una masa de 185 mil kilos de oro y 16 millones de plata, ambas cifras elevadas a la potencia de 300. Es decir, un número para cuya expresión total, serían necesarias más de 300 cifras, y que supera ampliamente el peso total del planeta Tierra. Muy pesadas son esas moles de oro y plata. ¿Cuánto pesarían, calculadas en sangre?

Aducir que Europa, en medio milenio, no ha podido generar riquezas suficientes para cancelar ese módico interés, sería tanto como admitir su absoluto fracaso financiero y/o la demencial irracionalidad de los supuestos del capitalismo. Tales cuestiones metafísicas, desde luego, no nos inquietan a los indoamericanos. Pero sí exigimos la firma de una Carta de Intención que discipline a los pueblos deudores del Viejo Continente, y que los obligue a cumplir su compromiso mediante una pronta privatización o reconversión de Europa, que les permita entregárnosla entera, como primer pago de la deuda histórica.' (Britto García, 1990)



Ilustración 46:
Los revoltosos. Riacho do Brejo

5.3.3 Conflicto de paradigmas y evaluación de innovaciones

En el Brasil del siglo XIX, se desarrollaron los debates y las acciones relativas a la monopolización de la instrucción elemental por el Estado y la extensión de la escuela a todos los ciudadanos libres de provincias. Incluso cuando en la provincia de Rio de Janeiro hubiese una prohibición legal de asistencia a la escuela para los negros africanos y, en Rio Grande do Sul, de los negros, la intención de disponer la instrucción pública para niñas, pobres y negros en las otras provincias se presentó como una estrategia política de producción del ideario de cohesión social/nacional. (Greive Veiga & Nivia de Lima, 2003, pág. 35)

En términos de cultura política, la experiencia de la escolarización desarrollada a lo largo del siglo XIX, tanto desde el punto de vista de su relación con el Estado y los poderes locales como de las relaciones entre familias, alumnos, profesores y entre ambas configuraciones, nos lleva a preguntar sobre el tratamiento de la instrucción pública como parte de la producción de una cultura de las políticas públicas en Brasil. ¿La precariedad de funcionamiento de las escuelas, las limitaciones de las acciones para dotar a la escuela con varias competencias, el significativo índice de analfabetismo a finales del siglo XIX, entre otros problemas, no estarían relacionadas con los sujetos, alumnos y profesores también pobres y 'precarios'? ¿Hasta qué punto la

precariedad de la escuela pública no es parte del imaginario de una sociedad considerada inferior por su color, sus condiciones materiales y culturales?

Obsérvese, por tanto, que una de las tareas de la historia política es captar formas particulares en las que se revelan las matrices simbólicas que dan inteligibilidad a las experiencias colectivas e individuales, en sus relaciones de interdependencia. La escuela, lugar de producción de generaciones es, por eso, el lugar donde se articulan lo social y su representación —un lugar de lo político y de la política (Greive Veiga & Nivia de Lima, 2003, pág. 45)

Lo político es a todas luces consustancial al proceso de implantación de las escuelas indígenas. Pero, tanto la interpretación de lo que es político como los modos de ejecución de lo político en la escuela pueden contemplarse desde ángulos tan enfrentados como las dos caras de la moneda y no es sencillo decidirse a opinar en un sentido o en otro. Esa interpretación y esos modos de ejecución tienen un elevado componente de variabilidad, no sólo desde el punto de vista indígena sino desde la propia conciencia de los formadores. En diversas ocasiones distintos participantes como formadores del PIEIMG me descubrieron en privado su desacuerdo con el rumbo y con los resultados del plan. Hubo, sin embargo, una ocasión especialmente significativa en la que esos discursos privados llegaron a explicitarse abiertamente en grupo. Sucedió en el transcurso de la realización de las pruebas selectivas para el ingreso en el Curso Superior, realizadas en el área indígena. La inminencia de la presencia de los profesores indígenas en las aulas de la UFMG fue el disparador. Llegado el día de celebración de las pruebas yo mismo pude realizar con tres de los profesores la entrevista que formaba parte —junto a la presentación de una memoria de actividades docentes, un aval firmado por los líderes de la comunidad y un comentario de texto— de las pruebas dispuestas para efectuar la selección, aunque me atreveré a calificar aquello como un puro y elaborado esperpento, ya que eran más las plazas previstas que los aspirantes reales a ellas.

Cuando el equipo compuesto por formadores del PIEIMG e investigadores de la UFMG llegó a las escuelas de Brejo Matafome se encontró con las escuelas llenas de barro y en completo desorden. Las escuelas, construidas sobre grandes placas de cemento incrustadas en una leve pendiente de tierra blanda y arenosa, habían visto pasar sobre ellas el día anterior una lluvia torrencial que había arrastrado la tierra hasta su interior y socavado sus bases, dejando a la vista las aristas del cemento. Tardó en aparecer Zé Reis, director de la escuela, para recibir a los académicos; el indio se

apartó con una de ellos al interior de una de las construcciones. Esta formadora-académica vino a comentar seguidamente ante sus pares que ya “había puesto firmes a Zé” reprochándole su falta de consideración con los visitantes que habían hecho el gran esfuerzo de venir desde tan lejos por ellos y para ellos, los indios, para encontrarse con aquel caos. Ella misma se autodenominó más tarde como “madrastra” por haberse puesto tan dura con el personal y con los profesores. En ese ambiente de confianza y largo trato, los formadores comenzaron entonces a decir con sus propias palabras lo que yo ya había observado durante mi estancia en el área y que nunca creí que llegaría a escuchar dicho con tanta franqueza:

Por la noche hay una reunión informal para preparar las pruebas. Un comentario de texto sobre un artículo de Kleber Gesteira, con preguntas simples y un guión para la entrevista prevista para 15 minutos. Los formadores hablan del ‘tiempo nuevo’ y de romper la dependencia, cultivar la autonomía... Dicen estar cansados de tener que hablar en la universidad de la ‘supuesta autonomía’. Uno advierte a otro que los profesores no saben calcular porcentajes. El equipo se debate entre la posición benefactora habitual y el nuevo rumbo ‘serio’ de la universidad. Hablan de la entrada de los indios en ella como si fueran a quedarse allí durante cinco años... parecen olvidar que sólo pasarán en la ciudad escasos dos meses anuales... un total de 10 meses para toda una licenciatura universitaria...(DC., lunes, 19 de diciembre de 2005 por la mañana, en Brejo Matafome)

No era esta la primera vez que alguno de los formadores del PIEIMG verbalizaban su descontento con el proceso de formación de los profesores indígenas en que habían participado.

La formadora nos ha traído hasta la residencia universitaria a Edi y a mí. Hemos hablado fuerte por el camino. Ella está también muy cabreada. Le he dicho que, al hablar de esa forma (en resumen, que los indios han sido malcriados por el PIEIMG y que nunca han sido educados para la autonomía) está hablando del fracaso del todo el proceso de formación. Y ella ha asentido y ha dicho que no “pase eso para frente”⁴². Ya en la entrada de la moradía he hablado con Edi del curriculum oculto transmitido a los indios en ese proceso de formación. Edi dice que ellos quieren vivir tranquilos y yo le he dicho que eso es lo que han aprendido de la buena vida de sus formadores. Edi ha citado también una frase (o exabrupto) de uno de los académicos durante una reunión del MDA, culminando lo que aquel grupo de gente estuviera hablando en aquel momento con un sorprendido y sorprendente: “entonces, la escuela es nuestra enemiga”. El soldado de a pie no tiene otro medio de progresar dentro de la escala militar que la aceptación de las acciones y principios que, ajenos a su propia clase, son ordenados por las cúpulas al servicio del poder más alto, sea este el que sea. ¿Será correcto pensar que lo mismo sucede con la escala escolar, con el ambiente académico? ¿Es la traición el único modo de promoción dentro de las instituciones? Y, si es así, tenemos un problema, porque no hay cómo borrar la escuela de un plumazo, no hay con qué sustituirla de un día para otro. Y, lamentablemente, la verdadera investigación habría de centrarse entonces en la búsqueda de vías para la infiltración

⁴² Equivalente a “que eso no salga de aquí”.

subversiva dentro de esa estructura. (DC., lunes, 6 de junio de 2005 por la tarde, en Belo Horizonte)

En el texto titulado *El indio hiperreal*, Alcida Rita Ramos (1994) ejecuta un fino análisis sobre la evolución de las prácticas indigenistas en Brasil en las últimas décadas del siglo XX. Ciertamente, la autora parece ceñirse en su texto a la evolución del trabajo de las ONG's entre lo que ella denomina la '*fase heroica*' (véase pág. 128) y el fin de la '*communitas*' o acuerdo generalizado entre todas ellas.

Sin embargo, no puede evitarse, en ese complejo entramado de siglas e instituciones vinculadas a la acción indigenista, leer entre líneas la implicación de otras instancias sociales no mencionadas expresamente. De hecho, el suceso que incita la escritura de la autora tiene que ver con un mal encuentro entre tres indios *Tukanos* que, indefensos en su propia área, llegan a Brasilia para denunciar ante las autoridades federales de más alto nivel la violenta expulsión de su territorio, ya demarcado oficialmente, de más de un centenar de miembros de la tribu a manos de la policía, acusados de implicación en guerrillas, tráfico de oro y narcotráfico por las sendas perdidas que unen Brasil en su frontera con Colombia. No es el incidente en sí, sino las formas concretas de ese encuentro entre los indios y las autoridades lo que provoca las reflexiones vertidas en el texto. Y es la experiencia de las escuelas *Xakriabá*, la que me permite trazar ciertos paralelismos entre las prácticas institucionales blancas de cualquier signo que intervienen en ellas. Y, llegados a este punto, me parece necesario justificar el propósito de mi tesis con palabras de la propia Ramos (1994):

El anonimato de las personas y entidades es a propósito, pues lo que importa no es apuntar a los individuos componentes del sistema, sino reflexionar sobre el propio sistema, intentar entender cómo se forja una ética "interétnica", por medio de un esfuerzo de análisis de cómo se da la institucionalización de aquello que, por su naturaleza, se quiere anti-establishment. (Ramos, 1994, pág. 7)

El caso —o la serie de episodios— Tukano viene a comprobar magistralmente dos tesis: la de un clásico y la de un enfant terrible postmoderno. El clásico es Weber, el enfant terrible, Baudrillard. Ejemplifica el paso de la artesanía política a la burocratización y de ésta al simulacro o, si gustan, un salto de lo medieval a lo postmoderno en el relámpago de unos pocos años. A lo largo del camino que comienza con la *communitas* anárquica y llega a la práctica impersonal del profesionalismo, el trabajo activista en defensa de los derechos indígenas —o *advocacy work* de los anglosajones— pasó por profundos cambios en su organización, en sus prioridades y en su ethos. El paso del tiempo parcial de los antropólogos, artistas, abogados, periodistas, etc., militantes de la causa indígena en los intersticios de su tiempo profesional, al

tiempo integral de los profesionales del activismo indigenista, corresponde a una metamorfosis en términos de tiempo, espacio, recursos materiales, disponibilidad y ética. (...) ¿Qué hacer con la alteridad de los indios, tan poco afecta a la domesticación de la lógica de bureau? ¿Cómo controlarla y tornarla compatible con los “propósitos impersonales y funcionales” de la organización burocrática? Como superar el desacompasamiento entre el ansia organizacional de las entidades y la necesidad de actuar en la interfaz entre políticas indígenas y políticas blancas? La “vocación” weberiana del despacho no podría ser menos adecuada para lidiar con la cuestión interétnica. Entonces, para cumplir el destino occidental de burocratización y, al mismo tiempo, lidiar con las cuestiones indígenas, la salida parece haber sido inventar un indio “burocratizable”. (Ramos, 1994, pág. 9)

Mi análisis crítico no pretende desnudar de mérito la actuación de los activistas indigenistas, sino apenas llamar la atención para el otro lado del activismo profesional. El precio de la profesionalización es un alejamiento de aquello para lo que ella llegó: el indio de carne y hueso. (Ramos, 1994, pág. 13)

Esta época que hace de la educación el nuevo nombre que toman las más sutiles operaciones de dominación, ha puesto la ley —el poder de la gran burguesía— y la trampa —la ideología pequeño burguesa—: la omnipresente ley de unos refinados instrumentos de producción sistemática de hábitos, legitimada o justificada en virtud de las categorías ideológicas inherentes a la palabra educación, nombre de una celestial, naturalista y liberadora estratagema. Al margen de más sutiles consideraciones, este libro trata de contribuir a una crítica de las categorías de pensamiento incorporadas a la representación dominante de la educación y de la cultura. Con todos los matices que aquí quepan se va a considerar que estas categorías pueden sintetizarse en dos, quiero decir en una: la categoría de liberación y la categoría de represión. Pensando que la una es el haz y la otra el envés, sintéticamente dicho, lo que aquí se trata de hacer es una crítica de la representación ideológica de la educación como simple operación de reprimir/liberar. Esta artificial y fingida —aunque necesaria— oposición tiene sus raíces en una escisión social que no es nada de aquello: constituye una de las expresiones del conflicto entre grupos y clases sociales. (Larena Alesón, 1983, pág. 14)

Por debajo de la humanización de las penas, lo que se encuentra son todas esas reglas que autorizan, mejor dicho, que exigen la “suavidad”, como una economía calculada del poder de castigar. Pero piden también un desplazamiento en el punto de aplicación de este poder: que no sea ya el cuerpo, con el juego ritual de los sufrimientos extremados, de las marcas manifiestas en el ritual de los suplicios; que sea el espíritu o más bien un juego de representaciones y de signos circulando con discreción pero necesidad y evidencia en el ánimo de todos. (Foucault, 1996, pág. 105)

“La reciente presencia de la escuela en la Reserva Indígena instauró —o precipitó— una discusión importante: ¿qué alternativas de producción y de inserción económica hay para los jóvenes recién salidos de las escuelas?” (Medeiros Clementino & Monte-Mor, 2006) Porque, finalmente venimos a topar con el innegable peso de la situación económica en la que la escuela indígena queda enmarcada y por la que, a su vez, queda marcada en su búsqueda de:

alternativas de organización social y económica para la producción (y el consumo), en articulación más esencialmente externa o periférica con los aspectos centrales del capitalismo internacional (que) sugieren que algo nuevo está en gestación en el mundo contemporáneo, combinando las escalas local y global, las instancias socio-espaciales y culturales, y las

cuestiones ambientales y económicas. Sus implicaciones y ramificaciones para los pueblos tradicionales y excluidos, y en particular para los Xakriabá del Norte de Minas Gerais, aún están por ser (re)definidas, investigadas y comprendidas. (Medeiros Clementino & Monte-Mor, 2006)

En este sentido, llámese más profundo o más coyuntural, el indio no puede saber si la escuela le conviene o no hasta que no la conozca mejor. Así se expresaba Gersen *Baniwa*, en un seminario sobre la Educación Indígena celebrado en la UFMG los días 14, 15 y 16 de diciembre de 2005. Por aquel entonces, Gersem —*Baniwa* es tanto su apellido como el nombre de su tribu— preparaba su doctorado en antropología en la Universidade Nacional de Brasilia (UNB), era asesor de la coordinación de la Educación Indígena en Brasilia y asesor político de la Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); hoy es ya doctor y continúa trabajando con los organismos mencionados. Sin embargo, para los técnicos blancos conscientes, escolares o no, no es tan fácil eliminar alguna ambigüedad entre sus ideas previas sobre la escuela y la atribución a su presencia de beneficios netos:

La escuela inaugura la posibilidad de otros modos de vida —inmediatamente para profesores y personal de apoyo— que necesitan dialogar con otros modos tradicionales, ligados al trabajo con la tierra y con los campos. Y ese diálogo no está exento de tensiones y de ruidos de comunicación. El crecimiento demográfico limita la tierra disponible, al mismo tiempo en que sus nuevas expectativas superan las posibilidades del territorio, en su actual dinámica. Más educados, con mayores perspectivas y necesidades de consumo, los jóvenes se encuentran el dilema entre la posibilidad de continuar la tradición de sus familias, trabajando en los campos y en otras actividades agrícolas, con bajo valor monetario, consumo restringido y diversas dificultades de realización —faltan instrumentos, semillas, transporte, agua para riego, etc.— o buscar nuevas posibilidades de actividad productiva. (Medeiros Clementino & Monte-Mor, 2006)

Sin embargo, Gersem *Baniwa* resumió distinta y acertadamente la situación actual durante su intervención en el Seminario de Educación Indígena mencionado.

Transcribo literalmente mis notas de aquel día:

Presión y seducción del mundo blanco. Los indios no preparados lo escogerían viendo en él Poder y Tecnología. Pero para saber cuales son los proyectos sociales que convienen a los indios es necesario saber antes cual es el proyecto político de fondo. Los blancos usan esos conocimientos para negar a los indios el derecho a la tierra.

¿Qué es la escuela?: formar, capacitar, fortalecer, progresar, desarrollar, educar: rellenar una laguna, una ausencia. Metas siempre por delante, pero ¿cuál es la meta final? El límite es la posibilidad de pensar en esos conocimientos.

Derecho para los indios de apropiarse de la magia blanca. ¿Cómo trabajar en ese sentido sin perder los principios básicos de la identidad indígena? La escuela tiene que superar esa idea de etapas y desarrollo; la autonomía no es posible sin pensar los límites del desarrollo. Es un proceso duro de civilización, necesidad en la visión europea de que deben recorrerse varias etapas sucesivas. Pero está la idea del SALTO DE SAPO. La meta es la apropiación de la tecnología, pero ¿cuáles son las etapas? Parece que para llegar hasta allí hay que pasar por etapas muy duras, etapas de dominación, de expropiación, perder la propia lengua, las costumbres, aprender buen portugués, conocer las drogas y la prostitución... ¿es posible pensar en alcanzar la meta sin tener que pasar por esas etapas? Para soñar, para imaginar eso corremos un gran riesgo de desaparecer como comunidades indígenas ¿por dónde pasar para llegar hasta allí enteros?

La cuestión tiene que ver con DECISIÓN: derecho de escoger. Escuela fundamentada en una base cualificada, porque 500 años de contacto nos descalificaron. La escuela tiene que ofrecer elementos para tomar esas decisiones.

Diálogo intercultural: que es bastante desigual. Con el gobierno es así: inventa conferencias, reuniones, seminarios... El indio escucha sabiendo que lo que se dice no va a ser cumplido. Es necesario escuchar y aceptar lo que los indios tienen que decir. El indio ya está dentro de las universidades, pero las estructuras de las universidades siguen siendo las mismas.

Vamos a incorporar algunos conocimientos a nuestra propia matriz; la universidad indígena no puede tener matriz ninguna, tiene que ser intercultural.



Ilustración 47:
Psicodrama ecologista: los Xakriabá ante el futuro

recorrer para construir una nueva realidad.

Nací en una región en la que la escuela pertenecía totalmente a los otros. Ahora está comenzando a ser nuestra. Y ese programa (curso superior) apunta en esa dirección. Que los indios decidan y dirijan, de forma que ellos mismos puedan llegar a ser orientadores para los compañeros. Ahora necesitamos la guía del blanco, pero eso podría cambiar con el tiempo.

El modelo académico es un ejército, un modelo disciplinar. En Rio Negro se está cambiando esa visión y trabajando más sobre los proyectos sociales. La escuela no es el edificio y los libros que están allí: la escuela no es nada sin el proceso que ellos tendrán que

Por lo tanto, ya hay entre los indios alguna idea de que la falta de conocimiento académico entre ellos implica un problema de decisión sobre las formas de escuela que desean, y de que la solución de ese problema pasa por la cualificación y fortalecimiento —*emponderamento*— de los propios indios, pero que el camino que lleva hasta allí los ha forzado hasta ahora a superar las etapas, siempre peligrosas para la integridad de su identidad indígena, de la dominación, de la expropiación, de la pérdida de su lengua original y de sus costumbres.

Nos hemos encontrado entonces en las escuelas indígenas con la encarnación igual de un sistema específicamente diferenciador, ese sistema que obliga a Carnoy (1988) a diseccionar meticulosamente algunas particularidades de la institución escolar y a preguntarse a qué debería asemejarse un nuevo sistema educacional:

(...) hemos destacado que las escuelas contribuyen a conservar una estructura jerárquica y a hacer que la misma clase de personas esté a cada generación en la cumbre de la jerarquía y la misma clase de personas siga en la base. Sostenemos que las escuelas son capaces de legitimar el acceso groseramente injusto a los bienes y servicios de una sociedad capitalista colonizando a los niños y sus familias para hacerles creer en esa suerte de “meritocracia” que las escuelas efectúan.

(...) Pero aun cuando los alumnos de la clase superior sean recompensados por su acometividad y originalidad mientras que a los de la clase inferior se les recompensa por su pasividad o su “civilidad”, todos los niños son en cierto modo colonizados por las escuelas, debido al modo que en éstas se les enseña de entender la sociedad. Este conocimiento colonizador es de todos modos más dañino para las clases bajas que para las altas. Los valores colonizantes que se desprenden de tal conocimiento crean, afianzan y racionalizan la organización social de dominio y la estructura piramidal.

El conocimiento mismo dimana de la jerarquía. En una jerarquía piramidal y capitalista se organiza el estudio en las escuelas oficiales para mantener la estructura jerárquica. Los niños no aprenden su medio ambiente con la perspectiva de la realidad de ellos sino desde el punto de vista de los blancos y los ricos. Y así, resultan la pobreza, la drogadicción y el crimen fallas individuales y no consecuencia de una economía injusta y racista; se define el progreso tecnológico como el lanzamiento de un hombre a la luna y no como la organización de una clínica médica para la comunidad; y a los niños se les enseña a competir por un número limitado de posiciones “cimeras” en la sociedad y no a trabajar juntos para mejorar su condición colectiva. Todos los niños de la escuela aprenden así a evaluar la sociedad de acuerdo con fundamentos favorables a los ricos y poderosos. Se les enseña que quienes detentan el poder son necesariamente los mejores jueces de lo bueno y lo malo, y por lo general están en lo cierto, por disponer de más información que el resto del electorado. Es decir, las escuelas, las universidades y otras instituciones, como los medios de comunicación masiva, producen e interpretan un conocimiento colonizador: la realidad abstracta formada por este conocimiento es hecha más legítima que las experiencias cotidianas de la gente. (Carnoy, 1988, págs. 344-345)

La nueva educación deberá en cambio tener por misión la creación o consolidación de una sociedad no jerárquica, en que la propiedad no tenga derechos sobre la gente y en que lo ideal sería que ninguna persona tuviera el derecho a dominar a otra. No sería una sociedad “igualitaria” en el sentido de que todos fueran iguales: las personas tendrían trabajos diferentes, pero su trabajo no les daría autoridad sobre la vida de los demás. (...) Es evidente que la educación tendría que desempeñar un papel decisivo en la formación de semejante sociedad, ya que cualquier transformación requiere modificar el modo de entender la gente el contrato social y el significado del trabajo, la responsabilidad y la participación política. (Carnoy, 1988, págs. 345-346)

Aunque su enfoque varía, la mayoría de las escuelas libres tienen en común la meta de modificar las relaciones sociales de la producción y de poner en claro la realidad de las instituciones a fin de que los niños en su calidad de personas puedan empezar a controlarlas y a utilizarlas para los fines que convengan a ellos y no a un pequeño grupo de colonizadores. Escuela libre significa así escuela política que saca a los niños de las estructuras jerárquicas y capitalistas. (...) Pero las escuelas y los métodos de enseñanza descolonizadora que vemos en los países capitalistas son escuelas observadas en un período de transición. Acentúan mucho

más la “defensa” —protección del individuo mismo contra el conocimiento colonizado— que lo haría la escuela en una sociedad ya reconstruida. (...) Pero en la transición hacia la sociedad reconstruida, las escuelas “libres” o “de liberación” tal vez sean el elemento más fuerte de descolonización de las personas en la sociedad y de quebrantamiento de sus estructuras jerárquicas. Tanto Illich como quienes lo critican parecen no ver que sólo una sociedad ya metida en el proceso de liberación puede decidir si tendrá escuelas o no. (...) Pero los pobres consideran (acertadamente) que la educación escolar es la única probabilidad —aunque sea pequeña— de pasar a los niveles medios de la jerarquía. (Carnoy, 1988, págs. 347-348)

Como hemos señalado, no son la libertad de movimientos y la instrucción los asuntos que aquí tratamos. Se trata de lo político y lo económico. De cómo modificar una sociedad que coloniza a la gente para que acepte posiciones dominadas por un grupo poderoso y sempiterno. Una posibilidad sería la de hacer otras escuelas, mas para que éstas constituyan una verdadera alternativa tendrán que encarar la cuestión de quién rige la sociedad y por qué. Maestros y alumnos tienen que encarar también su propia realidad en la escuela y el papel que esa institución desempeña en la perpetuación de las inequidades. (Carnoy, 1988, págs. 348-349)

La presentación a las elecciones para la alcaldía y la consecución por amplia mayoría de la ocupación por parte de algunos profesores *Xakriabá* de los cargos de gobierno del municipio, tan sólo unos años después de la implantación del PIEIMG, es la prueba tangible del espíritu decididamente político que llevó a los formadores a acentuar la enseñanza —o comunicación— de determinados aspectos



Ilustración 48:
Deterioro en la escuela nueva de Brejo Matafome

concretos de la participación de los indios en las estructuras de poder local y nacional, en detrimento —reconocido por los propios formadores en diversas ocasiones— del trabajo considerado más específico de la escuela: la transmisión de conocimientos, el desarrollo de habilidades. Podría decirse que todo el proyecto se hubiera concentrado en esa otra misión reconocida de las escuelas que es la transmisión de valores. Sin embargo, habida cuenta del impulso histórico de la sociedad brasileña hacia la incorporación de los indios a la comunión nacional —es decir a las estructuras y funciones de un sistema político y económico eminentemente blanco— resulta que esos valores no dejan de intentar construir entre los *Xakriabá* su engarce en los modos

de la sociedad dominante más que reconstruir —como hipotéticamente mantienen las declaraciones y proyectos elaborados por los académicos— los caracteres propiamente indígenas perdidos a lo largo de los años de conflictivo contacto con la sociedad blanca de los colonizadores. Este trazado interno del quehacer escolar aparece en la narrativa de los propios indios:

Como el asunto de la enseñanza media me parece ya bastante trillado, pido permiso para cambiar de tema y pregunto a bocajarro por los comienzos políticos de Zé Nunes. En la respuesta, inmediata, no hay sombra de duda: 'él nunca quiso ser prefeito. Esa fue una idea que vino de los profesores del parque que comenzaron a hablar de esa posibilidad y escogieron a Zé Nunes por diversas razones entre las que destaca el hecho de ser hijo de Rosalino. Para asegurarme aún más, le pregunto a mi interlocutor por qué fue elegido el PT para llevar a cabo ese propósito. Me cuenta que en Missões ya existían los otros partidos y que el contacto se hizo con diputados de fuera, uno de los cuales era, casualmente, pariente de una de las primera formadoras a la que yo ya no llegué a conocer.

Así queda dibujado el plano de la situación. La carga política de la escuela indígena es partidista, pero viene de fuera: son los blancos los que orientan el proyecto, incluso desde la distancia. Mi interlocutor añade que 'ese continua siendo el problema', que Zé Nunes nunca habló de su deseo, nunca puso pasión en el asunto y que, por eso, ahora los líderes y la comunidad le siguen advirtiéndole que es él quien debe mandar en el ayuntamiento y no los funcionarios.

