

EDITORIAL¹

Domingos Nobre 
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Angra dos Reis, RJ, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.43960>

[...] la agencia indígena subalterna puede generar prácticas educativas contrahegemónicas que transformen el poder Estado-céntrico e involucren a profesores indígenas no sólo independientes y autónomos, sino oficiales, así como a colaboradores no indígenas?
María Bertely Busquets (2015)

PROCESOS EDUCATIVOS Y PUEBLOS INDÍGENAS: significados, prácticas y disputas etnopolíticas en el contexto contemporáneo

RESUMEN

En el texto se presentan datos actualizados sobre la escolarización de los indígenas en el Brasil, cuestionando las desigualdades y distorsiones en su proceso de aplicación. Esto demuestra que la precariedad de buena parte de las escuelas indígenas del país es innegable. Sin embargo, hay algunos procesos educativos en curso en el contexto de algunas experiencias de comunidades indígenas. Entre ellos, cita el movimiento indígena contemporáneo que sigue mostrando su vitalidad, como la Articulación de los Pueblos Indígenas del Brasil (APIB) y todas las organizaciones indígenas que la componen, responsables de llevar las cuestiones de los derechos indígenas a la agenda nacional. En este artículo también se enumeran tres categorías de análisis que pueden sostener las condiciones de las escuelas indígenas constituyen un espacio de resistencia/autonomía o subordinación/dominio: a) Tener un proyecto de sociedad pensado y construido colectivamente; b) El modelo de interculturalidad adoptado para sus relaciones y c) La política lingüística adoptada por la comunidad y la escuela. Por último, alerta sobre el avance del ultraliberalismo y el fascismo en las políticas que atacan a los pueblos tradicionales y también señala las iniciativas contra-hegemónicas en curso.

¹ Tradução Cátia Cristina Tavares da Silva, licenciada em Letras – Português, Espanhol e Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), professora da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Palabras clave: Educación y pueblos indígenas. Disputas políticas étnicas. Proceso educativo indígena.

EDUCATIONAL PROCESSES AND INDIGENOUS PEOPLES: meanings, practices and ethno-political disputes in the contemporary context

ABSTRACT

The text presents updated data from the indigenous schooling framework in Brazil, questioning the inequalities and distortions in its implementation process. He shows that the precariousness of most indigenous schools in the country is undeniable. There are, however, some educational processes underway in the context of some indigenous community experiences. Among them, it cites the contemporary indigenous movement that continues to show its vitality, such as the Articulation of Indigenous Peoples of Brazil (APIB) and all the indigenous organizations that compose it, responsible for bringing indigenous rights issues to the national agenda. This article also lists three categories of analysis that can sustain the conditions for indigenous schools to constitute a space of resistance/autonomy or subordination/domination: a) Having a society project thought and constructed collectively; b) The model of interculturalism adopted for their relations and c) The linguistic policy adopted by the community and the school. Finally, it warns of the advance of ultraliberalism and fascism in policies that attack traditional peoples and also points to ongoing counter-hegemonic initiatives.

Keywords: Education and Indigenous Peoples. Ethnic Political Disputes. Indigenous Educational Process.

RESUMO

O texto apresenta dados atualizados do quadro de escolarização indígena no Brasil, questionando as desigualdades e as distorções no seu processo de implantação. Ele mostra que a precariedade de boa parte das escolas indígenas no país é inegável. Há, entretanto, alguns processos educativos em curso no âmbito de algumas experiências comunitárias indígenas. Dentre eles, cita o movimento indígena contemporâneo que continua mostrando sua vitalidade, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e todas as organizações indígenas que a compõe, responsáveis por trazer as questões dos direitos indígenas para a pauta nacional. O presente artigo também enumera três categorias de análise que podem sustentar as condições para as escolas indígenas se constituírem em um espaço de resistência/autonomia ou de subordinação/dominação: a) Ter um projeto de sociedade pensado e construído coletivamente; b) O modelo de interculturalismo adotado para suas relações e c) A política linguística adotada pela comunidade e pela escola. Por fim, alerta para o avanço do ultraliberalismo e do fascismo nas políticas

que atacam os povos tradicionais e aponta também iniciativas contra-hegemônicas em curso.

Palavras-chave: Educação e Povos Indígenas. Disputas Étnico Políticas. Processo Educativos Indígenas

Procesos educativos o escolarización?