La madre de mi interlocutor está presente y dice que las conversaciones sobre esta carrera política ya comenzaron en vida de Rodrigão, pero que el antiguo cacique siempre decía que aún no era el momento, que había que esperar, que aún no estaban preparados... Pero que Rodrigão estaba 'muy vendido' y siempre daba la razón a los de fuera, a los de la universidad, cediendo a las presiones tanto sobre el desarrollo de las escuelas como sobre el proyecto político local.

Y el interlocutor dice que 'las escuelas enseñan otras cosas', a ser sumiso, a obedecer, a seguir el paso de los formadores. Y que eso es exactamente lo que Zé Nunes aprendió en un supuesto curriculum oculto específico. (DC., martes, 22 de noviembre de 2005 por la mañana, en Riacho dos Buritis)

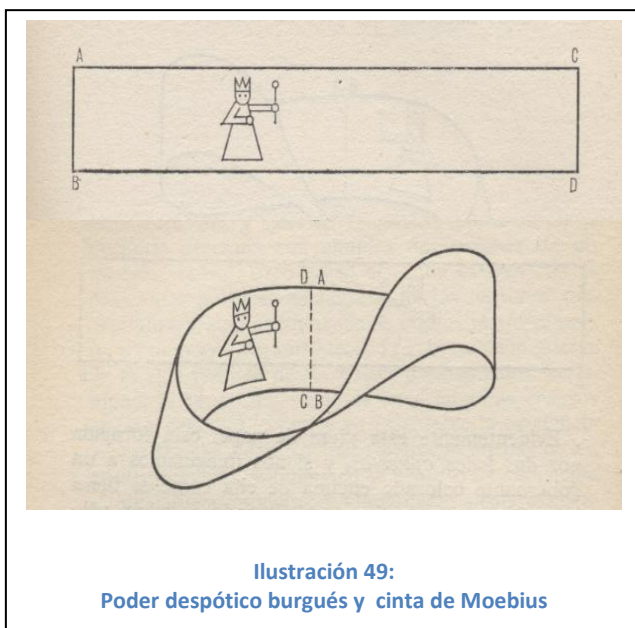
De Therborn (1979) he tomado —Véase pág. 377— la referencia a algunos mecanismos que funcionan, hacen funcionar y explican por qué domina la clase dominante, pero aún querría exponer sobre esta cuestión una visión más gráfica. En *El poder despótico burgués*, Bartra (1977) se sirve de las siguientes figuras (véase pág. 394) para ilustrar con el ejemplo geométrico de la cinta de Moebius su intento de definición de lo que él llama “estructura de mediación”. El autor intenta introducir a los lectores en un estudio concreto de las raíces agrarias del poder político.

Las características de una clase social como el campesinado parcelario, que condicionan su debilidad política, hacen que las alianzas de la burguesía con este grupo social se revelen como la condición ideal para crear un sistema de poder “legítimo” con un grado de seguridad muy elevado para la clase dominante y hegemónica. En general, el proceso reformista o revolucionario mediante el cual la burguesía somete a su dominio los sectores agrarios

precapitalistas es la clave de muchas facetas de legitimidad del Estado capitalista. (Bartra, 1977, pág. 9)

El ejercicio geométrico propuesto —la fabricación de la cinta de Moebius— es utilizado como metáfora visual de la posibilidad de transformación de una estructura en la que claramente pueden distinguirse dos lados opuestos— sobre los que, ejemplarmente, se sitúan en oposición el rey y el pueblo—, en otra que, a pesar de su apariencia bilateral, se ha convertido en una estructura *de un solo lado*.

A partir de mi experiencia de campo, hubiera podido yo esforzarme en comparar el proceso de implantación de las escuelas indígenas en Minas Gerais con la figura mucho más simple de un embudo: una entrada ancha y voluntaria con una sola salida estrecha y forzosa; pero ésta habría sido, sin duda, una forma mucho más burda de representación, razón por la que ofrezco en su lugar esta otra mucho más sugestiva. Es así como veo finalmente representada la relación entre los grupos de actores implicados en el desarrollo de lo escolar entre los *Xakriabá*: A, B y C a un lado de esa



cinta continua que es la escuela, y D y E al otro. Basta leer la explicación de Bartra para entender o compartir una visión o una sensación física sobre un asunto distinto del original: léase “formadores, investigadores, técnicos” donde Bartra dice “gobernante”, y léase “escuela” donde Bartra dice “Estado”.

Ilustración 49:
Poder despótico burgués y cinta de Moebius

El gobernante puede recorrer todo el largo y ancho de su Estado sin abandonar el lado en que está ubicado y sin dejar un solo rincón para sus opositores, no obstante lo cual puede aparecer en puntos opuestos. Ha inventado el Estado unilateral que aparece como bilateral. Ha creado una estructura de mediación: parece conciliar opuestos, pero en realidad hay sólo una ilusión de oposición, pues se trata de una figura geométrica (o de un aparato político) que tiene un solo lado. (Bartra, 1977, pág. 14)

Después de la demostración de Bartra me pareció poder deducir que, dondequiera y cuandoquiera que se haya producido el encuentro entre individuos o entre grupos o sociedades humanas, la recíproca percepción de su 'diferencia' o de su 'distintividad' —tanto como las posibles e indeseables interacciones emprendidas en consecuencia— podrían atribuirse a, básicamente, dos causas aparentemente desconectadas entre sí: o la más aguda ignorancia —o prejuicio— que puede incluso negarle a la conciencia el peso de las evidencias que aportan los sentidos o, del otro lado, todo y cualquier tipo de interés que, sin nublar la conciencia al modo de la ignorancia, promueve el movimiento de la voluntad bajo los estrictos principios del propio y exclusivo interés, hasta el punto de negar en la práctica lo que la simple percepción muestra como evidente. Esta es la historia de la humanidad y cualquiera que intente endulzar la amargura de estas afirmaciones no hace otra cosa que servir a uno de estos dos grandes señores inspiradores de la acción humana a respecto de los otros: o la ignorancia o el interés, puesto que por mucho que las apariencias muestren, incluso ante la propia y sincera percepción y opinión, una posible disolución de ambas en un elemento impuro no hace más que disfrazar al real predominancia de una de ellas. En este aspecto me atrevo a decir que un equilibrio de 50/50 de tal disolución es en la práctica tan improbable como indemostrable. Y siguiendo rigurosamente esta proposición, recuérdese de paso lo que sólo un lógico implacable como Wittgenstein (1979, págs. 151 -5.5303) se atrevería a afirmar: que “decir de *dos* cosas que son idénticas es un sin sentido, y decir de *una* cosa que es idéntica consigo misma no es decir nada”. Si sobre la identidad puedo dejarme guiar por este espíritu, no encuentro dificultad en hacerlo también respecto a la diferencia. Si muchos de los que se consideran hoy antropólogos o etnólogos tuvieran en cuenta este sencillo principio se ahorrarían, y nos ahorrarían, muchos y muy grandes quebraderos de cabeza a la hora de su aplicación práctica a la vida de las sociedades o de los individuos y a su deseable transformación, respaldada hasta hoy sólo por inexplicables —o mitológicas— razones.

Según las pocas informaciones con que contamos acerca de la mayor parte de la historia de la humanidad, ésta casi siempre se compuso de grupos relativamente pequeños, cuyos miembros se distinguían y también se vinculaban unos con otros por criterios de género, de edad y de parentesco. Su vida entera estaba determinada absolutamente por el sentido de comunidad. Como pueblos nómadas, durante miles de generaciones obtuvieron todo lo necesario para su

vida (...) a través de la caza, la pesca y la recolección. Pero no se trataba en absoluto de hordas que vegetaban buscando desesperadamente comida, siempre al margen de la sobrevivencia, como se ha gustado de representar esta era de la humanidad —hasta ahora la más larga de todas— desde la invención de la agricultura y, más aún, desde el surgimiento de la cultura urbana. Por el contrario, salvo excepciones parece haberse tratado de una forma de vida que puede describirse como verdaderamente buena. Esa época de la historia de la humanidad ha sido incluso considerada la primera “sociedad de la abundancia”, en la que si bien no se juntaban grandes cantidades de víveres ni se acumulaban cualesquiera otros bienes materiales —lo cual no se podía esperar, tratándose de sociedades nómadas—, por lo general nadie ocupaba más de cinco horas al día, e incluso menos, para la obtención diaria de alimentos. (Krotz, 2002, pág. 51)

En *Iniciação à Umbanda* (Ligiéro & Ligiéro, 2000) se habla de la sangre humana como del alimento de la tierra, pero ¿en que concepción de fisiología planetaria nace esta expresión? ¿Se refieren los autores —o los creyentes, puesto que Umbanda es una religión de matriz africana— a lo que otros llaman Gaia en distintos términos? , ¿o acaso nos ofrecen con tal afirmación un resumen último del drama del bosque de Nemi a cuyo esclarecimiento declara Frazer dedicar todo el trabajo de *La Rama Dorada*?

Alrededor de cierto árbol de este bosque sagrado rondaba una figura siniestra todo el día y probablemente hasta altas horas de la noche: en la mano blandía una espada desnuda y vigilaba cautelosamente en su entorno, cual si esperase a cada instante ser atacado por un enemigo. El vigilante era sacerdote y homicida a la vez; tarde o temprano habría de llegar alguno que le mataría, reemplazándole en el puesto sacerdotal. Tal era la regla del santuario: solamente podía ocuparse el puesto matando al sacerdote y quedando en su lugar hasta ser a su vez muerto por otro más fuerte o más hábil.

(...) Esta extraña costumbre sacerdotal no tiene paralelo en la antigüedad clásica. No podemos encontrar en ella su explicación, por lo que habremos de buscarla en otros campos. (...) La gran rudeza y la ferocidad de la costumbre nos permiten abrigar la esperanza de explicarla. En recientes investigaciones de la historia primitiva del hombre se revela la semejanza esencial de la mente humana, que bajo multitud de diferencias superficiales elaboró su primera y ruda filosofía de la vida. (Frazer, 1944, págs. 15-16)

La sucesión es inevitable pero el desafío, causar la muerte del sacerdote, requiere un instrumento ritual con que tocarlo. Ese instrumento, la rama dorada, parece ser finalmente algo tan poco peligroso como una ramita de muérdago, algo aparentemente tan inofensivo como una idea, tal vez, la idea de la escuela... El Evangelio de ayer o el Desarrollo de hoy comparten esta inconsistencia material que, asociada a los hechos propios de su ejecución concreta, provoca incalculables efectos materiales. Son las ideas que alimentan el sentimiento conradiano del horror:

Aquello era verdadero robo con violencia, asesinato con agravantes en gran escala, y los hombres hacían aquello ciegamente, como es natural entre quienes se debaten en la oscuridad. La conquista de la tierra, que por lo general consiste en arrebatársela a quienes tienen una tez de color distinto o narices ligeramente más chatas que las nuestras, no es nada agradable cuando se observa con atención. Lo único que la redime es la idea. Una idea que la respalda: no un pretexto sentimental sino una idea; y una creencia generosa en esa idea, en algo que se puede enarbolar, ante lo que uno puede postrarse y ofrecerse en sacrificio... (Conrad, 2003, pág. 39)

Y esto que Conrad convoca literariamente no ha sido explicitado menos dramáticamente en los discursos académicos:

Nos encontramos en una crisis generalizada de todos los medios de confinamiento, prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un "interior" en crisis, como cualquier otro interior, escolar, profesional, etc. Los ministros competentes no paran de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión; pero todos saben que esas instituciones están condenadas, en un plazo más o menos largo. Se trata, apenas, de gestionar su agonía y ocupar a las personas, hasta la instalación de las nuevas fuerzas que se anuncian. Son las sociedades de control que están sustituyendo a las sociedades disciplinarias. (Deleuze G. , 1992, pág. 220)

No es casual que, en esta tesitura, aun saltando al campo económico de la vida *Xakriabá*, encontremos allí, entre las publicaciones recientes de quienes conocen de cerca el lugar, un par de nociones que son comunes con sus paralelas en el campo escolar, a saber: superación y homogeneización. Y tras ellas, sigue la consecuencia económica que, por extrapolación, bien podría aplicarse a la diferente cuestión educativa:

Esas nociones de superación y homogeneidad, centrales en la perspectiva económica tradicional, tienen dos grandes incompatibilidades para grupos como los *Xakriabá*. La primera de ellas se relaciona con la falta de respeto a sus especificidades socioculturales e históricas, en la medida en que son consideradas apenas como impedimentos a ser vencidos, peculiaridades para olvidar —lo que denota una fuerte limitación e incapacidad del pensamiento económico tradicional, excesivamente vinculado a ciertos pre-requisitos de modelaje instrumental. La segunda incompatibilidad se refiere a la viabilidad de las propuestas de desarrollo económico, siempre pautadas por el beneficio, la productividad y la competencia de mercado, que por definición excluye la economía *Xakriabá*, dadas sus condiciones no-capitalistas: propiedad colectiva de la tierra y de los medios de producción en general, ausencia de mecanismos de mercado, relaciones de producción pre-capitalistas aunque permeabilizadas periféricamente por relaciones capitalistas y/o de la economía del sector público (transferencias, beneficios sociales, etc.) (Medeiros Clementino & Monte-Mor, 2006)

Si en el ámbito académico de lo biológico llegó a extenderse la idea darwiniana de la evolución, concebida como la acumulación selectiva de variaciones de los seres vivos sobre milenarios períodos de tiempo, podría pensarse que, entre los *Xakriabá*,

estaría produciéndose hoy ese lento movimiento hacia un nuevo concepto del ser y del pensar indígena. Pero en mis cuadernos de campo no hay anotaciones en ese sentido: los Xakriabá no parecen prestar tanta atención a la idea de evolución, innegable en sus circunstancias, como a la idea de revolución. Podría parecer que, en el ritmo natural de la vida social *Xakriabá*, condiciones excepcionales producen marcas imborrables en la conciencia de la comunidad, es decir, condiciones revolucionarias. Adilson, profesor *Xakriabá* y secretario de la Associação Indígena Aldeia Prata, durante una de las reuniones preparatorias del Proyecto sobre la economía *Xakriabá* sintetizó en pocas palabras la esencia de su sentimiento revolucionario:

E a revolução vem daí, do índio poder fazer todo o que faça o branco (...) conhecer para administrar o que é nosso; pelear pelo que está escrito na lei que antes não conhecíamos. (DC., viernes, 14 de octubre de 2005 por la mañana, en Barreiro)

Viniendo de un profesor, podría entenderse que el ‘conocer para administrar lo que es nuestro’ supone una clara referencia a los efectos del establecimiento de las escuelas sobre su entorno social. Sin embargo, es necesario recordar brevemente que en la memoria colectiva de los *Xakriabá* la implementación de sus escuelas constituye tan sólo la tercera revolución. Para los *Xakriabá*, la primera revolución (véase pág. 147) se refiere al derrumbe del cercado de un corral levantado por invasores blancos entre 1927 y 1928; la segunda revolución (véase pág. 148) se refiere al período de revuelta y rebelión de los indios en 1986 ante la ocupación progresiva de su territorio ancestral, revolución que quedó marcada por el asesinato de Rosalino y de algunos otros familiares y compañeros que estaban con él. Cierta inercia lingüística puede haber determinado que se haya designado como tercera revolución (véase pág. 24) a la siguiente época excepcional inaugurada con la llegada del PIEIMG en 1995, la primera selección de profesores, el comienzo de los cursos de formación, la construcción de algunos edificios escolares y el establecimiento de las nuevas escuelas. Sin embargo, así como no hay dudas sobre la necesidad y los efectos de las dos primeras revoluciones, la tercera, que no podría considerarse propiamente acabada, está sometida a una constante vigilancia y recelo por miembros de la comunidad de diversos estatus y funciones.

A la hora del almuerzo aparece Edi. Encontramos juntos a Zé Benvindo y nos ponemos a charlar animadamente. Zé de Benvindo, recuerda sus años de la lucha por la tierra, recuerda cómo tuvo que huir para salvar la vida, su actitud es distante, parece que nada le devolverá la confianza... luchador, encarcelado, tiroteado, y sobre todo pensador de clara conciencia. Nos enseña las cicatrices de su cuerpo y me recorre un escalofrío cuando le oigo decir: "e aí fomos descobrindo a luta, descobrindo a verdade: que a terra era nossa", cosa que tiene que matizar después diciendo en otro momento de la conversación que "toda a vidinha nós precisamos do branco". Pienso que el indio puede esforzarse en conservar su raza, pero que la conservación de su filosofía de vida depende ya de todos, porque somos todos los que nos quedaremos sin mundo si seguimos por este camino de una sola dirección en aceleración constante. Jonesvan reflexiona sobre las dificultades de una gestión política que debe enfrentarse a las acostumbradas prácticas asistencialistas. Menciona de pasada algunos datos sobre la cesta básica: el problema que supone la distribución de 75.000 kg de comida que llegan cada mes hace que la cifra parezca enorme. Pero hay que repartir esos kilos entre los 7000 habitantes del área, lo que supone poco más de diez kilos de alimento por persona y mes. (DC., viernes, 9 de octubre de 2005 por la mañana, en Brejo Matafome)

Zé de Benvindo, al hilo de la cuestión del reparto, expresó dramáticamente la estrechez territorial a que el crecimiento demográfico de los *Xakriabá* les limita. Él, como tantos otros, señalaba un día hacia los últimos jirones de tierra no cultivada dentro de la parcela que puede considerar como suya, manifestando su temor a tener que destruir aquellos restos de tierra virgen ante la necesidad de repartirla entre sus hijos para que pudieran tener un mínimo recurso al que recurrir y producir lo imprescindible para su supervivencia. La entrada de la institución escolar ha producido sin embargo una preocupante diversidad de intereses entre las viejas y las nuevas generaciones. *Seu Rosalvo*, líder de la aldea *Itapicurú*, también presente en la reunión de aquel día, decía un poco después:

Os jovens não estão preocupados pela terra... Porque têm saído e tem gostado da casa dos outros (...) e já pensam em lucrar-se com o trabalho e comprar isso ou aquilo, e não por isso deixam de ser índios. (DC., viernes, 9 de octubre de 2005 por la mañana, en Brejo Matafome)

Estas palabras confirman la inseguridad que puede albergarse respecto a un supuesto final de la tercera revolución que ha sido para los *Xakriabá* la institución de esas escuelas que quieren considerar como propias, pero que, de momento, funcionan como las zapatillas rojas del cuento, que una vez puestas no permiten dejar de bailar a quien se las ha calzado. Ante tal problemática resulta difícil sustraerse a la tentación de dejarse arrastrar a una postura violentamente escatológica, un decepcionado compás de espera previo al último aliento de la naturaleza y al sentimiento de una no tan lejana aniquilación de toda la especie humana, dado que, en cierto sentido, toda la

humanidad se halla hoy instalada en los aledaños de una terrible angustia que ni la ciencia del mundo actual ni la fe de los tiempos pasados consiguen mitigar.

El manifiesto de la muerte de Dios es, pues, una maniobra sucesiva que debe librnos, aun si nos destroza, de la fatiga metafísica: estamos solos y podemos hacer lo que queramos. Ahora bien, el duismo fue más lejos; en él, crees dudando y dudas creyendo; sin embargo, tampoco este estado de cosas puede ser definitivo. Según algunos Padres prognositas, las evoluciones y revoluciones, es decir, vueltas y revueltas de las religiones, no transcurren en todo el Cosmos, y hay también unas civilizaciones muy poderosas y grandes que pretenden basar toda la cosmogonía en el concepto de la provocación antdivina. Si su idea es acertada, hay en las estrellas unos pueblos que se esfuerzan en romper el trágico silencio de Dios desafiándole con la amenaza de un COSMOCIDIO: lo que se pretende es que el Cosmos entero se congregue en un solo punto y que se queme a sí mismo en el fuego de ese paroxismo final. (Lem, 2013, pág. 341)

Hay en Lem algo de visionario al estilo de Julio Verne. Vemos y sabemos que el cosmocidio es más que posible. *Citius, altius, fortius...* más deprisa, más alto, más fuerte... El clásico lema olímpico —o el viejo lema imperial hispano *Plus Ultra*— ha encontrado en la técnica, valga decir en las máquinas —máquinas concretas, pero también máquinas abstractas— un nuevo campo de aplicación literal. *Ocultos nas máquinas, os espelhos continuam a exercer seu imperial poder civilizatório, operando na difusão global do consumo de imagens e de sons* (Emmerick, 2008). Un redoblado fetichismo de la mercancía y una imparable proliferación de sus efectos materiales.

Mientras que, por ejemplo, la técnica pueda parecer como un “fin en sí”, tal como tiende a aparecer en la sociedad capitalista moderna, esta posición de la técnica como fin en sí mismo no es nada que la técnica, como tal, pueda poner, sino que es una posición imaginaria: la técnica vale hoy en día como ese puro delirio social que presentifica el fantasma de omnipotencia, delirio que es, en gran parte la “realidad” y la “racionalidad” entre comillas — pero sobre todo sin comillas— del capitalismo moderno. (Castoriadis, 2013, pág. 417)

Capella nos recuerda que, reduciéndose la vida al presente, “el *presente* del progreso acelerado es un *presente vacío*”, un presente transitorio.

Los rasgos más destacables del modo en que se vive el presente en transición, en el tiempo acelerado del progreso, podrían ser los siguientes:

Se da, ante todo, una sobrevaloración del presente inmediato. Un acortamiento de las dimensiones del presente, consecuencia de la inseguridad de los proyectos. Y se tiende, además, a vivir predatoriamente este presente inmediato, a componerlo discontinuamente de consumos, a llenarlo de pequeñas “excepciones” tratando de eliminar continuamente su vacío de proyectos.

Este modo predatorio y no proyectivo, consumista, de vivir el presente es un problema de nuestra civilización. (Capella, 1993)

Contra ese tiempo acelerado del progreso, Anders (2007), enfrentado en su momento al accidente nuclear de Chernóbil, intentó redefinir la concepción más extendida de lo que significa la palabra revolución:

Queridos amigos, no olvidemos que el verbo latino “revolvere” (de donde derivó más tarde el nombre “revolución”) significó precisamente lo que tenemos que acometer hoy: hacer rodar hacia atrás, retroceder rodando. Vuelvan a sumergirse en sus diccionarios de latín, en su Stowasser; les confirmará lo que les digo. Que la revolución que debemos acometer consiste en hacer retroceder el desarrollo nuclear. (Anders, 2007, pág. 158)

Y, lamentablemente, esa fase histórica en la que Anders desarrollaba su pensamiento sobre la aceleración y el poder de la maquinaria militar —y aquí añadido al mismo nivel también la maquinaria escolar— le llevaba a otra tesis que intentaba desplazar otra vieja y famosa afirmación:

La fórmula forjada por Clausewitz hace casi ciento cincuenta años: “la guerra no es otra cosa que la continuación de la política por otros medios”, tal como la enunció en su obra *De la guerra*, siempre citada equivocadamente, es hoy un puro sinsentido. Las instalaciones pacíficas, al contrario, no son otra cosa que la continuación de la amenaza militar haciendo intervenir otros medios, o para formularlo simplemente: la paz actual es la continuación de la guerra por otros medios. (Anders, 2007, pág. 159)

Es esa última afirmación categórica la que Oswald de Andrade parece querer resaltar a su manera: “Sólo la antropofagia nos une. Socialmente. Económicamente. Filosóficamente.” Esto escribió De Andrade en su *Manifiesto antropofágico*, como sabiendo con plena conciencia que ni todos los viajes incluyen el regreso ni todos los viajeros son iguales. Muchos españoles escribieron inacabables tratados sobre la época de la conquista sin haber salido nunca de España. Otros muchos fueron y no volvieron. Pero de los que regresaron de aquellas tierras en las primeras épocas de la conquista de América quedaron testimonios de toda especie, que en algunos aspectos pueden llegar a parecer hasta contradictorios. La práctica de la antropofagia por parte de los indígenas constituyó una de las razones contra las que Bartolomé de las Casas hubo de emplearse a fondo para argumentar frente a la inflexibilidad de Sepúlveda. ¿No tenía Las Casas noticia o conocimiento de tal asunto? Tampoco aparece el tema en los *Naufragios* de Cabeza de Vaca. Hans Staden —personaje sobre cuya realidad histórica caben algunas dudas— dejó sin embargo una detallada descripción de hasta qué punto era complejo y difícil entre las diferentes tribus que contó haber conocido,

no sólo matar, sino comerse a un enemigo en un definido y estricto marco ritual. Así, De Andrade, transitando ideológicamente entre comunismo y modernidad, habiendo viajado a Europa en busca de novedades dijo a su regreso haber traído de allí una sola cosa importante: Brasil; porque en Brasil estaba ya todo lo esencial y necesario que buscaba. Contra todo pronóstico, sólo algunos lustros después, al volver de Brasil, yo diría que, tristemente, lo que a mí me pareció encontrar allí fue demasiada Europa, o tal vez debería decir demasiado Occidente.

Monocultural no quiere decir nada, porque nunca ha habido una sociedad que lo sea. Todas las culturas resultan de mezclas, de préstamos, de intercambios, que no han cesado de producirse, aunque con ritmos diferentes, desde el principio de los tiempos. (...) No hay ningún país que sea producto de tanta mezcla como Estados Unidos, y sin embargo existe un American way of life, al que todos los habitantes del país están apegados cualquiera que sea su origen étnico. (Lévi-Strauss & Eribon, 1990, pág. 209)

El viejo *american way of life* ha extendido sus tentáculos hasta los últimos rincones de la tierra. No hay más mar ni más montañas que separen suficientemente a los continentes: la dominación entre hombre y hombre y el abuso entre el hombre y la tierra han echado raíces hasta en el último campo del mundo. Capitalismo: cabeza de oro, pies de barro. Pero si los adoradores del ídolo jamás se reconocieron antropófagos, menos aún admitirán ahora ser planetófagos. ¿Es, lo que vivimos, un suicidio de la especie a cámara lenta? ¿Se avecina, o ha comenzado ya, una posible y larga batalla por la supervivencia de la humanidad? Y, en tal caso, ¿será más decisiva la acción que las palabras? Porque en las mismas palabras habrá quien no encuentre sino un montaje alarmista mientras otros sienten con ellas conmovirse sus entrañas como sacudidas por un terremoto. Léanse los párrafos siguientes y tomen sus posiciones.

Vengo sosteniendo que la crisis actual del capitalismo es más que coyuntural y estructural. Es terminal. ¿Ha llegado el final del genio del capitalismo para adaptarse siempre a cualquier circunstancia?. Soy consciente de que pocas personas sostienen esta tesis. Dos razones, sin embargo, me llevan a esta interpretación.

La primera es la siguiente: la crisis es terminal porque todos nosotros, pero particularmente el capitalismo, hemos tropezado⁴³ con los límites de la Tierra. Hemos ocupado, depredando, todo el planeta, deshaciendo su sutil equilibrio y agotando sus bienes y servicios hasta el punto de que no consigue reponer por su cuenta lo que le han secuestrado. Ya a mediados del siglo XIX Karl Marx escribía proféticamente que la tendencia del capital iba en dirección a destruir sus dos fuentes de riqueza y de reproducción: la naturaleza y el trabajo. Es lo que está ocurriendo.

La naturaleza efectivamente se encuentra sometida a un gran estrés, como nunca antes lo estuvo, por lo menos en el último siglo, sin contar las 15 grandes diezmaciones que conoció a lo

⁴³ (*encostamos*, en el original portugués)

largo de su historia de más de cuatro mil millones de años. Los fenómenos extremos verificables en todas las regiones y los cambios climáticos, que tienden a un calentamiento global creciente, hablan a favor de la tesis de Marx. ¿Sin naturaleza cómo va a reproducirse el capitalismo? Ha dado con un límite insuperable.

El capitalismo precariza o prescinde del trabajo. Existe gran desarrollo sin trabajo. El aparato productivo informatizado y robotizado produce más y mejor, con casi ningún trabajo. La consecuencia directa es el desempleo estructural.

Millones de personas no van a ingresar nunca jamás en el mundo del trabajo, ni siquiera como ejército de reserva. El trabajo, de depender del capital, ha pasado a prescindir de él. En España el desempleo alcanza al 20% de la población general, y al 40% de los jóvenes. En Portugal al 12% del país, y al 30% entre los jóvenes. Esto significa una grave crisis social, como la que asola en este momento a Grecia. Se sacrifica a toda la sociedad en nombre de una economía, hecha no para atender las demandas humanas sino para pagar la deuda con los bancos y con el sistema financiero. Marx tiene razón: el trabajo explotado ya no es fuente de riqueza. Lo es la máquina.

La segunda razón está ligada a la crisis humanitaria que el capitalismo está generando. Antes estaba limitada a los países periféricos. Hoy es global y ha alcanzado a los países centrales. No se puede resolver la cuestión económica desmontando la sociedad. Las víctimas, entrelazadas por nuevas avenidas de comunicación, resisten, se rebelan y amenazan el orden vigente. Cada vez más personas, especialmente jóvenes, no aceptan la lógica perversa de la economía política capitalista: la dictadura de las finanzas que, vía mercado, somete los Estados a sus intereses, y el rentabilismo de los capitales especulativos que circulan de unas bolsas a otras obteniendo ganancias sin producir absolutamente nada a no ser más dinero para sus rentistas.

Fue el capital mismo el que creó el veneno que lo puede matar: al exigir a los trabajadores una formación técnica cada vez mejor para estar a la altura del crecimiento acelerado y de la mayor competitividad, creó involuntariamente personas que piensan. Éstas, lentamente van descubriendo la perversidad del sistema que despelleja a las personas en nombre de una acumulación meramente material, que se muestra sin corazón al exigir más y más eficiencia, hasta el punto de llevar a los trabajadores a un estrés profundo, a la desesperación, y en algunos casos, al suicidio, como ocurre en varios países, y también en Brasil.

Las calles de varios países europeos y árabes, los “indignados” que llenan las plazas de España y de Grecia son expresión de una rebelión contra el sistema político vigente a remolque del mercado y de la lógica del capital. Los jóvenes españoles gritan: «no es una crisis, es un robo». Los ladrones están afincados en Wall Street, en el FMI y en el Banco Central Europeo, es decir, son los sumos sacerdotes del capital globalizado y explotador.

Al agravarse la crisis crecerán en todo el mundo las multitudes que no aguanten más las consecuencias de la superexplotación de sus vidas y de la vida de la Tierra y se rebelen contra este sistema económico que ahora agoniza, no por envejecimiento, sino por la fuerza del veneno y de las contradicciones que ha creado, castigando a la Madre Tierra y afligiendo la vida de sus hijos e hijas. (Boff, 2010)

En este marco viene a replantearse nuevamente la idea de la *banalidad del mal*, elaborada por Arendt (1999) durante el desarrollo en Jerusalén del juicio al burócrata nazi, Eichmann, un hombre que se negaba a reconocer su culpa —su responsabilidad— por su participación en el genocidio de los campos de concentración en Alemania: él no había gaseado a nadie, solamente organizaba los horarios y la capacidad de los trenes para transportar a aquellas multitudes hasta los centros de exterminio. He aquí un ejemplo señero de la conciencia limitada que el sistema capitalista de hoy nos deja

mantener al permitirnos delegar en la ‘mano invisible’ la autorregulación económica, no ya de los impersonales mercados sino de la vida cotidiana de las multitudes. De ese modo, las acciones individuales o subjetivas de cualquier tipo sufren la extirpación de ramas y raíces de nuestro hacer que se extienden hasta localidades y continentes reales pero invisibles para nosotros tras el muro que de ellos nos separa. Lefebvre (1972) arremete contra los tecnócratas constructores de ese muro, Mumford (2013) contra el mito de la máquina como factor decisivo en la evolución humana. Anders (2010) dirigiéndose en carta abierta a Klaus Eichmann, escribe sobre *el sueño de las máquinas*:

Como principales responsables de lo monstruoso he enunciado dos causas. Dado que sobre la primera de ellas, la “desproporción” sabemos ya lo suficiente, podemos pasar ahora a la segunda: la “naturaleza maquina (o de aparato) de nuestro mundo actual”. No precisamos recorrer un largo camino para llegar a este punto: las dos causas de la monstruosidad están estrechamente relacionadas entre sí. En la descripción de la “desproporción” se mostró ya que nuestra capacidad para representarnos como nuestros los efectos de nuestra acción, no puede atribuirse solamente a la desmesurada magnitud de tales efectos, sino también a la desmesurada mediación de nuestros procesos de trabajo y de acción. La agravación de la actual división del trabajo, en efecto, no significa otra cosa que el hecho de que nosotros, en nuestro trabajo y en nuestra acción, estamos condenados a concentrarnos en minúsculos segmentos del proceso global: estamos tan encerrados en las fases de trabajo que se nos ha asignado como los prisioneros en sus celdas. En tanto que “prisioneros” nos agarramos a la imagen de nuestro trabajo especializado; de este modo estamos excluidos de la representación del aparato como totalidad, de la imagen del proceso global del trabajo, compuesto por miles de fases. Y con más razón, naturalmente, de la imagen del efecto global al que sirve este aparato. (Anders, 2010)

Anders, no por casualidad exmarido de Arendt, intentando explicar las causas de lo monstruoso, se refiere a un terrible peligro: “que *nuestro mundo actual en su conjunto se transforma en una máquina, está en camino de convertirse en una máquina*” y señala como principio de las máquinas el máximo rendimiento.

Y por esto no podemos concebir las máquinas como cosas concretas aisladas unas de otras, como si fueran piedras que sólo están allí donde están y que, por tanto, permanecen encerradas en sus límites físicos. Puesto que la *raison d’être* de las máquinas es el rendimiento, incluso el máximo rendimiento, necesitan, todas y cada una de ellas, mundos en derredor que garanticen ese máximo. Y lo que necesitan, lo conquistan. Toda máquina es expansionista, por no decir “imperialista”; cada una de ellas crea su propio imperio colonial de servicios (compuesto por personal auxiliar, de servicio, consumidores, etc.) (Anders, 2010, pág. 61)

Y frente al expansionismo de la máquina, frente a la amenaza de la conquista, temo no poder responder adecuadamente a la pregunta de Erasmo (2011, pág. 43):

¿Qué harán, cuando la cuestión se despacha con las armas, esos que se desmayan de miedo, cuando hay que combatir con unas escuetas palabras? Responder a esta primera pregunta como un valiente es la única posibilidad para poder responder después a la siguiente: ¿Qué pasa cuando se toma en serio lo que dicen los indios? Es una cuestión central que he escuchado formular personalmente al profesor Viveiros de Castro durante una conferencia en Belo Horizonte; lejos de mí la pretensión de dar aquí una respuesta suficiente. Por lo contrario, quiero explicarla en sus propios términos, tal como se merece:

Ou, como diria Deleuze: nao se trata de afirmar a relatividade do verdadeiro, mas sim a verdade do relativo. É digno de nota que Wagner associe a noção de relação à do ponto de vista (os termos relacionados são pontos de vista), e que essa idéia de uma verdade do relativo defina justamente o que Deleuze chama de “perspectivismo”. Pois o perspectivismo – o de Leibniz e Nietzsche como o dos Tukano ou Juruna – nao é um relativismo, isto é, afirmação de uma relatividade do verdadeiro, mas um relacionalismo, pelo qual se afirma que a verdade do relativo é a relação.

Indaguei o que aconteceria se recusássemos a vantagem epistemológica do discurso do antropólogo sobre o do nativo; (...) Isso é o mesmo que perguntar: o que acontece quando se leva o pensamento nativo a sério? Quando o propósito do antropólogo deixa de ser o de explicar, interpretar, contextualizar, racionalizar esse pensamento, e passa a ser o de utilizar, tirar suas consequências, verificar os efeitos que ele pode produzir no nosso? O que é pensar o pensamento nativo?⁴⁴ (Viveiros de Castro, 2002, pág. 129)

Supongo que los sentidos de Occidente están tan embotados que, para empezar, no son capaces de escuchar. Por mi parte, creo haber escuchado personalmente lo suficiente como para entender que lo que los indios realmente hacen es dar la alarma para toda la especie. Ellos, que viven en las fronteras del mundo capitalista, contemplan con horror la destrucción de las últimas reservas naturales y perciben el peligro inminente de la desertificación, de la destrucción de los últimos vestigios de selva virgen, de la aniquilación por el hambre, de la imposibilidad de retrotraer los efectos de este orden de mundo borracho de apariencias y ciego ante la

⁴⁴ O, como diría Deleuze: no se trata de afirmar la relatividad de lo verdadero, pero sí la verdad de lo relativo. Es digno de mención que Wagner asocie la noción de relación a la de punto de vista (los términos relacionados son puntos de vista), y que esa idea de una verdad de lo relativo defina justamente lo que Deleuze llama “perspectivismo”. Pues el perspectivismo —el de Leibniz y Nietzsche como el de los *Tukano* o los *Juruna*— no es un relativismo, es decir, afirmación de una relatividad de lo verdadero, sino un relacionalismo, por el cual se afirma que la verdad de lo relativo es la relación.

Me pregunté que pasaría si rechazásemos la ventaja epistemológica del discurso del antropólogo sobre el del nativo; (...) Eso es lo mismo que preguntar: ¿qué pasa cuando se toma el pensamiento nativo en serio? Cuando el propósito del antropólogo deja de ser el de explicar, interpretar, contextualizar, racionalizar ese pensamiento, y pasa a ser el de utilizarlo, extraer sus consecuencias, verificar los efectos que puede producir en el nuestro? ¿Qué es pensar el pensamiento nativo?

evidencia de la limitación de los recursos de la madre tierra, la gran esfera azul. Los indios dan la alarma una y otra vez en todas esas reuniones en que unas u otras instancias de la sociedad blanca les presionan contra la pared de lo que deben o no deben hacer, ellos que precisamente se han regido durante miles de años por un ritmo de crecimiento tan calmado que apenas han dejado huella alguna en su entorno durante todo ese tiempo. La diferencia, la enfermedad, la miseria, no procede de ellos sino de los conquistadores. ¿Encontraremos a tiempo en ellos, los otros, nuestra cura? ¿O ya es demasiado tarde y lo que recibimos en la cara es el aliento previo a los estertores de la muerte de nuestro mundo físico tal como lo hemos conocido?

A la universalización de las relaciones de producción no corresponde ni puede corresponder sin embargo la universalización de los modos de vida de las sociedades técnicamente adelantadas. Esta universalización es imposible por topar con los finitos límites del planeta. El “progreso” objetivo ha conducido a una situación crecientemente incivilizada en que las “necesidades” inducidas industrialmente en las metrópolis del sistema se traducen en incapacidad para satisfacer incluso las “necesidades animales” de las poblaciones pobres, la mayoría de la Tierra, y en el deterioro de las condiciones de existencia —agua y atmósfera no contaminadas, ausencia de radioactividad, etc. — para todos. (Capella, 1993, pág. 180)

Castoriadis (2013) justificó sobradamente en su momento el cómo y el por qué de nuestro derecho a esperar ‘otro mundo’: va más allá de cuantas razones adversas puedan presentársele. En la tierra los problemas están repartidos como en una partida de naipes. Yo abrí al comienzo de este trabajo una partida menor sobre esa misma mesa y ahora, más que de llegar a determinadas conclusiones, trataré de acabar la partida siguiendo las mismas normas con que la comencé.

A la vuelta de la excursión comunitaria a la gran cachoeira, el conductor del autobús, tan visiblemente bebido como la mayoría de los viajeros, obliga a salirse del camino a una carreta que acaba volcando. Dentro del autobús no para el batir de los tambores y el griterío eufórico. Parece que nadie se compadece de los viejos que han caído al camino. El conductor del autobús ni siquiera piensa en parar y tarda en imponerse el pensamiento de ayudar a levantar el carro caído. Al fin bajan algunas indias del autobús y se dirigen hacia los accidentados. Ayudamos a poner de nuevo el carro sobre sus ruedas, la mula padece la maniobra. Los viejos dan gracias a Dios por haberse salvado. Una de las chicas lleva un vaso de agua a la viejita sentada con toda resignación al borde del camino. Durante el resto del camino de vuelta intento pensar una definición acertada de lo que es ser salvaje. El cielo se tiñe de violeta a la caída del sol entre la humareda de los campos quemados. (DC., domingo, 16 de octubre de 2005)

6 CONCLUSIONES

Espesamente estercolada
Espesamente estercolada está la tierra por todas partes
Con una papilla de vísceras humanas
Los pocos que vivimos
Los pocos que vivimos
Caminamos sobre un lodo rebosante de cadáveres

Marat-Sade (Peter Weiss, 1994)
Madrid, Centro Dramático Nacional.

Solía repetir el heroico Rosalino, y es frase que he escuchado una y otra vez en boca de los Xakriabá de toda condición, que antes de rendirse prefería dejar su cuerpo como abono para la tierra de la que los invasores querían privar a su pueblo. Esta decisión contiene la posibilidad de un nuevo nomos de la tierra en el que la lucha individual sería imprescindible como paso previo a toda acción colectiva.

Por la mañana pienso en el problema del universalismo que se corresponde con un etnocentrismo feroz, incapaz de admitir otra visión del mundo y la posibilidad de otra cultura. Sin embargo, éste es el resultado de toda la modernidad: el agotamiento del mundo, la quema de los recursos, el desequilibrio que es incultura, siempre que cultura sea la relación de una comunidad humana con la tierra. El problema de la justicia es la distribución del conocimiento y eso no se soluciona con la imposición de un saber universal sino que, por el contrario, se agrava la incapacidad de la especie para imaginar formas alternativas de relación y producción. Así el problema del currículo y de la enseñanza cambia de términos en la dirección que siempre presentí: no se trata tanto de lo que deba ser hecho sino de lo que debe dejar de hacerse para que las alternativas puedan aflorar libremente. (DC., domingo, 23 de octubre de 2005, por la tarde, en Barreiro)

Hay que plantearse qué derechos se juegan dentro de las escuelas y qué derechos se juegan fuera; la relación entre ambos es indisoluble. No parece el momento para preocuparse por las cosas que deberían hacerse, ya que la inercia de la burocracia hegemónica nos empuja hacia ellas, sino por la identificación de las cosas que no deberían hacerse. A finales de 2006, de todos los profesores indígenas

formados por el PIEIMG, una decena formaba parte de la administración municipal del Estado en diferentes cargos políticos y administrativos. Viajaban mucho, ya no bebían cachaça sino whisky, asistían a muchas reuniones y mítines. Habían salido de la escuela. Debe recordarse que, entre los demás, otra porción significativa de los formados participaba de modo activo en la vida de las pequeñas comunidades. En éstas, proliferaban las asociaciones y el interés por la obtención de inversiones o subvenciones nacionales para la realización de proyectos agrícolas, ecológicos y sanitarios; y eran, en algunos casos, el maestro o la maestra de la aldea quienes lideraban estos trabajos y actividades. Pero también parece inevitable tener que decir que la mayoría parecía haberse funcionarizado: la escuela no dependía tanto de ellos y la tomaban como venía, a cambio de un sueldo. Esta mayoría, en general, parecía haber quedado estancada en un eterno papel intermedio entre alumnos y maestros.

Por su parte, el grupo universitario más amplio vinculado a actividades diversas con los indios se considera altamente exitoso: por su alto rendimiento en ocupación de cargos burocráticos relacionados con la cuestión indígena, por su disposición de medios y fondos de investigación, por su producción académica y curricular y, especialmente, por la conciencia benefactora de su relación con la comunidad indígena.

La pretendida diferencia de las escuelas no pasa de ser un acuerdo tácito del discurso oficial. Esto puedo decirse de la escuela Xakriabá durante el período concreto de su historia que yo he acompañado, aunque no pretendo extender mis afirmaciones a todas las escuelas brasileñas que se llamen indígenas —y por tanto diferenciadas y bilingües según las leyes en vigor—, aunque diversas señales que sería posible documentar inclinen mi pensamiento en esa dirección a pesar de todas las excepciones que puedan considerarse.

El poder de llamada del discurso de los derechos es una máquina impresionante. La educación brilla como espejo a los ojos indios que ignoran el modo en que tal artefacto ha sido encajado en inventos mayores, los sistemas educativos nacionales, artefactos con imprevisibles consecuencias sobre el futuro de sus comunidades, cámaras oscuras y entrañas de aparatos informáticos capaces de

transformar su visión de la realidad. Visibles incoherencias entre acción y discurso, acentúan la duda ya planteada sobre significados y efectos de las actuales escuelas indígenas desde la más reciente perspectiva antropológica brasileña.

En definitiva, la famosa Controversia de Valladolid sigue abierta quinientos años después entre todos nosotros, casi con la única diferencia de que la red de asfalto y reactores que hemos tejido alrededor de todo el planeta ha hecho posible que muchos indios estén hoy viviendo ya a este lado del Atlántico, indios de toda América del sur y con ellos, negros latinoamericanos, y negros africanos, y con ellos caucasianos del norte de Europa y asiáticos de varias nacionalidades. El antiguo presidente argelino Houari Boumediene lo había anunciado, ya en 1974, durante un discurso ante la ONU. Y éste sí es un discurso real:

Un jour, des millions d'hommes quitteront l'hémisphère sud pour aller dans l'hémisphère nord. Et ils n'iront pas là-bas en tant qu'amis. Parce qu'ils iront là-bas pour le conquérir. Et ils le conquerront avec leurs fils. Le ventre de nos femmes nous donnera la victoire⁴⁵

Y ya están aquí, y así, inevitablemente, se irán convirtiendo en nosotros y nosotros en ellos. Éste ha sido siempre el paso firme de la historia y ésta es, paralelamente, la materia prima de la conocida *diglosia*, estrategia universal de procreación de las lenguas y, con ellas, de la concepción y expresión de distintas interpretaciones del mundo.

La barrera que se alza en el camino del lego que quiere comprender algo de física moderna es una barrera cultural. (...) Algo formalmente análogo es asimismo verdad por lo que respecta a nuestra dificultad de comprender las ideas y prácticas morales de una sociedad histórica o culturalmente remota. Consideremos, por ejemplo, la práctica del sacrificio de niños pequeños en la sociedad hebrea y pre-abrahámica. Ésta es una práctica que resulta pura y simplemente ininteligible para nuestro propio estilo de vida y para las ideas morales que le corresponden. Intentar comprenderla es intentar comprender algo de lo que debió de ser la vida y el pensamiento de aquella sociedad. Lo que pretendo resaltar aquí es que el principal problema que nos ocupa gira en torno a la comprensión de lo que aquello suponía; no precisamente el de adoptar una actitud, pues si no existe comprensión no sabremos respecto a qué adoptaremos esa actitud. (...)

Todo esto indica que la decisión no es el concepto fundamental en la moralidad, ya que sólo se puede tomar una decisión dentro del contexto de un modo de vida pleno de sentido y una decisión moral sólo se puede tomar dentro del contexto de un sistema moral. Un sistema moral no se puede basar en decisiones. Qué decisiones sean posibles, o no, dependerá del sistema

⁴⁵ Un día, miles de hombres dejarán el hemisferio sur para ir al hemisferio norte. Y no irán allá como amigos. Porque irán para conquistarlo. Y lo conquistarán [el hemisferio norte] con sus hijos. El vientre de nuestras mujeres nos dará la victoria.

moral en que se suscite tal cuestión; pero en un sistema moral determinado no puede suscitarse cualquier cuestión. (Winch, 1994, pág. 117)

Y de las interpretaciones del mundo hay sólo un corto recorrido para llegar al tema de las morales de la historia abordado por Todorov (1993), cuyo análisis resultará muy poco grato a los defensores a ultranza de los valores del moderno Occidente democrático, hoy reproducidos en una gran parte del mundo y envidiados por la otra parte a donde ese progreso derrochador nunca ha llegado.

La última característica de las sociedades modernas que conduce hacia la desaparición de los valores es su igualitarismo. Todos tienen los mismos derechos, todos pertenecen al mismo cuerpo, ya no se distingue a las distintas personas sociales. (...) Ahora bien, la igualdad real es evidentemente imposible: porque los seres no están igualmente dotados, y, al mismo tiempo, porque todos los puestos de la sociedad no son equivalentes y no pueden serlo; en la sociedad democrática también hay los que mandan y los que obedecen (...) La democracia es una sociedad que ha abolido la desigualdad, no en las costumbres, sino en los discursos. (Todorov, 1993, pág. 221)

He visto circular últimamente en prensa española una campaña publicitaria de ciertas escuelas religiosas con el slogan ESCUELAS QUE CAMBIAN EL MUNDO. Pero me parece más cierto que el mundo lo cambia el tejido urbano, un centro que debe rodearse de una extensión que le fabrique electricidad y le produzca alimentos. Las escuelas llegan detrás; tal vez, en términos fitosociológicos, sería adecuado decir que la escuela es una especie irremediabilmente oportunista y muy adaptable. Contra esta desagradable afirmación, suele constituir un gran apoyo encontrar, como en la cita anterior y como en la siguiente, algunas formulaciones coincidentes, por así decir, con mis pensamientos menos amables ante la realidad observada en la escuela Xakriabá. Por la mano de estos autores de amplia y reconocida trayectoria, se alarga en el tiempo presente la sombra de la proporción establecida por Fanon (1999) entre indígenas y no indígenas:

Por ejemplo, en la actualidad hacemos publicidad de nuestras democracias con tanta hipocresía y crueldad que ellas se vanaglorian de ello. Nada más común, en efecto, entre los aristócratas de toda condición que considerarse los unos a los otros como iguales; barones y marqueses, pequeños hidalgos o grandes potentados, forman una sociedad cerrada y protegida que se hunde con fruición en un número enorme de metecos, de esclavos y de mujeres sin alma, en Grecia, o de miserables carentes de pan, sin formación y sin hogar del Tercer y del Cuarto mundos en la actualidad. Esta democracia, a la americana o a la Condorcet, en donde los Condorcet de turno nunca abandonan el poder y la gloria, tanto a derecha como a izquierda, por el lado del nacimiento, del saber, del poder político, jurídico, mediático o financiero, vela hipócritamente a las oligarquías más feroces, las suyas o las nuestras. Además de todas las

ventajas institucionales, los que se benefician de ellas quieren en la actualidad gozar de la razón, de la justicia, de la bondad, con el colmo de la recompensa: el reconocimiento de la humanidad. El discurso mentiroso que oculta sobre estas flores una desigualdad cuya barbarie deshumanizada, hace pasar hambre y mata a los débiles, también lo hemos heredado de Grecia. (Serres, 2000, pág. 10)

Del mundo clásico al nacimiento de la antropología y de la etnología como ciencias, o de la etnografía como método, media una considerable distancia espacial y temporal, sin embargo insuficiente para hacer desaparecer absolutamente esta verdad histórica innegable. Que:

C. L-S. El colonialismo fue el pecado mayor de Occidente. (...) Es un hecho histórico que la etnología nació y se desarrolló a la sombra del colonialismo. No obstante, a diferencia e incluso frente a la empresa colonial, los etnólogos intentaron salvaguardar creencias y géneros de vida cuya memoria perdían las culturas a un ritmo acelerado. (...) Cuando, tras las destrucciones de que fueron víctimas, los pueblos indígenas quieren reanudar su pasado, sucede a menudo que recurren a los libros de los etnólogos para ayudarles. Conozco muchos ejemplos. (Lévi-Strauss & Eribon, 1990, pág. 211)

Puede que esos ejemplos se asemejen en varios sentidos al caso Xakriabá, aunque yo debo limitarme a opinar apenas desde mi reducido margen de experiencia. El interés de mi estudio y la consecución material de sus objetivos no implican automáticamente juicios universales ni conocimientos indiscutibles. En este sentido recuerdo que mi propósito inicial no era otro que documentar prácticas educativas alternativas en un entorno social de alta conflictividad. Sin embargo, a mi pesar, he de reconocer que, en el campo, recibí una impresión mucho más profunda de la naturaleza del conflicto que de la posible aportación de la institución escolar. Ese conflicto suele ser minimizado, cuando no negado radicalmente, en la literatura académica producida en los alrededores geográficos y culturales de la llamada educación indígena.

No siendo biólogo me permitiré recurrir ahora a una metáfora animal. Se trata de una simplificación del sistema capitalista comparado burdamente con ese pájaro de canto huraño que es el cuco, *Coccyus canorus*, un pájaro del tamaño de una paloma torcaz, que no construye su nido y cuya estrategia de reproducción implica depositar sistemáticamente sus huevos en los nidos de otros pájaros, comúnmente de porte menor. Ese pollito de cuco recién nacido ya arrima la espalda a huevos y recién nacidos pollitos de sus padres adoptivos y los empuja hasta tirarlos del nido; se dice que

incluso dos polluelos de cuco pelean entre sí hasta que uno de ellos es eliminado. Sólo puede quedar uno. Desde luego que los dueños del nido no advierten todas estas maniobras y crían al cuquito como si fuera su propio hijo, e incluso cuando éste ya les dobla o triplica el tamaño siguen alimentándolo con toda devoción. Es verdad que también he tenido noticias de estudios que contradicen esta imagen del cuco malvado, aduciendo, por ejemplo, que si parasitan un nido de corneja no matan a todos sus polluelos y que además producen una secreción apesetosa que mantiene alejados a los depredadores, colaborando así en la supervivencia de las cornejas.