Los pueblos indígenas en Brasil componen una rica diversidad étnica, lingüística y cultural que engloba hoy 580.991 indígenas aldeados con 379.654 hablantes de 160 lenguas diferentes (D'ANGELIS, 2012)². Desde el punto de vista de las políticas educativas existentes hasta ahora, hubo la creación de 3.345 escuelas indígenas, con 255.888 matrículas de estudiantes y con 22.590 profesores (MEC, 2018). Eso significa un universo considerable de atención en escolarización. Si tenemos en cuenta que en 1999, cuando se realizó un primer censo específico de la Educación Escolar Indígena, se identificaron sólo 1.392 escuelas, el crecimiento en esos 19 años fue del 41%!

De acuerdo con los datos, el proceso de escolarización de las comunidades indígenas crece avasalladoramente en el país. Sin embargo, en muchos casos, su calidad es dudosa, lo que indica una búsqueda incesante de universalización de la enseñanza fundamental por parte de las políticas públicas implementadas, pero que también revela enormes desequilibrios y desigualdades en dicha oferta.

Según el MEC (2018), 1.029 escuelas indígenas, es decir, el 30% de ellas, ni siquiera funcionan en edificios escolares y 1.027 no están aún regularizadas por sus sistemas de enseñanza (estatales y municipales).

Además, 1.970 escuelas, o sea, 58% de ellas, no poseen ni agua filtrada. El 32% no tiene electricidad y el 48% ni siquiera cuenta con alcantarillado sanitario. Además, 3.077 unidades (91%) están sin biblioteca, 92%, sin banda ancha y 46% no utilizan material didáctico específico.

² En exposición en la mesa redonda, "*La Situación Actual de las Lenguas Indígenas Brasileñas*", en el IX ELES I - Encuentro Sobre Lectura y Escritura en Sociedades Indígenas (Porto Seguro, BA, 22 a 26 de octubre de 2012), basado en fuentes como Funasa, Funai, ISA, Unesco y CIMI (2010-2012).

De las 255.888 matrículas registradas en las escuelas indígenas del país, 12% son en Educación Infantil, 68%, en Educación Primaria y sólo 10% en la Escuela Secundaria. Sólo hay un 8% en EJA (MEC, 2018), lo que apunta a los límites del alcance de este proceso, centrado prioritariamente en el nivel fundamental.

Los desequilibrios no paran ahí. El funcionamiento de unidades en edificios escolares llega solamente a 2.316 (69%). Las regiones Norte y Nordeste presentan el menor porcentaje de escuelas funcionando en edificios escolares - respectivamente, el 65% y el 69%. Por otro lado, la región Sudeste presenta la tasa más alta, a saber, 94% (MEC, 2018).

Las desigualdades se acentúan regionalmente. Las escuelas indígenas de las regiones Sur y Sureste, por ejemplo, tienen 100% de acceso a la energía eléctrica, mientras que la región Norte sólo 54%. En cuanto al alcantarillado sanitario, las escuelas de las regiones Sur y Sudeste tienen, respectivamente, un 98% y un 90% de acceso, mientras que la región Norte sólo un 39% (MEC, 2018).

La precariedad de buena parte de las escuelas indígenas en el país es innegable, pues las estructuras físicas de apoyo al aprendizaje de las Ciencias, de la Informática y de las Lenguas prácticamente no existen. Por ejemplo, sólo el 6% de las escuelas indígenas poseen laboratorios de informática, 0,5% cuentan con laboratorios de Ciencias, 8% tienen bibliotecas y 14%, acceso a Internet (MEC, 2018).

En el contexto actual de globalización y de crisis de la salud pública impuesta por la pandemia, esa diversidad y esa precariedad producen diferentes significados que se contrastan en ese período, explicitando y abriendo las enormes desigualdades sociales producidas históricamente en nuestro país, que excluyen y marginan a los pueblos indígenas, así como a los demás pueblos tradicionales como los quilombolas, los caiçaras, los ribereños, etc.

Sin embargo, hay algunos procesos educativos en curso en algunas comunidades indígenas, involucrando a sabios mayores, mujeres guerreras, jóvenes comprometidos, rezadores y rezadoras, los cuales resisten y, así como el movimiento indígena contemporáneo, siguen mostrando su vitalidad.