Pero considerando que el modo de ser del cuco fuera así, naturalmente malvado, su supervivencia no dejaría de depender de la supervivencia de la variedad de las otras especies a las que pudiera colonizar con su sorprendente estrategia. El alcance y la frecuencia de esta colonización, esta superación y homogeneización que sólo puede suceder en presencia de dos condiciones necesarias —generosidad del espacio y presencia en él de lo heterogéneo—, evidentemente sería, tendría que ser, como la variedad de pajaritos, finita. La continuidad de la especie del cuco depende de la amplitud del territorio y del equilibrio entre toda la variedad de las demás especies. El mundo ha venido siendo hasta ahora grande y suficiente para los cucos. Pero si los cucos estuvieran recluidos en un territorio delimitado y estrecho, podrían acabar primero, año tras año, con los pollitos de todas las demás especies y, al final, ellos mismos no tendrían nido dónde poner sus huevos y a su vez se extinguirían sin haber aprendido a construirlos. El cuco-capitalismo, esa especie económica, ese modo de producción del mundo que descende de lo más oscuro de la ceguera colonial, contaba en el siglo XVI con las halagüeñas perspectivas de todo un nuevo mundo por dominar, un mundo de cuyas verdaderas dimensiones se tardó en saber. Pero, del Non Plus Ultra de los clásicos grabado en las columnas de Hércules marcando el fin del mundo conocido, se pasó al orgulloso Plus Ultra de Carlos I de España y V de Alemania, nieto de los Reyes Católicos. El cuco Colón vio abrirse ante él el camino hacia la nobleza. Igual mató indios que españoles disconformes. Desde entonces, a pesar del tiempo transcurrido, sólo en 1957, con el lanzamiento del Spoutnik ruso, se anuncia el próximo cierre de esa indefinida edad moderna-contemporánea; el principio del fin

llega con una fotografía de la tierra realizada algunos años después desde la luna. El ojo humano, el ojo de los mercados, el ojo de los poderosos sólo un poco antes que el de los desposeídos puede observar a partir de ahora la limitación física de la tierra disponible. Esta sí que es una imagen que vale más que mil palabras. Pero el cuco no entendió aquello como el anuncio del fin de su reproducción descontrolada y de sus métodos agresivos. En el siglo XVI había dicho ya Erasmo, probablemente ajeno aún al encuentro de América, que “Todo el mundo es una patria común” (De Rotterdam E. , 1998). Ahora, incluso después de haber hecho que un robot se pose sobre la superficie de un diminuto cometa, la humanidad en bloque no ha asumido todavía las posibles consecuencias en su vida práctica de esta finitud espacial. Lo que se cuece ahora es un nuevo nomos de la tierra, una nueva cultura, una nueva razón espacial con efectos inmediatos sobre la razón ética. No una razón ética-intelectual, sino una ética actual. Hasta ahora la especie ha profundizado cada vez más en aspectos de la naturaleza antes ocultos a sus ojos. El mundo se ha emborrachado con tecnología. Esto es un grave peligro, en más de un sentido, al que sólo podrá oponerse la claridad de una nueva visión y percepción de nuestro lugar en el tiempo y de la ocasión para cumplir adecuadamente con nuestro papel: básicamente sobrevivir con dignidad, y después extender progresivamente la dignidad. Porque:

Sostengo la tesis de que, si bien, puede haber y hay sociedades humanas que no son y no contienen comunidades científicas, no puede existir una sola sociedad humana que no sea, en algún sentido, una comunidad moral. Al intentar demostrarlo, me propongo a su vez apuntar más específicamente hacia ciertos conceptos morales que, de una u otra manera, deben ser reconocidos en cualquier sociedad humana. (Winch, 1994, pág. 123)

Por otra parte existe un amplio trabajo de la etnología brasileña que intenta probar, comprender y caracterizar la persistencia de toda una corriente alternativa de pensamiento al que se denomina ‘*amerindio*’. Ese pensamiento posee, a partir de la particular cosmología en la que está fundado, unas características distintivas que implican un poder de remodelación de las instituciones extranjeras de acuerdo con sus propios intereses. La escuela es, como institución, un caso ejemplar en esta transición entre dos culturas. Documentar su adaptación a medios culturales y sociales tan distantes de su origen como puede ser una comunidad indígena, significaría una prueba inequívoca de la teoría de la forma escolar de Vincent, Lahire & Thin (2011).

Pero no sólo eso. Los resultados de una investigación en ese sentido, podrían colaborar también al avance de los interrogantes incluidos en la formulación de Poveda (2001) sobre la teoría de las continuidades-discontinuidades de escuela y familia. Pero el problema teórico de las escuelas no es el problema real del mundo físico, social y político que la rodea. Poca utilidad podrá tener la escuela en cualquier parte del planeta si su entorno persiste en la predominancia de la alucinación consumista.

Según Viveiros de Castro (1996), en ese pensamiento amerindio la sociedad es, al precedernos, lo dado. A través de la sociedad recibimos el mundo. Y en el mundo encontramos lo que a nosotros corresponde construir: la naturaleza. No es la naturaleza lo primero que encontramos, sino la sociedad. El hecho mismo de la concepción es en sí un hecho social. Pero la participación consciente en la construcción de la naturaleza puede generar grandes insatisfacciones a causa del desacompañamiento entre la urgencia del deseo subjetivo —aunque también masivo— de transformación y los ritmos del cambio objetivo realmente perceptibles.

Por último, pudiera resultar que, dentro de ese pensamiento amerindio y de las prácticas escolares situadas en su marco, la concepción misma de infancia o juventud como instancias separadas de la vida adulta, apareciese bajo una nueva luz, ofreciendo nuevos argumentos a favor de las posturas de los pragmáticos, a los que con tan poco aprecio se refiere Arendt repetidas veces, y ayudando a redefinir las aún candentes nociones de lo político y de lo público. Una vez más la escuela aparece en el foco de atención. Si, como dice Nozick “la filosofía moral establece el trasfondo y los límites de la filosofía política. Lo que las personas pueden y no pueden hacerse unas a otras limita lo que pueden hacer mediante el aparato del Estado, o lo que pueden hacer para establecer dicho aparato” —citado por Kymlicka (1995)— cabe pensar que la escuela es, precisamente, el escenario de entrenamiento para la vida política, que al final, no puede dejar de ser una forma de relación entre los humanos. En total sintonía con la frase de Nozick, y también con aquella “pasión” de la escuela que Adorno mencionaba, dice Benjamin desde Brasil:

Una sociedad que enfatiza excesivamente la técnica y pierde la capacidad de comunicarse dialógicamente —estableciendo valores comunes, fines compartidos, comportamientos legítimos— es una sociedad que acaba por destruirse. Hoy, dependemos mucho menos de la racionalidad técnica, y dependemos cada vez más de nuestra racionalidad comunicativa,

dirigida a establecer una convivencia civilizada. He ahí el papel insustituible de la educación y de los educadores. En el mundo contemporáneo, los sistemas educativos son uno de los últimos espacios que quedan, que pueden ser espacios esencialmente comunicativos. Llamados a trabajar valores y fines, a valorar el intercambio y a cultivar el lenguaje centrado en la palabra, el lenguaje humano por excelencia. Espacios en que las interacciones humanas continúan existiendo sin estar dominadas por la unidireccionalidad y la velocidad, donde se forman grupos, donde se trabaja en una escala controlable por la comunidad, donde se recupera la memoria, que son los componentes esenciales de cualquier proyecto civilizatorio. Donde se pueden formar ciudadanos, y no consumidores pasivos y frustrados. (Benjamin C. , 2004, pág. 184)

No sé tampoco a qué género adscribiría lo escrito por

con resonancias muy semejantes;

Dice Castoriadis (2013, pág. 323) que “También cuando, aparentemente, no hace más que conservarse, una sociedad sólo es gracias a su incesante alteración.” No sé si Stanislaw Lem (2013) hace ciencia ficción o matemática cuando formula por boca de uno de sus personajes esta pregunta de resonancia semejante: “¿Cómo podemos no transformarnos si *podemos* transformarnos?” Si admiran a Swift, no se pierdan a Lem. Él ha escrito acerca de un planeta del futuro que se puede localizar en los mapas estelares por la masa apreciable de sus anillos de basura tecnológica orbitante. El aspecto humano original, dado el desmesurado desarrollo de la cirugía estética en tal planeta, quedó prohibido por las leyes tiempo atrás. Cuando, huyendo de sus acreedores terrestres, el aventurero Ijon Tichy llega hasta allí, su nave espacial sufre un accidente tras el que queda completamente desnudo. Así lo encuentran y lo esconden por piedad los monjes de una orden religiosa compuesta por máquinas desechadas pero conscientes en un mundo donde cualquier identidad puede grabarse en cualquier sujeto con una operación insignificante, identidades coherentes, tanto de creyente como de no creyente. Algunas de esas máquinas que se reinician en el espacio se convierten sin embargo en guerreros y bandidos peligrosos. Por lo contrario, el duismo es la fe de los religiosos autómatas. Es una fe sin dogmas, sin rituales y sin proselitismo. Es una fe del futuro fantástico en que transcurre el relato. Es esa fe que se resume en un escueto “*puede que sí, puede que no*”, es una fe en la que “*crees dudando y dudas creyendo*” (Lem, 2013, pág. 339).

La lucha entre tradición e innovación, que es el principio interno del desarrollo de la cultura en las sociedades históricas, sólo puede continuar merced a la permanente victoria de la innovación. Sin embargo, la innovación cultural depende únicamente del movimiento histórico

total que, al cobrar conciencia de su totalidad, tiende a superar sus propios presupuestos culturales y se orienta hacia la supresión de toda separación. (Debord, 1999, pág. 152)

Conviene aquí recordar que la climatología constituye un factor de primer orden a tener en cuenta en la historia de la escuela Xakriabá. Desde los primeros contactos de que surgió el PIEIMG, pasando por la construcción de algunos edificios, por entonces casi exclusivamente en las tres aldeas principales del área indígena, pero también atravesando el funcionamiento y el calendario de las escuelas, el clima impone una cierta lógica de alternancia. El bioma sertão, caatinga, cerrado, tiene su tiempo de vacas gordas y vacas flacas bien repartido entre sus dos estaciones extremas: la polvareda y el barrizal. Hay que verlo para creerlo. Después de llegar en la estación seca y pasarla casi entera entre los *Xakriabá*, la llegada de la lluvia supuso un giro inesperado en buena parte de las rutinas de la vida cotidiana. Al verlo me pareció entender de dónde podía venir la razón de tanta esperanza. Las suaves lomas polvorientas se transforman en vergeles al cabo de un par de días. No tardan mucho en rebosar renacuajos en los charcos a los lados del camino. El camino mismo es el gran barrizal de una carrera de obstáculos. Afortunadamente no hace frío. El aire, el agua, la tierra, todo está tibio y el silencio de las noches de sequía se muda en concierto poderoso y persistente de una multitud inimaginable de ranas surgidas a la primera llamada del agua. De momento, parece que la fuerza de la naturaleza podrá imponerse al delirio destructor. El problema será si la sociedad humana sigue aquí para asistir a la próxima gran primavera.

La humanidad, renovando de generación en generación su activa esperanza y su ansiosa fe en un ideal a través de la dura experiencia de los siglos, llevaba a Guyao a pensar en la obsesión de aquella demente cuya extraña y conmovedora locura consistía en creer constantemente que llegaba el día de su boda. Juguete de su sueño, todas las mañanas se ceñía la frente pálida como la corona de casamiento y colocaba sobre su cabeza el velo nupcial. Con una dulce sonrisa se preparaba para recibir al imaginario novio, hasta que las sombras de la tarde, después de vana esperanza, le traían la decepción al alma. Su locura tomaba entonces un tono melancólico. Pero su ingenua confianza resurgía con la aurora siguiente, y sin recordar ya el desencanto pasado, murmurando hoy él vendrá, volvía a ceñirse la corona y el velo, y a sonreír a la espera del novio. (Rodó, 1991, págs. 16-17)

Porque no hay cómo negar que ya nada es como fue y que la tarea de la reconstrucción no puede aspirar en ningún caso a devolver las cosas a un estado originario ideal.

Por la tarde fuimos a construir una maqueta del área de la naciente a reflorestar en el lugar que llaman "poçao"⁴⁶. La profesora Azilda me sorprendió al contarme que, tan sólo quince años atrás, casi se ahogó en aquel terreno, un enorme crater de dos metros de profundidad donde yo sólo veía arena y pedruscos. Pero entonces el agua llegaba hasta la orilla que veíamos desde donde estábamos muy por encima de nuestras cabezas. A la orilla de aquel pequeño lago iban las mujeres a lavar y había lirios a la orilla de las aguas cristalinas. (Dc. Sábado, 10 de septiembre de 2005, en Barreiro Preto)

Las Mujeres de Milán (1991), en autoría colectiva de una inspirada reflexión sobre la situación de las mujeres en un mundo de masculinismo hegemónico, rescataron de Simone Weil las siguientes palabras que, a mi juicio, parecen expresamente escritas para los Xakriabá:

No creáis tener derechos. Es decir, no ofusquéis o deforméis la justicia, pero no creáis que se puede esperar legítimamente que las cosas ocurran de modo conforme a la justicia; tanto más cuanto que nosotras y nosotros mismos estamos bien lejos de ser justos. (...) Hay una mala manera de creer tener derechos y una mala manera de creer que no se tienen. (Weil, 1985)

Respecto a esas malas maneras de creer tener o no tener derechos, me permitiré una vez más recurrir a la literatura en busca de una representación metafórica que saque a la luz de modo inmediato las características primordiales del comportamiento colonizador que me interesa. Se trata ahora de uno de los personajes de *El Corazón de las tinieblas*: Fresleven, un capitán de barco de pocas luces que, tras mucho tiempo deambulando por los parajes de África, se siente engañado por un indígena en la compra-venta de unas gallinas. Fresleven es un colonizador inconsciente, inconsciente de ser colonizador.

Sí, dos gallinas negras. Fresleven se llamaba aquel joven... era un danés. Pensó que lo habían engañado en la compra, bajó a tierra y comenzó a pegarle con un palo al jefe de la tribu. Oh, no me sorprendió ni pizca enterarme de eso y oír decir al mismo tiempo que Fresleven era la criatura más dulce y pacífica que había caminado alguna vez sobre dos piernas. Sin duda lo era; pero había pasado ya un par de años al servicio de la noble causa, sabéis, y probablemente sintió al fin la necesidad de afirmar ante sí mismo su autoridad de algún modo. Por eso golpeó sin piedad al viejo negro, mientras una multitud lo observaba con estupefacción, como fulminada por el rayo, hasta que un hombre, el hijo del jefe según me dijeron, desesperado al oír chillar al anciano, intentó detener con una lanza al hombre blanco y por supuesto lo atravesó con gran facilidad por entre los omóplatos. Entonces la población se internó en el bosque, esperando toda clase de calamidades. (Conrad, 2003, pág. 43)

⁴⁶ Pozo grande. En realidad, un pozo artesiano, una naciente de agua casi a nivel de tierra, un pequeño lago que, en el castellano de mis abuelos se llama lavajo, y que en el territorio *Xakriabá* formaba parte de una red que alimentaba el flujo de pequeños ríos entre diferentes nacientes.

Son, o somos, tantos los Fresleven del mundo... Entre mis antiguos profesores también hubo alguno al que recuerdo sincerándose en cierta ocasión al confesar desde la tarima, a la vuelta de un espartano viaje a Cuba, que estaba muy bien todo aquello de la Revolución pero que, irremediabilmente, de corazón, lo decían sus gestos, él quería, él necesitaba, despertar por la mañana con un buen café acompañado por la prensa del día. ¿Es así como la Ilustración se transforma históricamente en Liberalismo? El Liberalismo era posible, quiero decir éticamente posible, —aunque también, recordando la estrategia del cuco, me gustaría decir zoológicamente, o ecológicamente— sólo en un mundo concebido sin límites. Sólo esa falta de límites, sólo ese signo de infinito matemático permitía cuadrar lícitamente la cuenta y acabar felizmente el cuento. Fue tal vez el presentimiento de la especie, antes que la conciencia generalizada que Boff (2010) atribuye al capitalismo actual de haber “*encostado*” con los límites del espacio habitable, cosa que bien pudo haber dado ocasión a los primeros experimentos comunistas.

La etnografía, llevada a cierto extremo, excede su condición de método, conlleva consecuencias carnales: el pedagogo que buscaba prácticas escolares alternativas resultó devorado por el antropólogo que no pudo encontrarlas. No es que la dureza de mi trabajo de campo haya vuelto teóricamente estériles los datos obtenidos, pero me obliga a un trabajo crítico completamente distinto del que me proponía en el inicio. No tengo cómo rebatir mi propia creencia: que será únicamente la rueda de la necesidad la que venga a forzar una redistribución del todo. Esa es la esencia de la teoría de la caída que los tiempos y las costumbres nos urgen a preparar; que sólo compartiremos el mundo de un modo nuevo bajo nuevas circunstancias a medida que éstas se vayan conjugando por efecto de la resistencia contra la obstinación del poder en mantener cuentas y cuentos que descuadran las esferas.

También durante el trabajo de campo tuve la oportunidad de conocer a algunos otros Fresleven naturales; unos más sutiles, otros más descarados.

Quando me quedé solo, un autotitulado ‘armador’ (albañil, constructor, reformista) del pueblo se lanzó a identificarme y comenzó un prolijo discurso eufórico y de alto grado étlico. A los diez minutos ya había puesto su casa a mi disposición y me había jurado amistad eterna. No perdió mientras tanto la oportunidad de humillar arteramente a un hombrecillo negro, bajito y ya maduro que se había acercado para pedirle trabajo. Luego, hablando sobre mi condición de

soltero, afirmó mi posibilidad de elegir esposa entre todas las mujeres de la zona, pronunciando frases lapidarias: que yo estaría siempre por delante de la gente del lugar, que aun llegando allí pobre yo podría salir rico. Que me mantuviera frío para conocer todas las posibilidades antes de elegir, recomendándome tener cuidado para no mezclarme con la 'basura'; que el conocimiento sólo dura un día porque en el día siguiente se conocen cosas nuevas que cambian lo sabido del día anterior. (DC., viernes, 24 de agosto de 2002, por la tarde, en Missões)

Abriendo la senda que seguiría después Kurt, el personaje de Conrad, el viaje de André Gide por el Congo contiene observaciones espeluznantes sobre la relación entre colonizadores y colonizados pero también descripciones de paisajes, escenas o caracteres demostrativas de la capacidad analítica y curiosa del autor. Como entomólogo caza mariposas en las tardes africanas, pero también como entomólogo describe a las personas y sus acontecimientos. Ya al comienzo del viaje, el francés, en aquella ocasión como enviado especial del Ministerio para las Colonias de su país, escribe en su diario una nota discordante que, más allá de las diferencias raciales o culturales concretas se ha vuelto hoy paradigma de las relaciones de producción capitalista: "Cuanto menos inteligente es el blanco, más estúpido le parece el negro." (Gide, 2004, pág. 23) y esa discordancia con el mundo que contempla aparece de varios modos, pero vuelve a recalar en las relaciones de servidumbre: "Cada vez estoy más convencido de que la mayoría de los defectos que se reprochan continuamente a los criados de este país se deben sobre todo a la manera en que se les trata y se les habla." (Gide, 2004, pág. 111)

En cualquier caso cada época merece sus grandes educadores, y la nuestra no parece precisamente en esto una época de abundancia. El mundo se produce, se reproduce, pero también se desintegra. Mientras prevalece la materia sobre el vacío, ésta debe organizarse y, por lo que sabemos hasta ahora, podríamos hablar con la misma propiedad de la organización como de la organicidad del mundo. En el mundo orgánico/organizado puede apreciarse una división de tareas, una especialización de distintas capacidades, una variedad inimaginable de posibles tipos de células y de aparatos. Si pudiéramos decir que esta organicidad tiene un corazón, diríamos también que ese es el lugar de los maestros. Sin embargo, puede que no sean conocidos los nombres de los que constituyen el verdadero órgano motor del mundo, es decir: puede que los maestros no sean todos los profesionales y puede que cualquiera pueda

ser maestro. Maimónides dijo bien: “Búscate un maestro aunque sepa menos que tú”. Necesitamos a los maestros; pero es muy probable que, para lo que realmente nos interesa aprender, no podamos reconocerlos. Lo que importa no es el quién es quién, sino la relación entre ellos. No se me ocurre mejor argumento que la alegoría de Borges en El Aleph:

Es fama que no hay generación que no incluya cuatro hombres rectos que secretamente apuntalan el universo y lo justifican ante el Señor: uno de esos hombres hubiera sido el juez más cabal. ¿Pero dónde encontrarlos, si andan perdidos por el mundo y anónimos y no se reconocen cuando se ven y ni ellos mismos saben el alto ministerio que cumplen? Alguien entonces discurrió que si el destino nos vedaba a los sabios, había que buscar a los insensatos. Esta opinión prevaleció. (1999, pág. 171)

Pero hay al menos una tercera opción antes de elegir entre sabios o insensatos. Se trata de la práctica del *affidamento* propuesto por las Mujeres de Milán (1991) que parece un paso ineludible hacia una nueva práctica política, independientemente de su traducción inmediata en efectos sobre las formas de la vida política hegemónica.

Usted pregunta si las sociedades de control o de comunicación no suscitarán formas de resistencia capaces de dar nuevas oportunidades a un comunismo concebido como “organización transversal de individuos libres”. No sé, tal vez. Pero eso no dependería de que las minorías retomen la palabra. (Deleuze G. , 1992, pág. 217)

El *affidamento* es relación de igual a igual, interés compartido, paz sagrada; la argamasa fundamental de lo genuinamente político que tan abundante y común me parece entre los *Xakriabá*; todas ellas, habilidades casi perdidas en nuestro mundo brutalmente capitalista, el *nuevo mundo feliz* al que se refería hace algunos años Ulrich Beck (2000) al exponer, acertadamente, las razones por las que el futuro del trabajo en Europa se podía ver ya entonces en Brasil —y demostrando así que es posible predecir el futuro de un sistema en sus propios términos. ¿Nunca han escuchado decir eso de que “allí la vida no vale nada”? Esta ha sido frase coloquial en España durante muchos años, y aún lo es, para referirse a lo fácil que puede llegar a ser que te maten en unos cuantos países del indeterminado tercer mundo. Mientras tanto, aquí nos sentíamos seguros. El muro imaginario que nos protege es más denso y más opaco que la piedra o el hierro. Pero la red que hemos tejido sobre el mundo para llegar más y más lejos, ha acabado por traernos a la puerta de casa a las multitudes que del otro lado del océano y de los cuatro puntos cardinales van siendo expulsadas de sus puntos de

origen por la presión de un orden económico y político asfixiante. Aquí comienzan a aparecer sucesos hasta ahora inauditos: nuevos tipos de atentados, nuevos delitos, nuevos peligros en la calle, de noche y de día. Querría creer que vivimos en un tiempo excepcionalmente orientado a recalcular el precio de la vida en el ámbito universal, que todo anuncia la transformación. Quinientos años pasaron como un soplo y la energía de Sepúlveda y de Las Casas no ha dejado de transmitirse de mano en mano hasta llegar a hoy. Ellos pensaron ante el problema concreto de los indios. Nosotros debemos pensar ante muchos otros pueblos y condiciones. Cada uno de nosotros deberá defender su posición en la controversia. La mejor resolución habría de ser de tal magnitud que alcanzase a transformar naturalmente lo genético mucho más que las simples formas culturales. La controversia sigue abierta y las posiciones parecen diversificarse progresivamente hasta una aparente disolución final. Pero en cada gesto de la vida cotidiana, y esta es la banalidad del mal más reciente, manipulamos delicados mecanismos que acaban ejerciendo su fuerza sobre los humanos del otro lado del muro que nos impide verlos. Y el problema, el verdadero problema, es que nuestra prosperidad depende directamente de su miseria. Y no parece que la razón pueda imponerse sobre la acción imparable de los destructores de mundos. Este orden de cosas está demostrando, cada vez con mayor crudeza, su absoluta inviabilidad; su progresión ininterrumpida puede consumir los recursos de la tierra hasta convertir en desiertos los últimos grandes bosques y con ellos, las vidas de los últimos hombres que aún saben dialogar con la tierra; y luego, sin más territorio que explotar, acabarían las vidas de quienes creyeron poder mantener eternamente, universalmente, un equilibrio entre la destrucción y sus detestables beneficios inmediatos.

Lo que las oposiciones del espectáculo ocultan es la unidad de la miseria. Las distintas formas de la misma alienación combaten bajo la máscara de la elección total, debido a que se erigen sobre la ocultación de las contradicciones reales. El espectáculo existe en una forma concentrada o en una forma difusa, de acuerdo con las necesidades del estado peculiar de escasez que él mismo desmiente tanto como mantiene. En ambos casos, sólo se trata de la imagen de una unificación feliz, rodeada de desolación y de espanto, en el tranquilo centro de la desgracia. (Debord, 1999, pág. 67)

Quien entre nosotros sonríe ininterrumpidamente y enumera con fruición las alegrías de la institución, tolera y practica un elevado nivel de representación

espectacular probablemente necesaria para el buen fluir de la máquina educativa tal como ella es concebida en el momento actual. Pero, o lo excepcional es vano, uno de tantos experimentos evolutivos frustrados, o es el anuncio de lo común futuro. Este dilema nos coloca de nuevo en el estrecho paso entre Scila y Caribdis, entre adherirse a lo excepcional y actuar, o aceptar lo común presente como es y dejarse llevar por la corriente. Cada capitán ordenará como mejor pueda el rumbo de su nave. Pero, contra el oportunismo arendtiano, en la esfera de lo común, creo que nos convendría que estuvieran en las escuelas los que no aman el mundo como es. ¿Hasta qué extremos será necesario llegar para aceptar racionalmente los límites de nuestro espacio y empezar a organizarlo de modo que no empujemos hacia la miseria todo lo que toca su frontera? ¿Hasta cuando la guerra del hombre con el hombre y la del hombre con la tierra serán la norma de todas sus relaciones? ¿Hasta dónde la hipnosis colectiva del mundo desarrollado podrá mantener la apariencia de su inocuidad?

Pero siempre podrán encontrarse palabras de otros innumerables autores a las que recurrir para escapar de esa desesperanzada visión deleuziana y encaminarse hacia el refugio de la esperanza, de la confianza en la historia, a pesar de la seguridad del final que el sentido común impone y a pesar de que todos los demonios que andan sueltos nos acompañen hasta su último día. El sistema educativo ya contiene las potencialidades que habrán de renovarlo. Pocos años antes de su muerte, Bobbio al que de ninguna manera podríamos acusar de ingenuo, se expresaba así:

Sé que estamos rodeados de misterio. A eso es a lo que yo llamo el sentido religioso del hombre, la sensación de que estamos rodeados por un misterio impenetrable. (...) Cuanto más sabemos, más conscientes somos de nuestra ignorancia. Toda la historia de la ciencia se compone, al fin y al cabo, de tímidas hipótesis. Por ello hablo del sentido religioso del hombre: de una postura religiosa frente a lo inabarcable, lo indescifrable, de lo infinito. Aunque no sea posible transformar este sentido en una doctrina, un catecismo, un sistema. (Bobbio, 2000)

Cabría esperar que la nueva percepción de la finitud del mundo conocido llegue a cambiar nuestras perspectivas y nuestros valores hasta que todo el interés —del que todo curriculum escolar es pura destilación— dedicado hasta ahora al histórico ir más allá se dirija en adelante al mucho más práctico y concreto saber estar aquí. La sospecha de Ramos (1994) como actitud, o la decepción de Hirschman (1986) como síntoma podrían quedar, al menos temporalmente, fuera de juego. Además, hay que

tener también en cuenta el cuadro político pintado por Capella sobre el lienzo del intervalo temporal posible: “Que hay personas cargadas de deberes que tienen como ciudadanos ‘iguales derechos’ que personas relativamente exentas de deberes” y que “el combate político prosigue, las fuerzas de los diferentes poderes reales cambian (y también su ‘correlación’, como es obvio), y, con ello cambia o puede cambiar el alcance de lo pactado, la decisión sobre el alcance de los deberes del Estado” (Capella, 1993)

Advertí al comienzo de que este artículo no se dirigía a un final conclusivo. Si yo fuese obligado a presentar uno, creo que diría ser posible mostrar que la afirmación de Descola, de que “hay una homología entre el modo como las personas lidian con la naturaleza y el modo en que se tratan unas a otras”, tiene alguna validez, pero apenas en el ámbito de algunas evidencias y dentro de ciertos contextos. (Riviêre, 2001, pág. 49)

Y aquí entra de nuevo la vieja pregunta: ¿Por qué aguantan los muchos al Uno? La Boetió (1982) quiere suponer con la vieja escuela de Heráclito, con Justiniano, con los padres dominicos españoles del siglo XVI, y con el ordenamiento jurídico internacional actual que todos nacemos iguales, pero que la guerra, las muchas variedades de la guerra, nos dan la libertad o nos privan de ella. Esta elaboración idealmente justa pero prácticamente injusta de la distribución o de la atribución de las dignidades humanas continua ocupando un lugar preponderante. Habría que empezar a reconocer y a enseñar, al estilo caraíba, que todos nacemos únicos y diferentes, pero que sólo crecer en paz nos va haciendo a todos iguales, en lo que podemos serlo, es decir, en derechos. Madre paz, y no Padre guerra. Dicen los *Xakriabá* que “*natureza tem coração de mãe: sempre cabe mais um*”⁴⁷. No todos nacemos iguales. La naturaleza feraz produce variantes, alteraciones, criaturas fuertes y también criaturas débiles en un sentido u otro. Los débiles necesitan la protección de los fuertes, no su rapiña. El problema de la dominación no parece radicar tanto en la razón por la que los muchos soportan al Uno, sino en la que mueve al Uno a utilizar su fuerza superior tan mezquinamente y no a tratar, como la madre, más delicadamente al hijo enfermo que a los otros. El propio Levi-Strauss se arriesga admirablemente sobre ese abismo al aventurar:

⁴⁷ La naturaleza tiene corazón de madre: siempre cabe uno más.

la hipótesis de que, al subordinar místicamente un sexo al otro, unas sociedades igualitarias trazan ya el dibujo de soluciones reales, pero todavía inconcebibles o impracticables para ellas, que, como la esclavitud, consisten en someter unos hombres al dominio de otros hombres. (Lévi-Strauss & Eribon, 1990, págs. 145-146)

Los guerreros del hambre, como Giovana y Seu Estácio, sin embargo, en tanto que Sucesores de los Indios del Señor San Juan de las Misiones, no envidian ninguna posición en un orden donde sólo caben dominados y dominadores. Clastres (1978) lo expresa certeramente:

Máquinas sociais habitadas pela vontade de perseverar em seu ser nao dividido, as sociedades primitivas instituem-se como lugares de repressao do mau desejo. Nenhuma oportunidade lhe é dada: os Selvagens nao querem disso. Esse desejo julgam-no mau, pois deixá-lo realizar-se levaria, num mesmo movimento, a admitir a inovacao social através da aceitaçao da divisao entre dominantes e dominados, através do reconhecimento da desigualdade entre senhores do poder e subjugados ao poder.⁴⁸ (1978, pág. 117)

Los índios puros de Clastres querían, como los *Xakriabá* quieren hoy, sólo vivir dignamente según su propio sentido de la dignidad. No entienden que el gran Estado de los Blancos, idealmente fuerte y generoso —*ordem e progresso*— continúe permitiendo su opresión y su expolio. No pueden aceptarlo. No pueden entenderlo, pero no esperan que el misterio de esta relación se resuelva mañana si con ello todo lo que contiene y todo lo que insinúa ha de desaparecer en un segundo, en un espasmo implosivo de realidad. No quieren saber tanto, no tienen prisa por llegar a la luna, no pertenecen a los desafiantes pueblos cosmocidas a que Lem se refiere, sólo quieren continuar su camino sin miedo de los fuertes. Sin ellos las ciudades desaparecerían. Ellos, y no las ciudades, son los órganos vitales del Leviatán. No han elegido la lucha. Su lucha les eligió a ellos.

“Yo no he olvidado a los destructores del Pueblo; no me olvido de los saldu que dejaron a mi Hermano Menor inmóvil delante de su propia casa, que nos cazarían si supieran que estamos vivos. Pero no todos los saldu, no la mayoría de los saldu, son dawana, peligrosos. Hay saldu que nos desean ningún mal, que no arrancan cabelleras, que sólo cazan para comer; su Camino es un camino de paz. Recordad esto, Timawi e Ishi, en las lunas por venir, cuando yo no esté para recordároslo.”

Ishi preguntó: “Entonces, Tío Mayor, ¿por qué esos saldu no impiden a sus dawana que hagan el mal?”

⁴⁸ Máquinas sociales habitadas por la voluntad de perseverar en su ser no dividido, las sociedades primitivas se instituyen como lugares de represión del mal deseo. Ninguna oportunidad le es dada: los Salvajes no quieren de eso. Ese deseo pareceles malo, pues dejarlo realizarse llevaría, en un mismo movimiento, a admitir la innovación social a través de la aceptación de la división entre dominantes y dominados, a través del reconocimiento de la desigualdad entre señores del poder y subyugados al poder.

“No lo sé, Thena-Ishi. Creo que yo soy demasiado viejo para entender a los saldu, y que tú eres demasiado joven... Quizá los saldu no estén bien enseñados por sus ancianos. Quizás hayan olvidado las enseñanzas en su largo viaje por los desiertos.” (Kroeber, 1992, pág. 54)

Concedores de la relatividad de toda historia, anclados en el presente, colocados frente a la realidad *Xakriabá* y frente a la realidad de los pueblos indígenas, ¿qué haremos nosotros, todos al fin, según Anders (2010), hijos de Eichmann?

¿Qué depende y qué no depende de nosotros? La vieja cuestión estoica debe adquirir un sentido urgente y preciso desde el momento en que creemos percibir una amenaza de muerte que pesa sobre la humanidad. Lo que, en principio, depende de nosotros, es cambiar de comportamiento. Pero esta prueba de convicción y coherencia, por muy ejemplar que sea, es insuficiente. Por otra parte, es difícil practicar una vida radicalmente distinta en un sistema que continúa imponiendo su ley, y me parece fútil el reproche hecho a los ecologistas por tomar un avión para acudir a un congreso. En cambio, me parece que en la medida en que los intelectuales nutren el medio ideológico en cuyo seno la acción humana adquiere su consistencia, se evalúa y corrige, podemos hacer alguna cosa. Podemos contribuir a cambiar un pathos en ethos, y ello de dos maneras: primero, por medio de un análisis crítico, por una ascesis conceptual que desacredite el uso lírico e indeterminado de términos tales como conocimiento, expansión, progreso, desarrollo. Por otro lado, podemos articular sobre la inquietud de la opinión y sus nuevas aspiraciones una perspectiva moral y política que sea positiva. El desprecio ostensible que cubre a toda proposición moral no es, a mi parecer, más que un alarde pasajero, una coartada contra la gravedad de los problemas morales que se plantean y se plantearán cada vez más a la humanidad, capaz ya de una intervención, antes inimaginable, sobre la naturaleza física y humana y, en consecuencia, sobre las generaciones futuras. (Domenach, 1980, pág. 13)

Una vez más recurriré a Winch (1994) para explicitar algunas cuestiones inevitables:

Los asuntos morales se nos imponen, independientemente de que nos sintamos implicados en ellos o no. Si alguien es moralmente obtuso o corrupto, no conseguiría ver las cuestiones morales a las que le enfrenta su condición o se negará a hacerlo; pero esto no significa que su situación no le enfrente, de hecho, a ellas. Más aún, acabará estando más sujeto a un juicio moral en caso de no afrontar dichas cuestiones morales. Uno no puede situarse al margen de la esfera del discurso moral diciendo simplemente que no le interesa. (Winch, 1994, pág. 124)

Sin embargo, es posible que tampoco en este tema poseamos todavía un conocimiento suficiente como para osar juzgar la acción o las consecuencias de las acciones de los diferentes actores del caso *Xakriabá* que yo conocí. En *Incógnito*, Eagleman (2013) reflexiona sobre la cuestión de la responsabilidad desde una perspectiva neurobiológica, no por inquietante menos digna de consideración. El autor recrea en su obra una colección de casos humanos y animales en los que ciertas transformaciones cerebrales debidas a tumores o tratamientos químicos acaban

desatando asesinatos, impulsos sexuales desmedidos o ludopatías repentinas. Según el autor, Freud, en una época en que la tecnología no podía aún ayudar en la exploración del cerebro, había entendido, a partir de lo que sus pacientes contaban, que en realidad nuestra conciencia es apenas una mínima porción visible del gigantesco iceberg que es el total de nuestro cerebro oculto bajo las aguas e inaccesible. En primer lugar, Eagleman se detiene a mostrar cómo nuestra experiencia es, en realidad, mediatizada por el testimonio de nuestros sentidos, que no siempre son bastante certeros —como cuando ante unas bandas de colores uniformes en gradiente nos parece que cada banda es más oscura por el lado que toca con el color más oscuro y más clara por el lado que toca el color más claro— y que, en otros casos, parecen percibir más de lo que conscientemente se considera —como cuando algunos hombres invitados a clasificar las fotos de una veintena de mujeres, acabaron sintiéndose más atraídos por las que tenían los ojos artificialmente dilatados sin que ellos hubieran sido advertidos de ello.



Ilustración 50:
Olhos d'agua, última naciente en riesgo de desaparición

“La responsabilidad no es algo que se pueda medir con un compás” se decía en *Vencedores y vencidos*, película norteamericana sobre el juicio de Nuremberg. Solzhenitsyn (2002) en sus reflexiones desde el gulag, escribiría sobre el fondo de la cuestión:

¡Si todo fuera tan sencillo! ¡Si se tratara simplemente de unos hombres siniestros en un lugar concreto que perpetran con perfidia sus malas acciones! ¡Si bastara con separarlos del resto y destruirlos! Pero lo línea que separa el bien del mal atraviesa el corazón de cada persona. ¿Y quién destruirá un pedazo de su propio corazón? (Solzhenitsyn, 2002, pág. 87)

Según Eagleman (2013), Santo Tomás de Aquino (1225-1274) fue el primero que, intentando convencerse de que las acciones humanas habían de proceder de la reflexión sobre lo que es bueno, y viendo sin embargo cuántas de ellas escapaban de este esquema, decidió que estas últimas pertenecían a una categoría distinta de las acciones puramente humanas; así plantó la primera semilla de la idea del inconsciente.

Nadie regó esta semilla durante cuatrocientos años, hasta que el erudito Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) propuso que la mente era una combinación de partes accesibles e inaccesibles. (...) Leibniz sugirió que existen algunas percepciones de las que no somos conscientes, y las denominó *petites perceptions*. Los animales poseen percepciones inconscientes, conjeturó, así pues, ¿por qué no las iban a tener los seres humanos? Aunque la lógica era especulativa, sin embargo se olió que pasábamos por alto algo fundamental si no asumíamos la existencia de algo parecido a un inconsciente. “Las percepciones insensibles son tan importantes [para la ciencia de la mente humana] como los corpúsculos insensibles lo son para las ciencias naturales”, concluyó. Leibniz sugirió también que hay actividades y tendencias (“apetitos”) de los que no tenemos conciencia, pero que sin embargo impulsan nuestras acciones. (...)

Anotó todo esto con entusiasmo en su libro *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*, pero el libro no se publicó hasta 1765, casi medio siglo después de su muerte. Los ensayos chocaron con la idea de la Ilustración de conocerse a uno mismo, de manera que languidecieron sin que nadie les prestara atención hasta casi un siglo después. (Eagleman, 2013, pág. 22)

Aunque Eagleman se detiene en los detalles del desarrollo histórico de la ciencia, me interesa recordar aquí únicamente alguno de sus pasos: el descubrimiento de Charles Bell (1774-1842) de una doble dirección de tráfico de informaciones y órdenes entre los sentidos y el cerebro. Hacia 1824 Johann Friedrich Herbart introdujo el concepto clave: el de la existencia de una frontera entre los pensamientos conscientes e inconscientes. En 1833 Johannes Peter Müller se asombró al comprobar experimentalmente que tanto si dirigía una luz hacia el ojo, o ejercía presión sobre él, o lo estimulaba eléctricamente la sensación resultante era siempre la misma: la luz, pero no la presión ni la descarga eléctrica. Así se preparaba el escenario para que comenzase a admitirse que el cerebro físico estaba relacionado con la percepción. Siguiendo adelante encontramos el estudio de James McKeen Cattell —*The Time*

*Taken up by Cerebral Operations*⁴⁹— que demuestra la diferencia temporal entre contestar a la pregunta más sencilla —si se ha visto un destello o una explosión: 190 milisegundos para el primer caso, 160 para el segundo— mientras que si la pregunta obliga a realizar una elección —si se ha visto un destello rojo o verde— la respuesta tardará varias decenas de milisegundos más, y más aún si es preciso especificar lo que se acaba de ver —He visto un destello azul. Todos estos científicos estaban allanando el camino para que el acto de pensar dejara de ser considerado algo distinto, algo especial que provenía de una esfera mental o, a veces, espiritual. Las mediciones de Cattell sobre los tiempos de reacción mostraban que el cambio cerebral se producía al mismo tiempo que el cambio consciente, indicando con toda claridad que el pensar, al igual que otros aspectos del comportamiento, no era pura magia, sino que más bien tenía una base mecánica. A partir de ahí comenzó a extenderse entre los intelectuales la reflexión y los nuevos usos de la idea de máquina que, como se ha visto anteriormente, ha sido también aplicada a las instituciones educativas. Y, llevando al extremo la aplicación de todos los razonamientos anteriores, Eagleman (2013) entrará de lleno en las posibilidades que aporta la nueva tecnología neurobiológica para llegar a formular la pregunta de *por qué la cuestión de la responsabilidad está mal planteada* y a afirmar que si cambia el cerebro, cambia la persona.

Cuando los psicólogos y economistas intentan comprender los extraños detalles del comportamiento humano, a menudo lo explican como un “proceso doble”. Según este punto de vista, el cerebro contiene dos sistemas separados: uno es rápido, automático y está debajo de la superficie de la conciencia, mientras que el otro es lento, cognitivo y consciente. El primer sistema se puede calificar de automático, implícito, heurístico, intuitivo, holístico, reactivo e impulsivo, y el segundo de cognitivo, sistemático, explícito, analítico, reglamentista y reflexivo. Estos dos procesos siempre luchan entre sí. (Eagleman, 2013, pág. 135)

La explicación anatómica para este doble proceso hace referencia a la coexistencia en nuestra cabeza de los varios cerebros que hemos poseído a lo largo de nuestra evolución como especie:

A pesar del apodo de “proceso doble”, no existe ninguna razón para suponer que existan sólo dos sistemas; de hecho, podría haber varios. Por ejemplo, en 1920 Sigmund Freud sugirió tres partes en conflicto en su modelo de la psique: el id (instintivo), el ego (realista y organizado) y el superego (crítico y moralizador). En la década de 1950 el neurocientífico americano Paul MacLean sugirió que el cerebro está compuesto de tres capas que representan estadios

⁴⁹ El tiempo que consumen las operaciones cerebrales.

sucesivos de desarrollo evolutivo: el cerebro reptil (que interviene en los comportamientos de supervivencia), el sistema límbico (que interviene en las emociones) y el neocórtex (que interviene en el pensamiento de tipo superior). Los detalles de ambas teorías han perdido ya en gran parte el favor de los neuroanatomistas, pero el núcleo de la idea pervive: los cerebros están compuestos de subsistemas que compiten entre ellos. Avanzaremos utilizando el generalizado modelo de proceso doble como punto de arranque, porque transmite de manera adecuada la idea central de la discusión. (Eagleman, 2013, pág. 135)

Puedo aquí regresar ya al tema de mi trabajo, que no es tanto la naturaleza o composición del cerebro y de la conciencia, como su importancia y sus consecuencias en toda vida social, ya que, como Castoriadis (2013) ha explicado detalladamente, esa parte a la que llamamos inconsciente no es sólo la fuente de nuestros sueños individuales sino también de nuestra capacidad para imaginar y proponer nuevas realidades sociales. Pero no tratamos con una noción plana y recortada de nuestras subjetividades, sino con la organización de la vida común de los sujetos particulares.

Los griegos inventaron, en política (y en otros campos), la relación de poder entre hombres libres. Por consiguiente, no basta que la fuerza se ejerza sobre otras fuerzas, o sufra el efecto de otras fuerzas, también es necesario que ella se ejerza sobre sí misma: será digno de gobernar a los otros aquél que adquirió dominio de sí. Curvando sobre sí la fuerza, colocando la fuerza en una relación consigo misma, los griegos inventaron la subjetivación. (Deleuze G. , 1992, pág. 140)

Sería muy bueno poder simplificar la vida política, las relaciones institucionales y las prácticas educativas a esta posibilidad de que la dignidad del gobierno deba corresponder únicamente a aquellos que adquieren dominio sobre sí mismos. El problema radica precisamente en que esta capacidad humana de autodominio no parece depender únicamente de la voluntad, del esfuerzo, o del libre albedrío. Venimos a encontrar aquí nuevamente a los antiguos monstruos que nos acechan a los dos lados de un paso estrecho: Escila y Caribdis (véase pág. 168), la total determinación o la total libertad, el fatalismo o el orgullo, ante los que Erasmo de Rotterdam parecía proponer cierta saludable equidistancia, un rumbo humano sobre el mar inestable, un esfuerzo inevitable de equilibrio, el milagro arendtiano:

Para liberarnos del prejuicio de que el milagro es un fenómeno genuino y exclusivamente religioso, en el que algo ultraterrenal y sobrehumano irrumpe en la marcha de los asuntos humanos o de los cursos naturales, quizás convenga tener presente que el marco completo de nuestra existencia real, la existencia de la Tierra, de la vida orgánica sobre ella, del género humano, se basa en una especie de milagro. Pues desde el punto de vista de los procesos universales y de la probabilidad que los rige, la cual puede reflejarse estadísticamente, ya el

sólo nacimiento de la tierra es una “probabilidad infinita”. Lo mismo ocurre con el nacimiento de la vida orgánica a partir del desarrollo de la naturaleza inorgánica o con el nacimiento de la especie humana a partir de la más simple vida orgánica. En estos ejemplos se ve claramente que siempre que ocurre algo nuevo se da algo inesperado, imprevisible y, en último término, inexplicable causalmente, es decir, algo así como un milagro en el nexo de las secuencias calculables. (Arendt H. , 1997, pág. 64)

Por lo tanto, si esperar milagros es un rasgo del callejón sin salida a que ha ido a parar nuestro mundo, de ninguna manera esta esperanza nos saca del ámbito político originario. Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio —y no en ningún otro— donde tenemos derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no. (Arendt H. , 1997, pág. 66)

Ese improbable e imprevisible arendtiano tiene que darse en un marco. Ese marco no puede dejar de ser una determinada cultura o, lo que es lo mismo, un determinado *nomos*, palabra que, según la descripción de Schmitt (1979), procede del griego *nemein* y que por tanto es:

Una palabra que significa tanto “dividir” como también “apacentar”. El *nomos* es, por lo tanto, la forma inmediata en la que se hace visible, en cuanto al espacio, la ordenación política y social de un pueblo, la primera medición y partición de los campos de pastoreo, o sea la toma de la tierra y la ordenación concreta que es inherente a ella y se deriva de ella. (Schmitt C. , 1979, pág. 65)

Pero, por lo que respecta a las escuelas *Xakriabá*, creo que la idea de medir y partir los campos se corresponde con una medida y partición del conocimiento. De ese modo, salta a la vista que en las escuelas indígenas se produce un conflicto entre distintos *nomos*: el *nomos* hegemónico llegado de fuera —tanto en referencia a la tierra como al conocimiento, en cierto modo inseparables— y el *nomos* indígena previo respecto a ambas cuestiones. Sin embargo: “El *nomos* venidero de la tierra no será un redescubrimiento de instituciones primitivas, pero tampoco debe ser confundido, por otro lado, con el sistema normativo de la legalidad y las legalizaciones del siglo pasado.” (Schmitt C. , 1979, pág. 51). En ese contexto futuro de lo posible cabe apreciar cierta similitud entre las condiciones del trabajo de los profesores indígenas y la lucha del partisano que, según Schmitt —sobre cuya exactitud histórica cabe albergar nuevas dudas— aparece en España durante la invasión napoleónica de los años 1808 a 1813:

Por primera vez en al Historia, el pueblo —un pueblo preburgués, preindustrial y preconventional— chocó con un ejército regular moderno y bien organizado sobre la base de

las experiencias de la revolución francesa. Gracias a este choque se abrieron nuevos espacios de guerra, se desarrollaron nuevas nociones de beligerancia y surgió una nueva teoría de guerra y política. (Schmitt C. , 2013, pág. 11)

Si, para Schmitt, 'partisano' significa 'partidario', uno que sigue a un partido y combate de modo irregular contra un ejército regular, los profesores *Xakriabá* son, en algún sentido, pero irremediablemente, partisanos. Porque: "En un sentido figurado, el "ser hombre es ser combatiente", y el individualista consecuente lucha por cuenta propia y, si es valiente, también con riesgo propio. Se convierte entonces en su propio partidario" (Schmitt C. , 2013, pág. 30); "Disimulo y oscuridad son sus mejores armas. No puede prescindir de ellas sin perder el espacio de la irregularidad; es decir, las necesita esencialmente para ser partisano" (Schmitt C. , 2013, pág. 54). Supongo que aquí reside la razón por la que Giovana y Seu Estácio sólo me mostraron a mí la letra de su canción. Porque sobre toda mi experiencia en el área indígena se extiende la práctica *Xakriabá* omnipresente del secreto, un secreto relacionado con su religión ancestral, que ni siquiera es conocido por todos los miembros de la comunidad, un secreto que sin duda se extiende a otros muchos aspectos de la vida indígena, un secreto guardado tan sigilosamente que apenas en algún momento he podido llegar a intuir.

Después del almuerzo había viento y una gran polvareda. Me he acostado y he dormido. Me ha despertado una voz que expresaba abiertas críticas al cacique hablando con la señora de la casa. En principio, me ha parecido mejor seguir en la cama. Luego he creído reconocer la voz de Zé Coelho, del CIMI y ha llegado un momento en que, cambiando de idea, me ha parecido necesario conocer a quien estaba hablando. Me he levantado entonces y he descubierto que el crítico no era otro que el líder de una de las aldeas. Evidentemente ha cambiado el tono de la conversación que ha pasado a versar sobre los males que los desconocidos o los niños mismos pueden causar a los árboles del jardín, haciendo referencias luego al "trabajo", al "pajé" y a "las mesas", seguidas de la mención del "secreto". (DC., miércoles 7 de septiembre de 2005 por la tarde, en Barreiro)

Finalmente, con toda la reserva que tanto la charla referida anteriormente como la habitual sensación de recibir generalmente sólo informaciones parciales, el problema del derecho fue convirtiéndose ante mis ojos en el problema de la libertad. Y a respecto de la libertad conviene aún escuchar el eco de la voz de Benjamín Constant en el arranque de su discurso de 1819 en el Athénée Royal de Paris:

"Je me propose de vous soumettre quelques distinctions, encore assez neuves, entre deux genres de liberté, dont les différences sont restées jusqu'à ce jour inaperçues, ou du moins trop

peu remarquées. L'une est la liberté dont l'exercice était si cher aux peuples anciens; l'autre, celle dont la jouissance est particulièrement précieuse aux nations modernes. (...) Premièrement, la confusion de ces deux espèces de libertés, a été, parmi nous, durant des époques trop célèbres de notre révolution, la cause de beaucoup de maux."⁵⁰ (Constant, 1980)

Pero si la libertad no es reconocida por igual por todos para todos, si la antigua noción de esclavitud adopta nuevas tipologías al amparo de legislaciones y prácticas, si el Derecho Internacional actual no es suficiente para garantizar la práctica universal de los derechos humanos, no sería descabellado presumir nuevos males en nuevas *époques trop célèbres*...

*Les anciens, comme le dit Condorcet, n'avaient aucune notion des droits individuels*⁵¹. Y como era en Heráclito por efecto de la Guerra, padre y origen de todas las cosas, que a unos los hacía libres y a otros esclavos, aquí, en el caso de los antiguos, siempre según Constant (1819),

"Par une suite inévitable de leur peu d'étendue, l'esprit de ces républiques était belliqueux; (...) Enfin, et par un résultat nécessaire de cette manière d'être, tous ces Etats avaient des esclaves. Les professions mécaniques, et même, chez quelques nations, les professions industrielles étaient confiées à des mains chargées de fers"⁵²

Puede que, contra ese *poco entendimiento* de las viejas repúblicas, alguna claridad respecto al problema del derecho pueda extraerse de la contundente *Crítica de la violencia*:

Creación de derecho es creación de poder, y en tal medida [es] un acto de inmediata manifestación de violencia. Y, siendo la justicia el principio de toda instauración divina de un fin, el poder, en cambio, es el principio propio de toda mítica instauración de derecho. Este último principio tiene una aplicación de graves consecuencias para el derecho público, en el ámbito del cual la fijación de límites, tal como se establece mediante la "paz" en todas las guerras de la edad mítica, es el arquetipo de la violencia instauradora de derecho. En ella se ve claramente que es el poder, más que la ganancia excesiva de propiedades, lo que debe ser garantizado por la violencia instauradora de derecho. Donde se establecen límites, el adversario no es sencillamente destruido; por el contrario, incluso si el vencedor dispone de la máxima

⁵⁰ Me propongo someteros algunas distinciones, aún bastante nuevas, entre dos géneros de libertad, cuyas diferencias han permanecido desapercibidas hasta hoy, o al menos han sido demasiado poco remarcadas. El uno es la libertad cuyo ejercicio era tan querido para los pueblos antiguos; el otro, aquel en que el disfrute es tan particularmente precioso en las naciones modernas (...) En primer lugar, la confusión de estos dos géneros de libertad, ha sido, entre nosotros, durante las épocas demasiado célebres de nuestra revolución, la causa de muchos males.

⁵¹ Los antiguos, como dice Condorcet, no tenían noción alguna de los derechos individuales.