La Articulación de los Pueblos Indígenas de Brasil (APIB) es responsable de congregar a las organizaciones indígenas regionales tales como: Articulación de los Pueblos Indígenas del Nordeste, Minas Gerais y Espírito Santo (APOINME); Consejo del Pueblo Terena, Articulación de los Pueblos Indígenas del Sudeste (ARPINSUDESTE); Articulación de los Pueblos Indígenas del Sur (ARPINSUL); Gran Asamblea del Pueblo Guaraní (ATY GUASU); Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileña (COIAB); y Comisión Guaraní Yvyrupa. Recientemente, la APIB ha demostrado su capacidad de lucha, de movilización y de organización del movimiento nacionalmente, trayendo la pauta de los derechos indígenas a la escena en el país. Un ejemplo de esto es la victoria obtenida de la Corte Suprema (STF). En decisión individual, se concedió una medida cautelar en una acción, presentada por la APIB con otros seis partidos políticos, que determinó, en julio de 2020, la adopción por el gobierno federal de medidas para proteger a las comunidades indígenas y evitar la alta mortalidad por Covid-19.

Muchos significados

Cómo hemos construido la idea de la humanidad en los últimos 2.000 o 3.000 años? No está en la base de muchas de las decisiones equivocadas que tomamos, justificando el uso de la violencia? Ailton Krenak (2019)

Muchos son los significados en disputa en la sociedad bajo diferentes proyectos de futuro del que la escuela indígena forma parte. Sin embargo, puede ser un instrumento colectivo de resistencia, de autonomía y de creatividad o un aparato de subordinación para soluciones individuales en una perspectiva capitalista e individualista.

En otro texto, he enumerado tres categorías de análisis que pueden sostener las condiciones para las escuelas indígenas si constituyen un espacio de resistencia/autonomía o de subordinación/dominación, a saber:

a) Tener un *Proyecto de Sociedad* pensado y construido colectivamente.

Cuál es el papel de la escuela en la construcción de este proyecto? Cuál es el papel de la escuela como espacio de reflexión para liderazgos y comunidad? La escuela puede ser un instrumento colectivo de búsqueda de alternativas colectivas de supervivencia

con más dignidad, o simplemente constituirse en una salida individual de recorrido formativo para algunos (NOBLE, 2020, p. 11).

Cabe recordar que, para constituirse en auténticos procesos educativos liberadores y no sólo en meros datos cuantitativos de aumento de escolarización, como los ya citados anteriormente, la escuela indígena necesita estar insertada en proyectos de sociedad y de futuro emancipativos y creativos, pues será necesario subvertir las amarras impuestas por el poder del estado burocrático.

b) Cuál es el modelo de interculturalismo adoptado para sus relaciones? Las relaciones entre la comunidad indígena, incluida la escuela, y la no indígena están marcadas por un interculturalismo funcional o por un interculturalismo crítico?

Vale resaltar que, en el interculturalismo funcional, se sustituye el discurso sobre la pobreza por el sobre la cultura, ignorando la importancia que tiene - para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y los desniveles culturales internos (NOBRE, 2020).

Ya en el interculturalismo crítico (TUBINO, 2004; BUSQUETS, 2015; WALSCH, 2010), se busca una teoría crítica del reconocimiento de una política cultural de la diferencia aliada a una política social de igualdad. Mientras el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el crítico busca suprimirlas. La escuela desempeña un papel fundamental en la construcción de estas relaciones interculturales, por ser naturalmente un espacio de fronteras (TASSINARI, 2001) y de conflictos (NOBRE, 2020).

c) Cuál es la política lingüística adoptada por la comunidad y la escuela? ¿La comunidad quiere adoptar el bilingüismo de transición o el de resistencia (D'ANGELIS, 2001)? ¿Cuáles son las consecuencias de esta elección? ¿Cuál es el papel de la escuela en esta opción? Nobre (2020) afirma que:

Cuanto más la escuela esté insertada en un proyecto de sociedad y de futuro del pueblo, construido colectivamente, cuanto más las relaciones entre la escuela y el entorno no indígena sean regidas por un interculturalismo crítico, cuanto más el bilingüismo de resistencia, adoptado por la escuela y en las relaciones comunitarias, expresar una opción consciente de política lingüística, más la escuela tendrá posibilidades de ser autónoma (NOBLE, 2020, p. 11).

Por lo tanto, autonomía es un proceso de construcción socio-histórica que no está dada por un decreto de ley. Por el contrario, la escuela fue construida para reproducir la estructura de la sociedad. Y esa sociedad occidental es blanca, racista, cristiana, machista, europea y burguesa, pues está dividida en clases sociales, las cuales se apropian de la escuela para el bien, cuando lucha al lado de las clases trabajadoras y oprimidas, o para el mal, cuando impone los intereses de las clases dominantes, por medio de la explotación, de la dominación o como aparato ideológico del estado, en un sesgo de enajenación o de cooptación, a través del consentimiento activo de los gobernados (GRAMSCI, 2002, p. 331).