⁵² Por una disposición inevitable de su poco entendimiento, el espíritu de estas repúblicas era belicoso; (...) En resumen, que por un resultado necesario de esta manera de ser, todos estos Estados tenían esclavos. Las profesiones mecánicas, e incluso, en algunas naciones, las profesiones industriales estaban confiadas a manos cargadas de hierros.

superioridad, se reconocen al vencido ciertos derechos. Es decir, en forma demoníacamente ambigua, derechos “iguales”: es la misma línea la que no debe ser traspasada por ambas partes contratantes. Y en ello aparece, en su forma más temible y originaria, la misma ambigüedad mítica de las leyes que no pueden ser “transgredidas”, de las cuales Anatole France dice satíricamente que prohíben por igual a ricos y pobres dormir bajo un puente. También parece que Sorel roza una verdad no sólo histórico-cultural sino metafísica, cuando plantea la hipótesis de que en los comienzos todo derecho ha sido privilegio de los reyes o de los grandes; en una palabra, de los poderosos. (Benjamin W. , 2011, pág. 116)

Y aún más adelante, el autor, tras caracterizar la violencia jurídica para distinguirla de la que denomina violencia divina —ambas evidentemente ejercidas en la práctica por los hombres— nos dará un ejemplo definitivo:

Existen testimonios de esta violencia divina no sólo en la tradición religiosa, sino también, al menos, en una manifestación bien consagrada de la vida actual. Tal manifestación es la de aquella violencia que, como violencia educativa en su forma perfecta, cae fuera del derecho. (Benjamin W. , 2011, pág. 121)

Sobre tal ‘divina’ violencia educativa podríamos sobreponer, sin estar completamente de acuerdo con ella, la justificación arendtiana:

Debido a que todos los seres humanos están sujetos a la necesidad, tienen derecho a ejercer la violencia sobre otros; la violencia es el acto prepolítico de liberarse de la necesidad para la libertad del mundo. (Arendt H. , 1993, pág. 44)

Resulta pues imposible, desde esta visión, absolver a las prácticas escolares cuyo sujeto son los indígenas, de toda su carga impositiva en pro de la homogeneización (véase pág. 360) y en contra, por consecuencia, de las diferencias significativas que puedan representar un peligro para el orden establecido, independientemente de las positivas y dulces palabras con las que se presentan los proyectos educativos destinados, aquí y allá, a la manipulación de las clases desfavorecidas para su adaptación aparentemente pacífica a la masa de los dominados. La sola contemplación de este fenómeno material supone para el contemplador un desafío y causa inevitablemente una reacción:

Es verdad que la filosofía es inseparable de una cólera contra la época, pero también de una serenidad que ella nos asegura. Con todo, la filosofía no es una Potencia. Las Religiones, los Estados, el capitalismo, la ciencia, el derecho, la opinión, la televisión son potencias, pero no la filosofía. La filosofía puede tener grandes batallas interiores (idealismo-realismo, etc.), pero son batallas risibles. No siendo una potencia, la filosofía no puede emprender una batalla contra las potencias; en compensación, entra en una guerra sin batallas contra ellas, una guerra de guerrilla. No puede hablar con ellas, no tiene nada que decirles, nada que comunicar, y apenas mantienen conversaciones. Como las potencias no se contentan con ser exteriores, pero

también pasan por dentro de cada uno de nosotros, es cada uno de nosotros, gracias a la filosofía, quien se encuentra incesantemente en conversaciones y en guerrilla consigo mismo. (Deleuze G. , 1992, pág. 7)

Eso que Deleuze llama *cólera* no queda lejos de las dos bellas hijas que, según dicho famoso de San Agustín, tiene, como si de una madre se tratara, Esperanza: Rabia y Coraje. Rabia por las cosas como son y Coraje para intentar cambiarlas. Después de todo, parece que el de Hipona hubiese prefigurado los dos interrogantes mayores que impregnaron toda la obra de Gramsci: ¿por qué son las cosas como son? y ¿cómo se podrá cambiarlas? No hay respuesta fiable para estas cuestiones, no hay fórmula mágica, pero sí una idea clara que para los Xakriabá forma parte esencial de su bagaje cultural e histórico, y que es la siguiente:

Quien entrara en la esfera política había de estar preparado para arriesgar su vida, y el excesivo afecto hacia la propia existencia impedía la libertad, era una clara señal de servidumbre. (Arendt H. , 1993, pág. 47)

Así, de un modo casi olvidado en nuestro mundo hipnotizado por esa gran serpiente que se enrosca en el árbol de la vida política bajo las formas del voto y del plebiscito como único momento de participación, creo que los *Xakriabá* como pueblo se han visto obligados, más allá de los casos particulares, a aceptar que, en cuanto a los derechos, su vida social futura seguirá teniendo mucho más que ver con la vertiente del *ejercicio* que con la del *disfrute*. Es la lucha a la que no podrían hurtarse por muy pacifistas que quisieran ser. En ese sentido, nosotros, los dominados del primer mundo, tendríamos mucho que aprender de ellos.

La escuela *Xakriabá* enseña al aire sus heridas que son las de la humanidad. Aquí y allí debemos prepararnos para disfrutar menos y ejercer más la libertad. En todas partes la escuela debería prepararse para eso: para ser pista de entrenamiento del ejercicio de la libertad. El mundo está medido. La capacidad de mal de la especie humana también. Pero lo que se expone frecuentemente ante nuestros ojos es una inusitada capacidad de resistencia y transformación:

Desde hace mucho tiempo se ha estudiado, por ejemplo, cuál era el equívoco que minaba en el interior el “éxito” de los colonizadores españoles sobre las etnias indias: sumisos y hasta aquiescentes, a menudo estos indios hacían de las acciones rituales, de las representaciones o de las leyes que les eran impuestas algo diferente de lo que el conquistador creía obtener con ellas; las subvertían no mediante el rechazo o el cambio, sino mediante su manera de utilizarlas

con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no podían huir. Eran otros, en el interior mismo de la colonización que los “asimilaba” exteriormente; su uso del orden dominante engañaba ese poder, porque no contaban con los medios para rechazarlo; se le escapaban sin separarse de eso. La fuerza de su diferencia se mantenía en los procedimientos de “consumo”. En un menor grado, un equívoco semejante se insinúa en nuestras sociedades con el uso que los medios “populares” hacen de las culturas difundidas e impuestas por las “élites” productoras de lenguaje. (De Certeau, 2010, pág. XLIII)

Mi investigación comenzó a raíz de ciertas noticias sobre prácticas educativas alternativas en las escuelas indígenas de Minas Gerais. En el marco teórico daba por establecido, en primer lugar, que es la necesidad de reproducción o supervivencia de una sociedad la que da forma al conjunto de los conocimientos integrantes de un eventual curriculum específico de esa sociedad; suponía igualmente que la necesidad de transmisión de ese curriculum —o cultura en términos más amplios— pone en marcha diversos mecanismos de selección de individuos y su constitución como grupo técnico al cargo de tal objetivo; y, por último, admitía, como consecuencia lógica de lo anterior, la especial interacción que, a partir de la práctica cotidiana, se establece entre los docentes y la comunidad de la que forman parte. Ya conocía entonces los inconvenientes de una estructura escolar media occidental; por eso esperaba encontrar en el PIEIMG ejemplos concretos de otro posible modo de ejercer la práctica educativa en las áreas específicas de la construcción del curriculum, la formación de profesores o la relación de la institución escolar con la sociedad. Una cosa fueron los puntos de partida, y otra muy diferente ha sido el encontronazo con la complejidad del fenómeno en su totalidad; una complejidad que las primeras noticias no podían reflejar suficientemente. Sin embargo, creo haber llegado a mostrar en buena medida la distancia que separa la posible idealización autocomplaciente sobre la escuela Xakriabá de la objetividad de sus prácticas observadas en campo. Esa distancia se corresponde con la que separa dos modos diversos de entender el mundo, la naturaleza y la sociedad, modos que se encuentran en la escuela apoyados respectivamente por grupos sociales de poder desigual.

Sólo me queda, para terminar, hacer una breve referencia a las últimas noticias que me llegan desde Brasil. Los pueblos indígenas del país han pactado con las autoridades nacionales el establecimiento de una red de Territorios Etnoeducacionales (véase pág. 452) que llevarán a cabo la extensión de la Educación Superior universitaria

para todos ellos, a través de la cooperación de numerosas universidades esparcidas por todo el territorio brasileño. Pero, todos los indicios apuntan a que, en caso de tener que responder a la pregunta de Papagiannis (véase pág. 94) sobre a quién sirven estas escuelas, habría que decir que, lejos de poder inscribirse en las características del paradigma radical, no parecen servir principalmente a los educados sino, digámoslo genéricamente, a los educadores. Que esos educadores son los mensajeros de un orden socioeconómico hegemónico: el de aquellos que, trabajando en la educación, aman el mundo como es y, en consecuencia, intentarán conservarlo igual, al tiempo que su principal función, consciente o inconsciente, consistirá en aniquilar los últimos vestigios del alma salvaje. Hay que revisar pues esta noción arendtiana del amor al mundo que, como mínimo, resulta confusa, indefinida y excesivamente genérica como para poder ayudar en los planteamientos de la educación mejor que parece pretender:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar el mundo común. (Arendt H. , 1996, pág. 208)

No puede haber futuro, es cierto, para quienes no honran el pasado, por dramático que éste haya podido ser. Pero reconocer las más amargas verdades de nuestra historia no es lo mismo que amar el mundo como es. Precisamente porque el mundo producido por los hombres dista mucho de constituir un lugar digno para todos es necesario pensar con mucha calma qué se hace cuando se dice que se educa. Porque “No se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje es vacía y con gran facilidad degenera en una retórica moral-emotiva.” (Arendt H. , 1996, pág. 208). Algo de esto, algo de mero ejercicio de retórica, parece planear sobre las prácticas de la escuela *Xakriabá*. En este sentido, espero haber conseguido al menos recoger algunos indicios de las carencias y los desafíos futuros de la educación indígena.

Mientras tanto, la persecución al pueblo y a los líderes *Xakriabá* continúa. Por todo Brasil, a pesar de la gran fachada que puedan presentar las escuelas indígenas de

aquí y de allá, siguen produciéndose invasiones de territorios indígenas, se sigue acosando y asesinando a los luchadores indígenas, y los jueces vienen encontrando sin rubor la fórmula para no condenar a los criminales o para anular sus condenas si alguna vez, sólo en los pocos años más recientes y ante la evidencia de los crímenes, han llegado a producirse. Los indios, puros o mestizos, siguen formando para la nación parte de la legión de ciudadanos de segunda; en ese contexto, sus escuelas no pueden dejar de ser instituciones sospechosas, independientemente de la buena voluntad que no puede negarse a los actores de cada uno de los grupos implicados. Pero, cada puesto en el conglomerado público de la escuela ha de ser ocupado por una persona y diferentes personas pueden afrontar la tarea de un mismo puesto de diferentes modos. Los pueblos mismos pueden reaccionar de modos muy diferentes ante la misma circunstancia.

Los aborígenes australianos, reales o imaginarios, descritos por Marlo Morgan (1998) comunican su decisión de no reproducirse más ante la insoportable presión exterminadora del mundo blanco. Sin embargo, seiscientos representantes de los pueblos campesinos de la tierra, reunidos en Maputo, lanzaron un mensaje diferente:

Nosotras y nosotros somos la gente de la tierra, los que producen los alimentos para el mundo. Tenemos el derecho de seguir siendo campesinos y campesinas, y la responsabilidad de seguir alimentando a nuestros pueblos. Nosotras y nosotros cuidamos las semillas, que son la vida y, para nosotras y nosotros, el acto de producir alimentos es un acto de amor. La humanidad nos necesita y nos negamos a desaparecer. (Duch, 2008)

En Brasil, en este mismo año de 2015, los poderosos latifundistas del agronecio remueven el Congreso Nacional y la sociedad brasileña con el PEC215, una reciente proposición de ley que anularía buena parte de los derechos reconocidos a los indios a partir de la Constitución Brasileña en vigor, abocándolos nuevamente a la lucha, en lo que podría ser un significativo y desolador paso hacia atrás de la historia; porque cuando digo lucha me refiero a esa clase de lucha extrema que transforma el propio cuerpo en instrumento y arma, y pone tu vida en riesgo y te obliga a correr otros peligros. Es la antigua lucha a la que los indígenas se han visto empujados una y otra vez.

Según un estudio reciente del ISA (Instituto Socioambiental, organización de la sociedad civil brasileña), la transferencia de la competencia de demarcar Tierras

Indígenas desde el poder Ejecutivo al poder Legislativo, principal objetivo del PEC215, impactaría directamente sobre los procesos de demarcación o ampliación de 228 Tierras Indígenas (TIs) que aún no han sido homologadas. Los propios *Xakriabá* son un caso más entre todos ellos, ya que nunca han dejado de intentar recuperar mayores extensiones anexas de sus tierras tradicionales que hoy, bajo control de la civilización blanca, les son negadas. Todos esos procesos quedarían paralizados con el PEC215. Esas tierras representan un área de 7.807.539 hectáreas, con una población de 107.203 indígenas, en las entrañas de uno de los denominados 'países emergentes', esos que ofrecen baratas a los mercados sus últimas riquezas sin pensar en mañana.

Otra propuesta realmente devastadora del PEC215 es la abertura de las TIs a grandes obras de alto impacto socioambiental, como carreteras o hidroeléctricas, cosa actualmente prohibida por ley, aunque de hecho sea tan lamentablemente mal cumplida en la práctica como en su día lo fueron las Leyes de Indias castellanas. Aún así, tras quinientos años de contacto y avasallamientos, estas posibles reformas legales podrían llegar a afectar a un total de 698 TIs de todo Brasil.

En este perpetuo conflicto de fuerzas, donde la posición, la decisión y la acción de cada individuo es la materia primordial genuina, no me queda más que dejar la última palabra a aquellos alumnos de la escuela de Barbiana que tuvieron la fortuna de recibir en su escuela campesina al maestro excepcional que fue D. Milani. De modo en algo semejante al de los *Xakriabá* los alumnos de Barbiana tuvieron que aprender la buena manera de creer tener derechos y también la buena manera de no creer tenerlos.

En el monte, no podemos quedarnos. En el campo, somos demasiados. Todos los economistas coinciden al respecto.

Y aunque no coincidieran. Póngase en el lugar de mis padres. Usted no iba a permitir que su hijo quedara al margen. Debéis acogernos, pues. Pero no como ciudadanos de segunda categoría que sólo sirven como mano de obra.

Cada pueblo tiene su cultura y ningún pueblo tiene menos que otro. La nuestra es un don que os ofrecemos. Un poco de vida en el desierto de vuestros libros, escritos por gente que sólo leyó libros. (Barbiana, 1976, pág. 112)

"CERTIDÃO VERBUM-ADVERBUM" UMA DOAÇÃO.

4-132
1071

Francisco Nunes Pacheco
Escritor de Paz e
Oficial do Registro Civil
ITACARAMBI

FRANCISCO NUNES PACHECO ESCRIVÃO DE PAZ E OFICIAL DO REGISTRO CIVIL VITALICIO, do distrito e município de Itacarambi, Estado de Minas Gerais, República Federativa do Brasil, na forma da lei etc.

CERTIFICA, a solicitação de interconado, que revendo em seu cartorio os livros de notas deooc, em um desses de numero dez (10) as fls. 33 e 34, encontrou a seguinte publica forma, do teor seguinte: Publica Forma de uma doação do teor seguinte: N 11 R. 160 Pagou cento e sessenta reis O P 25 de Setembro de 1856 Silva Reis Januario Cardoso de Almeida Brandão deministrador dos Indios da Missão do Sr S. do Rio do Riacho do Itacaramby Ordena o Cap. Mandante Domingos Dias ajunte todos os indios tantos maxos como feméas q andarem por fóra p admissio com zello e cuidado os que forem rebeldes fará prender com cautela parhirem para admissio Copio e Christão e zello, mandando -lhe ensinar a Doutrina pellos os q mais boberem os doutrinatos que vivão bem e na casca os Mancoçados não tendo empedimento ou avendo empedimento fazendo qe cada um outro q não tenha empedimento fazendo os trabalhar p terem q comer e não furtarem e q a for rebelde a esta doutrina que expendo neste papel os prendera castigará como merecer sua culpa e quando cassar alguma ensoletu ou levantado fará prendellos e trezellos a mto prez para lhe dar o castigo nonforme merecer porque feito tenho ordem de q pode para castigar e prendellos e tirar o abuso de serem bravios e espere do Sr Cap e assim o faça como assim determino e do contrario por ele e plos mais e doo dei terra com sobra para não andarem para as fazendas alheia do Riacho do Itacaramby assim até as cabiceira e vertentes e vertentes e descanco extremado na Serra Geral para a parte do pfluqu extremado na Boa Vista onde desagua para lá e para cá e por isso delhe Terra com Ordi da nossa Magestade ja assim não podem andarem pelas fazendas alheias incomodando os fazendeiros -- nissoos para morada o brejo para trabalharem Fora os gerais para as suas cassada e moladas. Arraial dos Morinhos 10 de Fevereiro de 728 ligo de 1728. AAdministrador Januario Cardoso de Almeida Brandão (com o sinal publico). Era o que continha na doação que me foi apresentada, qual para aqui trasladel fielmente como nella se continha e declarava do que dou fé, isto feito, perante duas testemunhas o que fielmente foi lida e confirmada a realidade do que tudo, continha a mesma, Assignando as testemunhas e o apresentante, o presente termo de transpcrição de publica forma, isto, perante mim escrivão que escrevi e assigno e dou fé, em testemunho: (sinal publico) de verdade) caso que uso em publico. Resalvo entre linha, que diz, que expendo neste papel os prenderá, que dou fé. Eu Francisco Nunes Pacheco, escrivão de Paz e oficial do registro Civil Vitalicio o escrevi dou fé, e assigno. (a) Francisco Nunes Pacheco. Sobre selos: "aa". Itacaramby, 28 de Fevereiro de 1931. -Apresentante: -Salomé de Paula Santiago, testemunha, Adolpho José de Oliveira e João Rocha. Era o que continha no livro e flo que para aqui trasladel a presente certidão de Publica Forma -verbum -Adverbum e na escrita original transcrita, que contee-sei em datilografia o presente traslado o dou fé, em testemunho de verdade. Sem selos para efeito "Social Nacional"

Itacarambi, 5 de junho de 1969

Francisco Nunes Pacheco
Tabelião, Francisco Nunes Pacheco

Processo FUNAI/B3B/795/70

Ilustración 51:
Documento de la Donación

HISTÓRICO ESCOLAR
 MINISTÉRIO DO INTERIOR
 FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO - FUNAI

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE: GOVERNADOR VALADARES: M. G
 ESCOLA MUNICIPAL PIO. XII
 ENDEREÇO: RESERVA INDÍGENA XAKRIABÁ
 MUNICÍPIO: ITACARAMBI/M. G

FICHA INDIVIDUAL

ANO LETIVO: 1986 SÉRIE: 1º/2º GRAU: 1º
 NOME DO ALUNO: ROSIMEDES GOMES DOS S SANTOS
 NOME DO PAI: EURÍCO GOMES DOS SANTOS
 NOME DA MÃE: NILDETE GOMES DE ABREU
 NATURALIDADE: RESERVA INDÍGENA XAKRIABÁ
 NACIONALIDADE: BRASILEIRO
 RESP. PELO ALUNO: EURÍCO GOMES DOS SANTOS
 End. DO ALUNO: RESERVA INDÍGENA XAKRIABÁ

ÁREAS	APROVELTAMENTO				
	G/EXPRESSÃO	MATEMÁTICA	INT. SOCIAL	ING. CIÊNCIAS	ED. FÍSICA
1º BIM.	20,0	20,0	ÓTIMO	ÓTIMO	ÓTIMO
2º "	25,0	25,0	ÓTIMO	ÓTIMO	ÓTIMO
3º "	25,0	25,0	ÓTIMO	ÓTIMO	ÓTIMO
4º "	28,0	27,0	ÓTIMO	ÓTIMO	ÓTIMO
1º BIM.	15,0	15,0	ÓTIMO	ÓTIMO	BOM
2º BIM.	15,0	13,0	BOM	ÓTIMO	BOM

Obs. O ALUNO CURSOU A 1ª SÉRIE/1º GRAU, NESTA ESCOLA E TAMBÉM O 1º E 2º BIMESTRE
 2ª SÉRIE, NESTE ESTABELECIMENTO ESCOLAR.
 O MESMO ESTÁ APTO A CONTINUAR SEUS ESTUDOS, EM QUALQUER ESTABELECIMENTO
 ESCOLAR DESTA TERRITÓRIO NACIONAL.

ASS: Altair do Carmo Oliveira
 PROF: 07A

05/11/86

Ilustración 52:
 Escola Municipal Pio XII (1986)



CLIENTELA PROVÁVEL

(Ítem 6 da Resolução CEE 390/91)

População cadastrada, em 1997, na localidade ou região escolar por nível de ensino.

Procedência da Clientela:

Oriundas Índias de 06 a 15 anos da reserva Xakriabá

Demonstrativo da previsão do fluxo de matrícula

SÉRIE		FLUXOGRAMA DE MATRÍCULA											
		1997			1998			1999			2000		
		ALU- NOS	TUR- MAS	TUR- NO	ALU- NOS	TUR- MAS	TUR- NO	ALU- NOS	TUR- MAS	TUR- NO	ALU- NOS	TUR- MAS	TUR- NO
ENS. FUNDAMENTAL	1ª SÉRIE	285	09	02									
	2ª SÉRIE	113	03		256	08	02						
	3ª SÉRIE	140	04					230	07	02			
	4ª SÉRIE	91	03								207	6	02
	5ª SÉRIE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6ª SÉRIE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	7ª SÉRIE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	8ª SÉRIE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		629	19										
ENS. MÉDIO	1ª SÉRIE												
	2ª SÉRIE												
	3ª SÉRIE												
	4ª SÉRIE												
TOTAL													

Nº de alunos matriculados no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e concluintes da 8ª série no município em 199

5ª _____ 7ª _____

6ª _____ 8ª _____

Concluintes da 8ª série em 199 _____

Ilustración 53:
Alumnado Escuelas Xakriabá (1997)

QUADRO DE TURMAS E ALUNOS DA E. E. INDÍGENA BUKIMUJU – 2003

Escola/Aldeia	PROFESSORES:	Nº DE TURMAS POR SÉRIE:								Nºalunos p/turma	Total:
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
Morro Falhado	Manoel Pereira dos Santos	9	7	4	3					23	23
	Rosenir Gonçalves/João Pereira dos Santos						13	13		26	
Itapicuru	João Pinheiro da Silva		14	11						25	95
	Rosenir Gonçalves Neres / Eunice Canabrava				7	20				27	
	Mernice Nunes de Araújo	17								17	
	José Luiz Seixas Lopes			13	5					18	
Riachinho	Cilene Gomes de Oliveira	15								15	74
	Maria Rosa Seixas Ferro	15								15	
	Otacílio Gomes de Araújo		26							26	
	Maria Aparecida Pereira dos Santos	14	1	7	1					23	
Santa Cruz	Jeuzani Pinheiro dos Santos	6	8	6	5					25	66
	Márcia Pereira Leite	13	4	1						18	
	Claudiana Lôpo Alquimim		19							19	
Brejo mata Fome	Ducilene Araújo Souza	20								20	323
	Adnan Araújo Gomes				27					27	
	Anide de Araújo Souza/ Rosa Ferreira Gama					22				22	
	Cristina de Oliveira		19							19	
	Vanilde Gonçalves de Deus	25	9	7	1					42	
	Adilson Gomes de Oliveira		22							22	
	Sandra de Oliveira Mota			17						17	
	Marciel Bispo de Souza	21								21	
	Alvina Pereira de Souza/Vanilde G. de Deus						21			21	
	Geovana P. Santiago /Elizabeth C. Oliveira							30		30	
	José dos Reis L. Silva/Marcelina G. Oliveira								21	21	
	Juvenil Gomes de Oliveira	20								20	
	Wilson de Oliveira Bizerra	22								22	
	São Domingos	Lenice Pinheiro de Souza	8	6	11	5					
Aílsa Antônia Santana		14	2							16	
Elizângela Dourado Santos		8	2							10	
Riachão	José Alves de Barros		11	5	2					18	28
Terra Preta	Nilson Gomes de Oliveira	12	14	7	2					35	35
	Marcelina Gonçalves de Oliveira		13	7	8					28	
Imbaúba	Nelson Gomes de Oliveira	29								29	57
	José Alves de Barros		12	11	2					25	
Riacho do Brejo	Maria Francisca Caetano	18								18	89
	Gizélio Alves dos Santos		25							25	
	Eulina Cavalcante Bizerra	21								21	
Barra do Sumaré	Manoel Gonçalves de Macêdo	10	9	5	4					28	48
	Solange Nunes da Mota	8	7	4	1					20	
Prata	Creuza Ferreira dos Santos	13								13	115
	Valdeir Marcos Almeida/Diana Perei. Araújo					12	14			26	
	Joana Marcos de Almeida Mota	13								13	
	Maria Aparecida Lopes de Oliveira		25							25	
	Marli Gonçalves de Araújo				17					17	
	Adilson Caetano de Queiroz			21						21	
Sapé	Creusa Nunes Lopes/Maria Aparecida Nunes				7	21	16	7		23	75
	Creusa Nunes Lopes/Maria Aparecida Nunes									28	
	Juvenira Ferreira de Araújo	10	9	5						24	
Rancharia	Abel Nunes de Oliveira	34								34	114
	Janete Ramos de Souza		25							25	
	Eder Possidônio de Souza			27						27	
	Janine Ribeiro dos Santos				18					18	
	Ediney de Jesus Souza	10								10	
TOTAL:		405	289	169	115	75	64	50	21	1.188	1.188

Ilustración 54:
Grupos y profesores Escuela Bukimuju (2003)

QUADRO DE TURMAS E ALUNOS -2003
E. E. INDÍGENA XUKURANK - SÃO JOÃO DAS MISSÕES

ALDEIA	NOME/PROFESSORES(AS)	QUANT. DE ALUNOS POR SERIE								N.º A. P. TURMA	TURNO	TOTAL	
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º				
BARREIRO PRETO	SIDNEIA DE SOUZA BEZERRA	14	10								24	1º	157
	YANGNEI LEITE E MARLENE GONZAGA					23					23	1º	
	AZILDA DA MOTA RIBEIRO			06	19						25	1º	
	SÔNIA FERNANDES RIBEIRO		03	17							20	3º	
	Mª APARECIDA BARROS E MARLENE GONZAGA						22				22	3º	
	JOSE XAVIER E ALBERTO NUNES FREIRE							12	10		22	3º	
	FRANCISCO SOUSA E M.ª JOSÉ MOREIRA								21		21	5º	
PERUAÇU	ANTONIO FERNANDES GUIMARÃES		09	01	06						16	1º	33
	VALDETE PINHEIRO DAS NEVES	13	04								17	1º	
SUMARÉ I	MAURO NUNES DA SILVA		13	09							22	3º	194
	MARIA APARECIDA EVARISTO DE OLIVEIRA			21							21	3º	
	CLEUZA CAVALCANTE SILVA	27									27	3º	
	NELZA GONÇALVES E M.ª NEUZA BARBOSA					30					30	3º	
	LUZINEIDE FREIRE E M.ª NEUZA BARBOSA						23				23	1º	
	ROSÂNIA GONÇALVES DOS SANTOS	22									22	1º	
	NELZA GONÇALVES ALQUIMIM			10	13						23	1º	
RIACHO BURITIS	SIDNEY PINHEIRO E EDVALDO GONÇALVES							10	16		26	1º	55
	ALICE ALMEIDA MOTA	15	04	07	03						29	1º	
ITACARANBIZINH	GRAÇA EDVIRGES E IVENIRA FERREIRA LEITA							12	16		28	3º	15
	ELZIO MARÃES MOTA	03	08	02	02						15	1º	
FORGES	MARIA DE LOURDES CAETANO OLIVEIRA	07	05	05	02						19	1º	19
	ELZA LOJOR DE OLIVEIRA	11	07	08	07						33	1º	
PINDAIBAS	ALVINA RODRIGUES E ROSE MEYRE FERREIRA					04	06	03	04		17	3º	50
	DOMINGOS GONÇALVES DE OLIVEIRA	10	04	04							18	1º	
VARGENS	MARLI GONZAGA MOTA ALQUIMIM	12	05								17	3º	35
	FRANCISCA GONÇALVES DA SILVA			08	14						22	3º	
SUMARÉ II	ANDRELLINA GONÇALVES DA SILVA	07	10								17	1º	57
	IRACEMA MACÉDO LEITE	18									18	3º	
SUMARÉ III	VALDENIZA CARDOSO DA MOTA	05	07	09	05						26	1º	48
	EDVALDO GONÇALVES E CIKLENE ARAUJO					06	16				22	3º	
ÓLHOS DÁGUA	CLEONISA FERREIRA BEZERRA	10	07								17	3º	30
	ELIANE CORRÊA DA CRUZ			04	09						13	1º	
PEDRINHAS	JONESVAN PEREIRA OLIVEIRA	15	02	04							21	3º	21
	VALDIR NUNES DE OLIVEIRA	31									31	3º	
CAATINGINHA	MARCELO CORRÊA FRANCO			04	14						18	1º	71
	ADMAR SEIXAS LIMA	04	08	10							22	3º	
CUSTÓDIO	QUITÉRIA EDNEUZA FARIAS MOTA	07	08	04							19	3º	19
BREJINHO	YANGNEY LEITE SILVA	25	05	04							34	3º	34
TOTAL		256	119	137	94	63	67	37	67	840			840

Ilustración 55:
Grupos y profesores Escuela Xukurank (2003)



PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS INDÍGENAS-MG
Escolas Estaduais Indígenas MG - 2003

Abrangência e clientela atendida

Área	Municípios	SRE	Escola Estadual	Nº escolas criadas	Locais de funcionamento	Nº alunos atendidos	Nº turmas de alunos	Prof. Designados
Krenak	Resplendor	13ª	na Reserva Indíg. de Krenak	01	02	33*	03	03
Pataxó	Carmésia	14ª	Ed. Ind. Pataxó Bacumuxá	01	02	116**	09	09
Xacriabá	São João das Missões e Itacarambi	17ª	Indígena Bukimuju	02	15	1187	56	61
			Indígena Xukurang		14	840	38	43
Maxakali	Stª Helena de Minas e Bertópolis	37ª	Indígena Maxakali	02	06	246	06	06
			Capitãozinho Maxakali		01	189	05	05
TOTAL				06	40	2.611	117	127

- são 22 alunos no 1º ciclo do Ensino Fundamental e 11 na pré-escola
- são 85 alunos de 1ª a 6ª séries e 31 na pré-escola

INDÍGENAS/ESC-01

Ilustración 56:
Resumen Escuelas Indígenas Minas Gerais (2003)

QUADRO INFORMATIVO DE TURMAS E ALUNOS DA E.E. INDÍGENA BUKIMUJU-2005														
Escola/Aldeia:	Professores:	Nº DE TURMAS POR SÉRIE:										Nº alunos P/ turmas	Total:	
		Ed. Inf.	PPA.	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª			
Morro Falhado	Manoel Pereira dos Santos		04	11	2	5	1						23	23
Itapicuru	Rosenir G. Neres/João Pereira dos Santos									14	12	16	8	24
	João Pereira dos Santos e Eunice C. Lopes													26
	Merenice Nunes de Araújo					12	6							18
	Maria Pereira de Macedo				11									11
	Jairas Nunes da Mota		1	25										26
Riachinho	José Luiz S. Lopes e Otacilio G. de Araújo								20					20
	Cilene Gomes de Oliveira					14	4							18
	Maria Gomes de Araújo Seixas				18									18
	Iraní Pereira de Oliveira Silva		2	11										13
	Estelita de Souza Guimarães Silva		2	9										11
Santa Cruz	Maria Aparecida Pereira dos Santos			4	12									16
	Márcia Pereira Leite						9	8						17
	Márcia Pereira Leite		1	20										21
Brejo Mata Fome	Jezuzani P. dos Santos/Lenice P. de Souza							13	9					22
	Vanilde G. de Deus Araújo e Alvim P. de Souza											12		12
	Elizabete C. de Oliveira e Rosa F. da Gama										26			26
	Adilson G. de Oliveira e Juvenil G. de Oliveira									23				23
	Anide de A. Souza/ Dacilene de Araújo Souza								20					20
	Claudiana L. Alquimini/ Sandra de O. Mota								21					21
	Jair Cavalcante Barbosa						21							21
	Wilson de Oliveira Bizerra						19							19
	Marciel Bispo de Silva						17							17
	Ráison Pinheiro de Abreu						19							19
	Vanilde Gonçalves de Deus Araújo						17							17
	Cristina de Oliveira						17							17
	Juvenil Gomes de Oliveira		1	19										20
	Claudinei Gomes Farias			17										17
	Eudes Seixas de Oliveira						16							16
	Elizabete Carneiro de Oliveira		15	7										22
	São Domingos	Adilson Gomes de Oliveira			16	5	-	5						
Lenice Pinheiro de Souza			1	10	6									17
Riachão	Alina Antônia Santana			7	6	6	5							24
	Elizângela Dourado dos Santos		2	9	3	5	3							22
Terra Preta	Edilene Dourado Leite		3	6	10	1								20
	Nilson Gomes de Oliveira		4	9	10									23
Imbaúba	Edson Bispo de Souza					8	3							11
	Nelson G. de Oliveira e Geovana P. Santiago							10	8					18
	Marcelina Gonçalves de Oliveira				12	5	7							24
	Marcelina Gonçalves de Oliveira		1	14										15
Riacho do Brejo	Helena Gomes de Oliveira		2	15										17
	Gizélto A. dos Santos e Nilson G. de Oliveira								16					16
	Adalza Aparecida Lopes Santos					11	5							16
	Eulina Cavalcante Bizerra				17									17
Barra da Sumaré II	Maria Francisca Caetano		05	16										21
	Marilene Ferro do Nascimento		04	16										20
	Manoel G. Macedo/ Mª Aparecida N. Barbosa								8	6				14
	Manoel G. Macedo/ Mª Aparecida N. Barbosa		1	5	6	4	2		12			2		14
Prata	Solange Nunes da Mota		1	5	6	4	2							18
	Irenilde Nunes de Souza		4	1	13	3								21
	Joana Marcos de Sousa Mota	15	7	2										24
	Hilda Rodrigues da Silva			10										10
	Valdiney Lopes da Mota				12									12
	Dolores Santana de Oliveira					20								20
	Marli Gonçalves de Araújo						19							19
	Adilson C. de Queiroz/ e Creusa F. dos Santos							22						22
Barra do Sumaré I	Valdeir M. Almeida/ Juvenira F. Araújo									13				13
	Diana P. Araújo/ Mª Aparecida L. Oliveira										14			14
	Diana P. Araújo/ Mª Aparecida L. Oliveira											11		11
	Creusa Nunes Lopes										4	2		6
Sapé	Creusa Nunes Lopes							10	14					24
	Natalina Ferreira da Silva Mota		2	8	10		3							23
	Natalina Ferreira da Silva Mota					10	9							19
Olho D'guão	Regina Nunes das Neves		1	3	-	2	6							12
	Sandra Francisca de Oliveira		-	9	10	6	-							25
Riacho Comprido	Maria Rosa Seixas Ferro		1	13	6	-	-							20
Total:		15	64	308	203	157	126	158	87	66	35		66	1.219

19 turmas de 5ª a 8ª série e 47 de 1ª a 4ª série

Ilustración 57:
Grupos y profesores Escuela Bukimuju (2005)

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE FINANÇAS
DIRETORIA DE PRESTAÇÃO DE CONTAS

SUPERINTENDÊNCIA DE FINANÇAS
RELATÓRIO DA EXECUÇÃO FÍSICA DO PROJETO

CAIXA ESCOLAR BUKIMUJU
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA BUKIMUJU
TERMO DE COMPROMISSO Nº: **0000144580/04**
PERÍODO DA APLICAÇÃO DO RECURSO
ASSINATURA DO TERMO: **23/03/04**
TÉRMINO DA VIGÊNCIA: **31/03/05**
VALOR DOS RECURSOS RECEBIDOS: **100.895,00**

METAS E OBJETIVOS ALCANÇADOS

O recurso foi aplicado de acordo com as prioridades prescritas no plano de aplicação aprovado pelo Colegiado:

Objetivo: Aquisição de gêneros alimentícios de merenda escolar, para alunos do Ensino Fundamental.

Meta alcançada: O recurso foi aplicado de acordo com as prioridades prescritas no plano de Aplicação aprovado pelo Colegiado, adquirindo todos os itens. A quantidade foi suficiente para atender os alunos do Ensino Fundamental no período estipulado pelo programa.

São João das Missões (MG), ___/___/___

Assinatura do presidente da Caixa Escolar
Nome: José dos Reis Lopes da Silva – Masp.: 450782-8

Assinatura do Diretor da S.R.E
Nome; _____ Masp.: _____

Ilustración 58:
Presupuesto Merienda 2004-05

Ao Exmo
Sr. VALDIR CAMÁRCIO
Presidente da FUNASA

DOCUMENTO DENÚNCIA

Exmo. Sr.

O Povo Indígena Xakriabá de São João das Missões, Rancharia e Desaldeados, vem através desse documento denunciar a situação de total abandono na assistência à saúde, estávamos sendo atendidos por somente uma equipe de saúde, quando na verdade deveríamos ter 03 equipes, no momento não estamos sendo atendidos por nenhuma equipe, a justificativa dada é que os veículos da FUNASA não estão em condições de transitar pela área em função dos possíveis riscos causados pela precária manutenção dos mesmos, no momento não contamos com nenhum veículo para transporte dos doentes e equipe médica.

É urgente que se faça a revisão do convênio com a Prefeitura Municipal de São João das Missões, dada a ausência de uma normatização desse Convênio a Prefeitura não vem cumprido com suas atribuições, a exemplo citamos: nunca contamos com 03 equipes de saúde completas, conforme é do nosso direito e consta no orçamento da FUNASA, além disso existe uma morosidade na contratação de funcionários, principalmente dos médicos.

O povo Xakriabá com uma população de aproximadamente 7.000 pessoas conta apenas com o atendimento de somente um médico, o que é um absurdo, como agravante esse médico está impossibilitado de vir à área cumprir suas funções por falta de transporte.

Adiantamos que é urgente a liberação de recursos para o DSEI-Minas Gerais e Espírito Santo, já que o Plano Distrital já foi discutido e aprovado pelas comunidades indígenas e entregue ao chefe do Distrito.

Diante de tamanho descaso com a saúde do Povo Xakriabá, pedimos urgência na solução dos problemas aqui apresentados, adiantamos que tal denúncia será remetida a outros órgãos e aliados da causa indígena.

Assina abaixo o Povo Xakriabá:

Ilustración 59:
Denuncia contra la FUNASA

PLANO CURRICULAR – EDUCAÇÃO BÁSICA/ENSINO MÉDIO																	
Estabelecimento: E. E. Indígena Bukimuju																	
Localidade: Reserva Indígena Xacriabá - Aldeia Brejo Mata Fome - Município de São João das Missões/MG																	
Base Nacional Comum	Componentes	Módulo I 2005				Módulo II 2006				Módulo III 2007				Módulo IV 2008			
		Presencial		Não Presencial		Presencial		Não Presencial		Presencial		Não Presencial		Presencial		Não Presencial	
Áreas de Conhecimento	Curriculares	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA
Linguagem e suas tecnologias	Língua Portuguesa	3	87:50	2	8:33	3	60	2	25	3	60	2	25	3	60	2	25
	Arte	1	29:16	2	8:33	1	20	2	25	1	20	2	25	1	20	2	25
	Educação Física	1	29:16	—	—	1	20	—	—	1	20	—	—	1	20	—	—
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Matemática	3	87:50	2	8:33	3	60	2	25	3	60	2	25	3	60	2	25
	Física	2	58:33	1	4:16	2	40	1	12:30	2	40	1	12:30	2	40	1	12:30
	Química	2	58:33	1	4:16	2	40	1	12:30	2	40	1	12:30	2	40	1	12:30
	Biologia	1	29:16	2	8:33	2	40	2	25	2	40	2	25	2	40	2	25

Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	58:33	1	4:16	1	20	1	12:30	1	20	1	12:30	1	20	1	12:30
	Geografia	2	58:33	1	4:16	1	20	1	12:30	1	20	1	12:30	1	20	1	12:30
Sub-Total		17	498:05	12	51:25	16	320	16	150	16	320	12	150	16	320	12	150
Áreas de Conhecimento Diferenciada	Língua Estrangeira/Espanhol	1	29:16	—	—	1	20	—	—	1	20	—	—	1	20	—	—
	Literatura	1	29:16	—	—	1	20	—	—	1	20	—	—	1	20	—	—
	Organização e Direitos dos Povos Indígenas	2	58:33	1	4:16	2	40	1	12:30	2	40	1	12:30	2	40	1	12:30
	Uso do Território	1	29:16	1	4:16	2	40	1	12:30	2	40	1	12:30	2	40	1	12:30
	Educação e Saúde	2	58:33	1	4:16	2	40	1	12:30	2	40	1	12:30	2	40	1	12:30
	Práticas Culturais	1	29:16	1	4:16	1	20	1	12:30	1	20	1	12:30	1	20	1	12:30
SUB-TOTAL		8	234:16	4	17:05	9	180	4	50	9	180	4	50	9	180	4	50
TOTAL		25	500	16	200	25	500	16	200	25	500	16	200	25	500	16	200

Ilustración 60:
Curriculum Enseñanza Media (2005)

EDUCAÇÃO INDÍGENA
PLANO CURRICULAR - EDUCAÇÃO BÁSICA - ENSINO FUNDAMENTAL

Estabelecimento: E. E. " Indígena Bukimuju " - Ano: 2005
Localidade: Reserva Indígena Xacriabá. Aldeia Brejo Mata Fome- Município: São João das Missões/MG

		CARGA HORÁRIA ANUAL																	
		Período Preparatório de Alfabetização		1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série		5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série	
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Base Nacional Comum Lei 9394/96	ÁREAS DE CONHECIMENTO																		
	Língua Portuguesa	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00
	Matemática	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00	05	170:00
	Ciências	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00
	Geografia	02	68:00	02	68:00	02	68:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00
	História	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00
	Educação Física	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00
	Educação Artística	01	34:00	01	34:00	01	34:00	01	34:00	01	34:00	01	34:00	01	34:00	01	34:00	01	34:00
Parte Diversificada	Cultura Xacriabá	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00
	Uso do Território	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	03	102:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00	02	68:00
	TOTAL	25	850:00	25	850:00	25	850:00	25	850:00	25	850:00	26	884:00	26	884:00	26	884:00	26	884:00

INDICADORES FIXOS: P.P.A à 4ª Série

- Dias letivos anuais: 204
- Dias letivos semanais: 05
- Semanas letivas: 40 + 04 dias
- Duração do recreio: 20 minutos
- Duração do módulo: 0:50
- Carga horária anual: 850:00

INDICADORES FIXOS: 5ª a 8ª Série

- Carga horária anual: 884:00
- Dias letivos anuais: 204
- Dias letivos semanais: 05
- Semanas letivas anuais: 40 + 04 dias
- Duração do módulo: 0:50
- Duração do Recreio: 10 minutos

OBS:- Na área de conhecimento "Cultura Xacriabá", estão incluídos jogos e brincadeiras, música, artesanato, arte e os etnos conhecimento de matemática, do conhecimento do mundo físico e natural da realidade social e política dentro da perspectiva cultural do povo Xacriabá, sendo assim, a Educação Religiosa e Educação Física são integradas na Cultura Xacriabá, nos termos dos artigos 78 e 79 da Lei Federal 9394/96.

Ilustración 61:
Curriculum Enseñanza Básica (2005)



Boletim

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

www.ufmg.br

boletim@cedecom.ufmg.br

Nº 1.442 - Ano 30 - 10.6.2004

Oficina na UFMG ensina xacriabá a desvendar os “mistérios” do mercado



A professora Ana Gomes (em pé, à esquerda), pesquisadores e índios que participaram das oficinas

A aldeia global chegou à tribo. E com ela temas econômicos até então circunscritos ao mundo dito “civilizado”, como produção, custo, financiamento e escoamento. Para compreender os “mistérios” do mercado, um grupo de 27 índios xacriabás, do Norte de Minas, participou, na semana passada, na Faculdade de Educação, de duas oficinas voltadas para a elaboração e gestão de projetos.

“Eles têm de aprender a lidar com o mercado e com o chamado mundo institucional, pois encontram dificuldades em negociar preços adequados, e seus produtos são desvalorizados exatamente por serem feitos por índios”, afirma a coordenadora das oficinas, professora Ana Gomes, da FaE.

Páginas 5

Assembléia debate reforma universitária em audiência pública

Página 4

Centro reúne pesquisadores para pensar ensino superior

Página 3

**Ilustración 62:
Boletín UFMG. Taller de proyectos**

Os índios no furacão da aldeia global

Xacriabás preparam-se para lidar com o mercado e pleiteiam vagas na Universidade

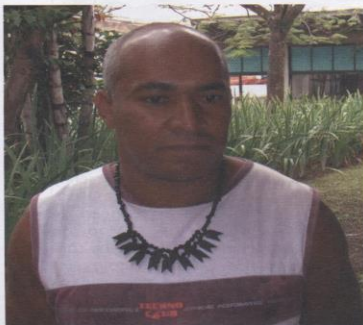
Ana Rita Araújo

A pesar dos esforços dos povos indígenas para resistir ao processo de aculturação, o mercado chegou às aldeias, e os índios brasileiros precisam lidar com problemas nunca antes imaginados, como busca de financiamento, diagnóstico socioeconômico e escoamento da produção de bens e serviços.

Para ajudar o povo xacriabá a conviver com essa realidade, a Faculdade de Educação (FaE) realizou, de 2 a 4 de junho, duas oficinas nas áreas de economia e de educação. Entre os temas debatidos estavam a implementação e o acompanhamento de um projeto de diagnóstico da economia xacriabá, e a inclusão dos professores indígenas em cursos superiores.

"Eles têm de aprender a lidar com o mercado e com o chamado mundo institucional, pois encontram dificuldade em negociar preços adequados, e seus produtos são desvalorizados exatamente por serem feitos por índios", comenta a coordenadora das oficinas, professora Ana Gomes, da FaE.

As duas oficinas deram, aos 27 participantes, informações sobre como elaborar e gerir projetos. Participaram professores indígenas e líderes de associações comunitárias, entidades jurídicas que representam o povo xacriabá. As oficinas, desdobramento da antiga parceria entre a comunidade e a UFMG, atendem a uma demanda recente, apresentada pelos xacriabás à Procuradoria da República.



Hilário Franco: resgate da cultura xacriabá

Demandas

Em audiência pública realizada na nação xacriabá, em 30 de abril, os índios descreveram à Procuradoria os maiores problemas que vêm enfrentando e pediram ajuda da UFMG e da Universidade Federal de São João del-Rei, instituições com as quais mantêm parceria. "Somos produtores rurais, mas faltam sementes, irrigação e apoio para a comercialização do que produzimos", resume Hilário Correa Franco, líder comunitário da reserva.

A comunidade indígena quer reverter a situação de subalternidade que ocupa no contato com o mercado. Com a posse coletiva da terra e tutelados pelo Estado, os xacriabás não têm acesso às fontes de financiamentos disponíveis para pequenos produtores rurais.

Na oficina de economia, sugerida pelos próprios índios, os participantes concluíram que necessitam detectar a capacidade produtiva da comunidade, que abandonou tradições, como a produção de sabão com ingredientes locais, cerâmica e tecelagem. "Queremos resgatar nossa cultura", diz Hilário. Segundo a professora Ana Gomes, os xacriabás percebem que precisam construir o horizonte para uma economia sustentável e solidária, e já têm projeto aprovado na área de proteção ambiental.

Seminário

Da demanda apresentada à Procuradoria resultaram as oficinas, coordenadas pela FaE com o apoio do Cedeplar, e a previsão de um seminário de trabalho, a ser realizado no segundo semestre deste ano, para delinear um programa mais amplo de atividades da UFMG com o povo xacriabá.

Outra frente para reduzir os problemas econômicos da comunidade pode estar na merenda escolar. "Temos condições de produzir alimentos para a merenda que é distribuída aos quase 2.500 alunos das nossas escolas", afirma Antônio de Araújo, presidente de uma das cinco associações comunitárias da reserva.

Com 110 professores e turmas de primeira a oitava séries, as escolas xacriabás preparam-se para instalar o ensino médio. Fruto do Programa de Implantação das Escolas Indígenas – parceria instituída em 1995 entre as comunidades indígenas, a Secretaria de



Antônio de Araújo: produção de alimentos para a merenda escolar

Estado da Educação, a UFMG, o IEF e a Funai – as escolas xacriabás ensinam disciplinas como português, história, geografia, cultura e direitos indígenas. "Perdemos nossa língua, pois fomos massacrados", lamenta o professor indígena Francisco Souza Santos.

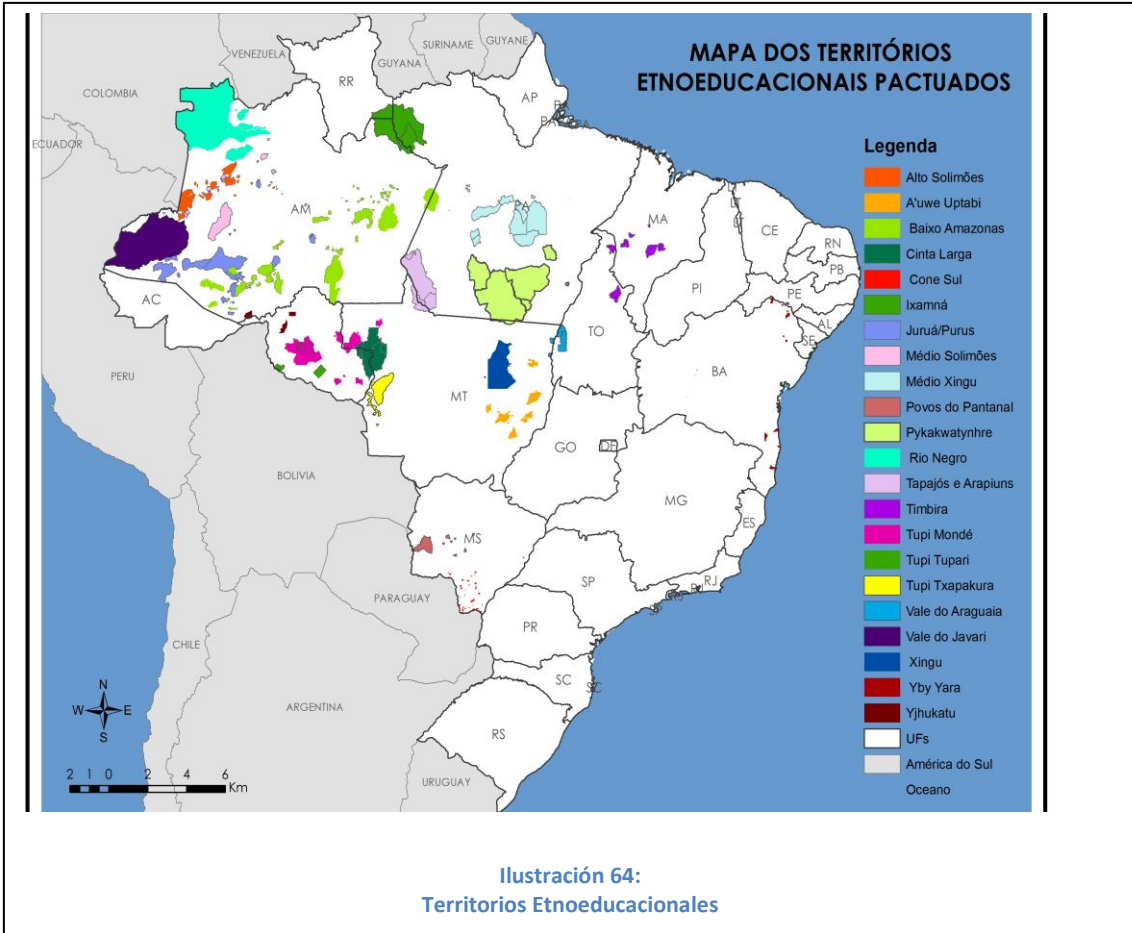
Acesso

Os participantes das oficinas visitaram a pró-reitora adjunta de Extensão, Maria das Dores Pimentel Nogueira, e pleitearam o acesso a cursos de graduação. "Não temos clareza em relação à forma de ingresso, mas achamos desigual a concorrência com alunos que vivem numa realidade tão diferente da nossa", diz Francisco Santos.

Os xacriabás moram em 27 aldeias, que reúnem população de 6,5 mil pessoas, em reserva no município de São João das Missões, no Norte de Minas. O atual diretor das escolas xacriabás, José Nunes de Oliveira, prepara-se para lançar, com apoio da comunidade indígena, sua candidatura à prefeitura local.

Equipe

A professora Ana Gomes resalta a importância da parceria com o Cedeplar, órgão da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, representado pelo professor Roberto Montemor, no trabalho com os xacriabás. Também participam da atividade bolsistas de Ciências Sociais e de Pedagogia, e dois doutorandos da FaE, vindos das universidades de Florença (Itália) e de Valencia (Espanha).



7 Bibliografía

- Adorno, T. (1988). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Almeida, R. (1995). *O diretório do índio: um projeto de Civilização no Brasil do século XVIII*. Rio de Janeiro: Universidade Federal de Rio de Janeiro - Museu Nacional (Tesis doctoral).
- Álvarez Leite, L. H. (2002). *Escuela, movimientos sociales y ciudadanía*. Valencia: Tesis Doctoral.
- Álvarez Morales, A. (1971). *La ilustración y la reforma de la universidad en el siglo XVIII*. Madrid: Idea.
- Álvarez-Uria, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Alves-Mazzotti, A., & Gewandsznajder, F. (2002). *O método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomsom.
- Amoroso, M. (2001). Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinos. En A. Lopes da Silva, & K. Leal Ferreira, *Antropología, história e educação: a questão indígena e a escola* (págs. 133-157). Sao Paulo: Global.
- Anders, G. (2007). *Filosofía de la situación*. Madrid: Catarata.
- Anders, G. (2010). *Nosotros, los hijos de Eichmann*. Madrid: Paidós.
- Araujo, A. (1995). *A defesa dos direitos indígenas no judiciário. Ações propostas pelo núcleo de direitos indígenas*. São Paulo-Brasília: Instituto Socioambiental.
- Arendt, H. (1988). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza.

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jersusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Baqueiro Paraiso, M. (1987). *Identidade étnica dos Xakriabá*. Salvador de Bahia: UFBA.
- Barbiana, A. d. (1976). *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova terra.
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Barley, N. (1989). *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.
- Bartra, R. (1977). *El poder despótico burgués*. Barcelona: Península.
- Bataillon, M. (1991). *Erasmus y España: estudios sobre la historia espiritual del siglo XVI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacros y simulación*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán Llavador, F. (1999). La investigación educativa. Su especificidad y problemática en el marco de las políticas educativas. *2º Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Río Negro (Argentina): Universidad Nacional de Comahue.
- Beltrán Llavador, F., & San Martín Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

- Benjamin, C. (2004). *Bom Combate*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Benjamin, W. (2011). *Crítica de la violencia*. Madrid: Diario Público.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Boas, F. (2007). Las limitaciones del método comparativo de la antropología. En P. Bohannan, & M. Glazer, *Antropología: lecturas* (págs. 81-100). Madrid: McGraw Hill.
- Bobbio, N. (9 de enero de 2000). Cada vez sabemos menos. *El País*.
- Boff, L. (2010). *Proteger a Terra - cuidar da vida: como evitar o fim do mundo*. Rio de Janeiro: Record.
- Bohannan, P., & Glazer, M. (2007). *Antropología: lecturas*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España S.A.U.
- Borges, J. L. (1999). *El aleph*. Madrid: Alianza.
- Brazzabeni, M. (2006). *Scuola indigena e formazione degli insegnanti. Una ricerca etnográfica tra i Tikmu'um (Maxakalí) del Minas Gerais, Brasile*. Firenze: Dottorato di Ricerca. Università degli Studi di Firenze.
- Brecht, B. (2002). *Historias de almanaque*. Madrid: Alianza.
- Britto García, L. (18 de octubre de 1990). Guaicaipuro Cuatemoc cobra la deuda a Europa. *El Nacional de Caracas*.
- Brunschwig, J., & Lloyd, G. (2000). *El saber griego: diccionario crítico*. Madrid: Akal.
- Buarque de Holanda, S. (1995). *Raizes do Brasil*. Sao Paulo: Companhia das letras.
- Burgess, R. (1984). *In the field: An introduction to field research*. Londres: Unwin Hyman.

- Butelman, I. (1996). *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabeza de Vaca, A. (2001). *Naufragios*. Barcelona: Alianza.
- Capella, J. (1993). *Los ciudadanos siervos*. Madrid: Trotta.
- Caplaca, M. (1995). *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995) resenhas de tesis e livros*. Brasília: MEC/MAI-USP.
- Carnoy, M. (1988). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Carvalho, B. (2002). *Nove noites*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Chauí, M. (1994). Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. En E. Dagnino, *Os anos 90: Política e Sociedade no Brasil* (págs. 19-30). São Paulo: Brasiliense.
- Clastres, P. (1970). Arqueología da violência: a guerra nas sociedades primitivas. En P. Clastres, *Guerra, Religião, Poder*. Lisboa: Edições 70.
- Clastres, P. (1978). *A sociedade contra o Estado: Pesquisas de Antropologia Política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Clastres, P. (1995). *Crônica dos índios Guayaqui: O que sabem os Aché, caçadores nomades de Paraguai*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Conrad, J. (2003). *El corazón de las tinieblas*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Constant, B. (1980). *De la liberté chez les Modernes*. Paris: Hachette/pluriel.
- Correa de Assis, E. (1981). *Escola indígena, uma "frente ideológica"?. Dissertação de Mestrado*. Brasília: Universidade de Brasília.

- Crocker, J. (1976). Reciprocidade e hierarquia entre os Borôro orientais. En E. Schaden, *Leituras de etnologia brasileira* (págs. 164-185). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Cunqueiro, Á. (1989). *Las mocedades de Ulises*. Barcelona: Destino.
- De Andrade, O. (1995). *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano. 1 Las artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana-ITESO.
- De la Boetie, E. (1982). *O Discurso da Servidão Voluntaria ou O Contra Um*. São Paulo: Brasiliense.
- De Matos, G. (1979). A brevidade dos gostos da vida em contemplação dos mais objetos. En S. De Holanda, *Antologia dos poetas brasileiros da Fase Colonial*. Sao Paulo: Perspectiva.
- De Rotterdam, E. (1998). *Querela Pacis*. Valencia: Universidad de Valencia.
- De Rotterdam, E. (2011). *Elogio de la estupidez*. Madrid: Diario Público.
- Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1992). Controle e devir. Entrevista a Toni Negri. En G. Deleuze, *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. (1992). Um retrato de Foucault. Entrevista a Claire Parnet. En G. Deleuze, *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. En G. Deleuze, & F. Guattari, *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil Plátos: capitalismo y esquizofrenia. vol V*. Sao Paulo: Editora 34.

- Delgado Criado, B. (1994). *Historia de la Educación en España y América (Siglos XVI-XVIII)*. Madrid: Morata.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dias Magalhães, E. (2003). *Legislação indigenista brasileira e normas correlatas*. Brasília: FUNAI-CGDOC.
- Domenach, J. (1980). Crisis del desarrollo, crisis de la racionalidad. En C. Mendès, *El mito del desarrollo* (págs. 13-41). Barcelona: Kairós.
- Duch, G. (24 de octubre de 2008). Mensaje al mundo desde Maputo. *El País*.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal.
- Durkheim, É. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eagleman, D. (2013). *Incógnito: las vidas secretas del cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- Eliade, M. (1999). *Mefistófeles e o andrógino: Comportamentos religiosos e valores espirituais não europeus*. São Paulo: Martins Fontes.
- Emmerick, M. (2008). *Arqueologia da interface: visão, gesto, memória e as regras dos jogos dos símbolos. Tese de Doutorado*. Niterói: UFF/IACS.
- Epicteto. (19xx). *Máximas de Epicteto*. Madrid: Calpe.
- Eschwege, W. (1979). *Pluto Brasiliensis*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Esteras Pérez, F., & Sanchís Duato, E. (2012). *Campus Botànic UPV*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. Sao Paulo: Cortez Autores Asociados.
- Fanon, F. (1999). *Los condenados de la tierra*. Nafarroa.
- Fausto, B. (2001). *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp.

- Fausto, C. (2000). *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio: Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado & Presente.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo: de la guerra de las razas al racismo de Estado*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Frazer, G. (1944). *La rama dorada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freyre, G. (1940). *O mundo que o portuguez criou*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Freyre, G. (1943). *Continente e ilha*. Rio de Janeiro: C.E.B.
- Freyre, G. (1962). *Homem, cultura e trópico*. Recife: Imprensa Universitaria.
- Freyre, G. (1978). *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1998). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.
- Gesteira Matos, K. (2003). *Sujeitos socioculturais na educação indígena: uma investigação interdisciplinar. Relatório da bolsa de aperfeiçoamento profissional*. Belo Horizonte: FAE-UFMG.

- Gesteira Matos, K., & Rezende, Z. (2000). *Escola indígena: Índios de Minas Gerais recriam a sua educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
- Gide, A. (2004). *Viaje al Congo*. Barcelona: Península.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Gómez Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Girard, R. (2006). *Los orígenes de la cultura*. Madrid: Trotta.
- Giucci, G. (1993). *Sem Fé, Lei ou Rei: Brasil 1500-1532*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Glenn, C. (2006). *El mito de la escuela pública*. Madrid: Encuentro.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Quirós, J. (2003). *Repensar la cultura*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Goodman, P. (1973). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- Goodson, I., & Dowbiggin, I. (1990). Cuerpos dóciles. En S. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Governo do Estado de Mato Grosso. (1996). *Programa de formação de professores índios para o Magitério. Projeto Tucum*. Cuiabá: Seduc.
- Gow, P. (1997). O parentesco como consciência humana: o caso dos piro. *Mana vol. 3, nº 2*, 39-65.
- Grao, J., & Ipiña, A. (1996). Apuntes históricos de la relación entre economía y educación. En J. Grao, & A. Ipiña, *Economía de la educación: Temas de estudio e investigación*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

- Greive Veiga, C., & Nivia de Lima, T. (2003). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 148-165). Madrid: Akal.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- Hirschman, A. (1986). *Interés privado y acción pública*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hobart, M. (2012). Introducción: ¿El crecimiento de la ignorancia? En B. Pérez Galán, *Antropología y desarrollo: discurso, prácticas y actores* (págs. 92-119). Madrid: Catarata.
- Hobbes, T. (1991). *Libertad y necesidad*. Barcelona: Nexos.
- Hobbes, T. (2000). *Tratado sobre el cuerpo*. Madrid: Trotta.
- Houaiss, A., Villar, M., & Franco, F. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- I Ching*. (1985). Barcelona: Edhasa.
- Illich, I. (1973). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Illich, I. (1975). La sociedad sin escuelas. En P. Buckman, *Educación sin escuelas* (págs. 17-30). Barcelona: Península.

- Imperatriz Tassinari, A. (2001). Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. En A. Lopes da Silva, & K. Leal Ferreira, *Antropología, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jecupé, K. (1998). *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis.
- Jones, R. (1990). Las prácticas educativas y el saber científico. En S. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- José, O. (1965). *Os indígenas de Minas Gerais: aspectos sociais, políticos e etnológicos*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kahn, J. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kant, I. (1972). *La paz perpetua*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kroeber, T. (1992). *Ishi, el último de su tribu*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Krotz, E. (2002). *La otredad cultural entre utopía y ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea: una introducción*. Barcelona: Ariel Ciencia Política.
- Las Casas, B. (1998). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: Tecnos.
- Las Casas, B., & Gutierrez, G. (2011). *Texto del Sermón de Antón Montesino según Bartolomé de las Casas y comentario de Gustavo Gutiérrez*. Recuperado el 18

de marzo de 2015, de http://elatril.dominicos.org/kit_upload/file/especial-montesino/Montesino-gustavo-gutierrez.pdf

- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, vol. 56, no. 3.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Lefebvre, H. (1972). *Contra los tecnócratas*. Buenos Aires: Granica.
- Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península.
- Lem, S. (2013). *Diarios de las estrellas*. Madrid: Alianza.
- Lenzi Grillini, F. (2001). *Una scuola per gli Xakriabá. Analisi de un progetto di sviluppo in una reserva indígena brasiliana*. Siena: Università degli Studi. Teis di Laurea in Antropologia Sociale.
- Lerena Alesón, C. (1983). *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Levin, H. (1989). Mapping the Economics of Education: An introductory essay. *Economics of Education Review*.
- Lévi-Strauss, C. (1976). *Antropología estructural*. Buenos Aires: EUDEBA S.E.M.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1989). *O pensamento selvagem*. Campinas SP: Papirus.
- Lévi-Strauss, C., & Eribon, D. (1990). *De cerca y de lejos*. Madrid: Alianza.
- Lewis, D. (1982). *Como potenciar el talento de sus hijos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ligiéro, D., & Ligiéro, Z. (2000). *Iniciação à Umbanda*. Rio de Janeiro: Nova Era.
- Lindenberg Monte, N. (1994). *Diario de classe: a construção do currículo indígena*. Brasília: MEC/INEP.

- Lindenberg Monte, N. (1996). *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado. Diários de classe de professores Kaxinawa*. Rio de Janeiro: Multiletra.
- Lopes da Silva, A., & Kawall Leal Ferreira, M. (2001). *Antropología, história e educação: A questao indígena e a escola*. Sao Paulo: Global.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Luiz de Sousa, R. (2006). *Identidade nacional e modernização na historiografia brasileira: o diálogo entre Romero, Euclides, Cascudo y Freyre*. Belo Horizonte: FAFICH-UFMG (tesis doctoral).
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Malinowski, B. (2001). *Los argonautas del Pacífico occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea*. Barcelona: Península.
- Manero Salvador, A. (2009). La controversia de Valladolid y el análisis de la conquista de América. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 85-114.
- Maquiavelo, N. (2010). *El Príncipe*. Madrid: Alianza.
- Marc, E., & Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Marí, E. (1994). La teoría de las ficciones en Jeremy Bentham. En E. Marí, *Derecho y psicoanálisis: teoría de las ficciones y función dogmática*. Buenos Aires: Edicial.
- Medeiros Clementino, A., & Monte-Mor, R. (18 a 22 de setembro de 2006). Xakriabás - economia, espaço e formação de identidade. *XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP*. Caxambú, Minas Gerais, Brasil.
- Merton, R. (1990). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península.
- Ministerio de Educação e do Desporto, S. (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC:SEF.

- Monte-Mor, R. (2004). A cidade e o urbano. En C. Brandao, *Caderno de Textos "Cidades"*. Belo Horizonte: IEAT/UFMG.
- Moreira Santos, A. (1997). *Do terreno dos caboclos do Sr. São João à Terra Indígena Xakriabá: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras*. Brasília: Dissertação de Mestrado.
- Morgan, L. (2007). Sociedad antigua. En P. Bohannan, & M. Glazer, *Antropología: lecturas* (págs. 29-60). Madrid: McGraw Hill.
- Morgan, M. (1998). *Las voces del desierto*. Barcelona: Ediciones B.
- Morin, E. (1980). El desarrollo de la crisis del desarrollo. En C. Mendès, *El mito del desarrollo* (págs. 223-256). Barcelona: Kairós.
- Mosterín, J. (1984). *Historia de la filosofía. 3. La filosofía griega prearistotélica*. Madrid: Alianza.
- Mosterín, J. (1993). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza Universidad.
- Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. Madrid: Espasa Fórum.
- Mujeres de Milán, L. (1991). *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*. Madrid: horas y HORAS.
- Mumford, L. (2013). *El mito de la máquina: Técnica y evolución humana*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Nasar, S. (2002). *Una mente prodigiosa*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Ogbu, J. (1996). L'antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorica. En F. Gobbo, *Antropologia dell'Educazione: Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale* (págs. 1-47). Milano: Unicopoli.
- Pacheco de Oliveira, J. (1995). Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. En A. Lopes da Silva, & L. Benzi

- Grupioni, A *temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º y 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Pacheco de Oliveira, J. (1998). Uma etnología dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana - Estudos de Antropologia Social*. Vol 4, nº 1.
- Pacheco de Oliveira, J. (1999). *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Pacheco de Oliveira, J. (2004). Pluralizando tradições pedagógicas: sobre um certo mal-estar na antropologia. En E. Langdon, & L. Garenlo, *Saúde dos povos indígenas: reflexões sobre antropologia participativa*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Palacio Lis, I., & Ruiz Rodrigo, C. (1996). *Asistencia social y educación*. Valencia: Universitat de València.
- Papagiannis, G., Klees, S., & Bickel, R. (1986). Hacia una economía política de la innovación educativa. *Educación y Sociedad* nº 5, 149-198.
- Paradise, R. (1992). *La socialización para la autonomía en un contexto interaccional Mazahua*. México: Primer Simposio de Investigación educativa.
- Pena, J. (2004). *Perfil sanitário, indicadores demográficos e saúde ambiental após a implantação do distrito sanitário especial indígena: o caso dos Xakriabá em Minas Gerais. Dissertação mestrado. Pós-graduação em Saneamento, Medio Ambiente e Recursos hídricos*. Belo Horizonte: Escola Engenharia UFMG.
- Pérez Galán, B. (2012). *Antropología y desarrollo: discurso, prácticas y actores*. Madrid: Catarata.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Petit, A. (1994). *Produção da escola, produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología nº 17*, 17-31.
- Projeto Formação . (1994). Projeto de Formação dos Professores Indígenas de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG.
- Projeto Pronex. (2003). *Transformações indígenas: os regimes de subjetivação ameríndios à prova da história*. Rio de Janeiro: UFRJ-Museu Nacional.
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rabelo Gomes, A. (2001). *Sujeitos socioculturais na educação indígena; uma investigação interdisciplinar. Projeto de pesquisa apresentado à FAPEMIG*. Belo Horizonte: FaE/UFMG.
- Rabelo Gomes, A. (2004). *Sujeitos socioculturais na educação indígena: uma investigação interdisciplinar. Relatório técnico final*. Belo Horizonte: FaE/UFMG.
- Rabelo Gomes, A., & Monte-Mór, R. (2005). *Conhecendo a economia Xakriabá*. Belo Horizonte: UFMG.
- Ramos Costa, R. (1985). *Cultura e contato: um estudo da sociedade Paresí no contexto das relações interétnicas. Dissertação de mestrado*. Rio de Janeiro: UFRJ-Museu Nacional.
- Ramos, A. (1994). *O índio hiper-real*. Recuperado el 03 de febrero de 2015, de http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_01.htm
- Ramos, A. (2000). Projetos indigenistas no Brasil independente. *Etnográfica, Vol IV (2)*, 267-283.

- Rangel Reis, M. (1979). Nota manuscrita enviada al presidente de la Funai. *Cadernos da Comissão Pro-Índio*, 11.
- Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.
- Ribeiro, D. (1962). *A política indigenista brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço de informação agrícola, Ministerio de Agricultura.
- Ricardo, C. (1991). *Povos Indígenas no Brasil 1987 / 88 / 89 / 90*. São Paulo: Centro Ecuménico de Documentação e informação CEDI.
- Rich Harris, J. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rilke, R. (1984). *Elegías de Duino*. Barcelona: Lumen.
- Riviêre, P. (1984). *Individual and Society in Guiana: a comparative study of Amerindian social organization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riviêre, P. (2001). A predação, a reciprocidade e o caso das Guianas. *Mana* vol. 7, nº 1, 31-53.
- Robles Valle, A. (1996). *Diálogo cultural: Tiempo Mazahua en un jardín de niños rural*. México: Universidad de México. Maestría en Educación.
- Rodó, J. (1991). *Ariel*. Campinas: UNICAMP.
- Rousseau, J. (1984). *Discurso sobre la desigualdad entre los hombres*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Rubinger, M. (1980). *Maxakalí: o povo que sobreviveu*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Ruiz Rodrigo, C., & Palacio Lis, I. (1995). *Pauperismo y educación. Siglos XVIII y XIX*. Valencia: Universitat de València.
- Saint-Exupéry, A. (1974). *Le Petit Prince*. París: Gallimard.
- Saint-Hilaire, A. (1975). *Viagem à provincia de Goiás*. Belo Horizonte: Itataia.

- Sales Ciges, A., & García López, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sánchez Domingo. (2012). Las leyes de Burgos de 1512 y la doctrina jurídica de la conquista. *Revista Jurídica de Castilla y León*, nº 28.
- Sarrailh, J. (1975). *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. México: Fondo Cultura Económica.
- Schmitt, C. (1942). *Tierra y mar*. Valencia: Fotocopias FCCCE.
- Schmitt, C. (1979). *El nomos de la tierra en el derecho de gentes del Jus Publicum Europaeum*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Schmitt, C. (2013). *Teoría del partisano*. Madrid: Trotta.
- Scott, J. (2003). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Nafarroa: Txalaparta.
- Serres, M. (2000). Diagonales. En J. Brunschwig, & G. Lloyd, *El saber griego: diccionario crítico* (págs. 7-12). Madrid: Akal.
- Solzhenitsyn, A. (2002). *Archipiélago Gulag*. Barcelona: Tusquets.
- Staden, H. (1983). *Verdadera historia y descripción de un país de salvajes desnudos*. Barcelona: Argos Vergara.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Sun Tzu. (1998). *El arte de la guerra*. Madrid: Fundamentos.
- SURVIVAL. (s.f.). *SURVIVAL*. Recuperado el 6 de octubre de 2014, de <http://www.survival.es/sobre/funai>
- Tagore, R. (1978). *El jardinero*. Buenos Aires: Losada.
- Tanizaki, J. (2000). *Elogio de la sombra*. Madrid: Siruela.
- Taussig, M. (1993). *Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem: Um estudo sobre o terror e a cura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Therborn, G. (1979). *¿Cómo domina la clase dominante? Aparatos de estado y poder estatal en el feudalismo, el capitalismo y el socialismo*. México: Siglo XXI.
- Todorov, T. (1993). *Las morales de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (1996). *A conquista da América: A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tylor, E. (1975). La ciencia de la cultura. En J. Kahn, *El concepto de cultura: textos fundamentales* (págs. 29-46). Barcelona: Anagrama.
- Unceta, K. (2012). Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y posdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. En B. Pérez Galán, *Antropología y desarrollo: discurso, prácticas y actores* (págs. 39-71). Madrid: Catarata.
- Vallespín, F. (2002). Estado, educación y democracia. En A. Ruiz, *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Varela, J., & Álvarez Uria, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vargas Llosa, M. (2008). *La guerra del fin del mundo*. Madrid: Alfaguara.
- Varios. (1996). *Projeto de formação dos professores indígenas de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Vilaça, A. (2000). O que significa tornar-se outro. Xamanismo e contato interétnico na Amazônia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, V. 15, nº 44.
- Villoro Toranzo, M. (2005). *Introducción al estudio del derecho*. México: Porrúa.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2011). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 7-47.
- Viola, A. (2000). La crisis del desarrollismo y el surgimiento de la antropología del desarrollo. En A. Viola, *Antropología del desarrollo: teorías y estudios etnográficos en América Latina* (págs. 9-66). Barcelona: Paidós.

- Vitoria, F. (1974). *Relecciones del Estado, de los Indios y del Derecho de la Guerra*. México: Porrúa.
- Viveiros de Castro, E. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, 115-144.
- Viveiros de Castro, E. (1999). Etnología brasileira. En S. Miceli, *O que ler na ciência social brasileira (1979-1995) - Antropología (Volume I)*. São Paulo: Sumaré.
- Viveiros de Castro, E. (2002). *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naif.
- Viveiros de Castro, E. (2002). O nativo relativo. *Mana vol. 8*, 113-148.
- Vives, L. (1948). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Weil, S. (1985). *Quaderni, vol. II*. Milán: Adelphi.
- White, L. (2007). La energía y la evolución de la cultura. En P. Bohannan, & M. Glazer, *Antropología: lecturas* (págs. 349-368). Madrid: McGraw Hill.
- Winch, P. (1994). *Comprender una sociedad primitiva*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1979). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.
- Yshiguro Camacho, L. (2005). *Usos e abusos da etnografia na educação*. Recuperado el 3 de mayo de 2005, de http://www.educaçaoonline.pro.br/art_usos_e_abusos.asp
- Zaluar, A. (1985). *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Zaluar, A. (1986). Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. En R. Cardoso, *A aventura antropológica: Teoría e Pesquisa* (págs. 107-125). São Paulo: Paz e Terra.

Zweig, S. (2002). *Momentos estelares de la humanidad: catorce miniaturas históricas*.
Barcelona: Acantilado.

Zweig, S. (2005). *Erasmus de Rotterdam: triunfo y tragedia de un humanista*. Barcelona:
Paidós.

8 Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Casa de Dona Clementina, pintada con ocre de su terreno	3
Ilustración 2: Silla prestada de la escuela.....	17
Ilustración 3: Aula diáfana en aldea Riacho dos Buritis	25
Ilustración 4: Trabajos agrícolas. Riacho dos Buritis	37
Ilustración 5: Paisaje del Cerrado/Caatinga	49
Ilustración 6: Calabaza, aguacate, tomate, col. Dibujos escolares Xakriabá.....	63
Ilustración 7: Dona Silú visitada por escolares en Riacho do Brejo	71
Ilustración 8: Dona Senhorina hilando y moliendo. Riacho do Brejo.....	83
Ilustración 9: Joao Vinte con badoque	91
Ilustración 10: Ganadería indígena.....	101
Ilustración 11: Alumnos y alumnas de primera serie en aldea Barreiro	119
Ilustración 12: La Onça Pintada. Dibujo sobre pared de escuela	125
Ilustración 13: Poblaciones indígenas en Brasil	127
Ilustración 14: Rosalino Gomes de Oliveira.....	131
Ilustración 15: Territorio <i>Xakriabá</i> . Municipio de <i>São João das Missões</i>	134
Ilustración 16: Minas Gerais y situación de <i>São João das Missões</i>	135
Ilustración 17: Dona Silú, india pura. Aldea Riacho do Brejo	139
Ilustración 18: Escuela de Riacho do Brejo.....	152
Ilustración 19: Viñeta 500 Daños.....	154
Ilustración 20: Marcas de nacimiento del etnógrafo. 1957.	170
Ilustración 21: Engenho para la extracción del azúcar de caña	184
Ilustración 22: Mapa de Juan de la Cosa. Año 1500.....	192
Ilustración 23: Escuela mínima en Aldea Prata	207
Ilustración 24: Escuela en construcción. Brejo Matafome. Año 2002	233
Ilustración 25: Formación en el Parque de Rio Doce. Año 2002.....	235
Ilustración 26: Clase de matemáticas en aldea Morro Falhado	247

Ilustración 27: Salida de los alumnos. Escuela aldea Riacho do Brejo	253
Ilustración 28: Pintura corporal en Rio Doce.....	257
Ilustración 29: Formación complementaria en área. 2002	269
Ilustración 30: Formación complementaria en área indígena	271
Ilustración 31: Reunión comunitaria en las escuelas de Barreiro	275
Ilustración 32: Aula de Enseñanza Media. Aldea Barreiro	283
Ilustración 33: Materiales de Aula. Aldea Sumaré	285
Ilustración 34: Giovana niña. Aldea Caatinginha.....	297
Ilustración 35: Pies de asistente a reunión de trabajo comunitario	303
Ilustración 36: Taller FUNAI sobre necesidades indígenas.....	307
Ilustración 37: Almuerzo de trabajo. Barreiro Preto	308
Ilustración 38: Texto original de Giovana.....	310
Ilustración 39: Pilão (mortero) abandonado en Riacho dos Buritis	327
Ilustración 40: Módulo de aseo, ducha y WC diseñado por la FUNASA.	339
Ilustración 41: Pozo seco en el camino de Riacho dos Buritis.....	341
Ilustración 42: Campaña política Zé Nunes 2004	344
Ilustración 43: Campos quemados	362
Ilustración 44: Insectos escapados de la quema	363
Ilustración 45: Recreo en la escuela de la aldea Sumaré	376
Ilustración 46: Los revoltosos. Riacho do Brejo.....	384
Ilustración 47: Psicodrama ecologista: los <i>Xakriabá</i> ante el futuro.....	390
Ilustración 48: Deterioro en la escuela nueva de Brejo Matafome	392
Ilustración 49: Poder despótico burgués y cinta de Moebius	394
Ilustración 50: Olhos d'agua, última naciente en riesgo de desaparición	426
Ilustración 51: Documento de la Donación	439
Ilustración 52: Escola Municipal Pio XII (1986).....	440
Ilustración 53: Alumnado Escuelas Xakriabá (1997)	441
Ilustración 54: Grupos y profesores Escuela Bukimuju (2003).....	442
Ilustración 55: Grupos y profesores Escuela Xukurank (2003).....	443
Ilustración 56: Resumen Escuelas Indígenas Minas Gerais (2003).....	444

Ilustración 57: Grupos y profesores Escuela Bukimuju (2005).....	445
Ilustración 58: Presupuesto Merienda 2004-05.....	446
Ilustración 59: Denuncia contra la FUNASA	447
Ilustración 60: Curriculum Enseñanza Media (2005)	448
Ilustración 61: Curriculum Enseñanza Básica (2005).....	449
Ilustración 62: Boletín UFMG. Taller de proyectos	450
Ilustración 63: Boletín UFMG. Los indios y el mercado.....	451
Ilustración 64: Territorios Etnoeducacionales.....	452

9 Índice de siglas

CAA-----	Centro de Agricultura Alternativa
CIMI -----	Conselho Indigenista Missionário
CNPq -----	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEA -----	Diploma de Estudios Avanzados
FaE -----	Faculdade de Educação
FUNAI -----	Fundação Nacional do Índio
FUNASA -----	Fundação Nacional de Saúde
GEDUC -----	Grupo de Educação Indígena
IEF -----	Instituto Estadual de Florestas
MA -----	Ministerio de Agricultura
MDA -----	Ministerio de Desenvolvimento Agrario
MMA -----	Ministerio de Medio Ambiente
OIT-----	Organización Internacional del trabajo
PIEIMG -----	Plano de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais
RURALMINAS --	Fundação Rural Mineira. Organismo aún en funcionamiento
SESC-----	Serviço Social do Comércio
SEE -----	Secretaria de Estado de Educação
UFBA -----	Universidade Federal da Bahia
UFMC -----	Universidade Federal de Montes Claros
UFMG -----	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJr -----	Universidade Federal de São João del Rei
UNIMONTES----	Universidade Estadual de Montes Claros