La escuela indígena no puede justificarse por sí misma, como cuando se pregunta: para qué hacer la Enseñanza Fundamental? La respuesta es: - Para poder ir a la secundaria. Y para qué estudiar en la secundaria? - Para ir a la universidad. Y para qué ir a la universidad? Para conseguir un trabajo... tiene que significar mucho más que eso. Ella debe contribuir a mantener a los jóvenes en sus pueblos con perspectivas de futuro autónomo y autosostenible, fortaleciendo los lazos de identidades con su cultura, su lengua, su territorio y con la naturaleza. Por eso, la lucha por demarcación de las tierras indígenas (TI) es hoy fundante, puesto que no hay vida sin territorio.

Significa, también, que tenemos diferentes cosmovisiones, que pensamos el mundo y su fin de diferentes maneras, como afirmó Krenak (2019) sobre el libro de David Kopenawa y Bruce Albert La Caída del Cielo: Palabras de un Chaman Yanoma

El libro tiene el poder de mostrar a la gente, que está en esa especie de fin de los mundos, cómo es posible que un conjunto de culturas y de pueblos aún sea capaz de habitar una cosmovisión, habitar un lugar en este planeta que compartimos de una manera tan especial, donde todo tiene un sentido. La gente puede vivir con el espíritu del bosque, vivir con el bosque, estar en el bosque (Krenak, 2019, p. 13).

En sus procesos educativos propios, los pueblos indígenas nos muestran que no necesitamos todos creer que ese "progreso", movido por la avaricia del lucro y por los designios del mercado impuesto al planeta Tierra, es inexorable e incompatible con la preservación de la naturaleza y de la vida.

Prácticas en construcción

Cómo los pueblos originarios de Brasil lidiaron con la colonización, que quería acabar con su mundo? ¿Qué estrategias utilizaron estos pueblos para cruzar esa pesadilla y llegar al siglo XXI aún pateando, reivindicando y desafiando el coro de los contentes?
Ailton Krenak (2019)

Hemos presenciando prácticas fascistas de genocidio a los pueblos indígenas por parte del Gobierno Federal como la Enmienda Constitucional del techo de los gastos públicos que congeló por 20 años los presupuestos en salud y educación y los recientes vetos del Presidente al plan de emergencia para hacer frente a Covid-19 en los territorios indígenas³. Todo esto indica un proyecto intencional de ataques y destrucción de nuestra diversidad étnica y de la vida de los pueblos tradicionales.

Hemos presenciando prácticas fascistas de genocidio a los pueblos indígenas por parte del Gobierno Federal como la Enmienda Constitucional del techo de los gastos públicos que congeló por 20 años los presupuestos en salud y educación y los recientes vetos del Presidente al plan de emergencia para hacer frente a Covid-19 en los territorios indígenas. Todo esto indica un proyecto intencional de ataques y destrucción de nuestra diversidad étnica y de la vida de los pueblos tradicionales.

Prácticas fascistas como la del reciente "marco temporal", propuesto por un dictamen de la Abogacía General de la Unión (AGU) que establece que estos pueblos sólo tienen derecho a la demarcación de sus tierras tradicionales si demuestran que las ocupaban o las reivindicaban en la Justicia Federal en la fecha de la promulgación de la Constitución Federal de 1988, 5 de octubre, lo que es un retroceso histórico y una inconstitucionalidad.⁴

³ El PL nº 1142 dispone sobre medidas de protección social para prevenir el contagio y la diseminación de la Covid-19 en los territorios indígenas. Se crea el Plan de Emergencia para el Enfrentamiento a la Covid-19 en los territorios indígenas, establece medidas de apoyo a las comunidades quilombolas, a los pescadores artesanales y a los demás pueblos y a las comunidades tradicionales para el enfrentamiento a la Covid-19. Además, modifica la Ley nº 8.080, de 19 de septiembre de 1990, para garantizar la aportación de recursos adicionales en situaciones de emergencia y catástrofes públicas. (CIML, 2020)

⁴ El 7/05/2020, en una decisión preliminar, el STF suspendió los efectos del Dictamen 001/2017 de la Abogacía General de la Unión (AGU) que estableció el marco temporal como directriz para los procesos administrativos de demarcación de tierras en el ámbito del Poder Ejecutivo y su Pleno juzgará aún definitivamente la cuestión.

Son prácticas de Mal Vivir, contagiando a los pueblos indígenas más que nunca, como afirma Busquets (2015) en total concordancia con Krenak y con muchos importantes liderazgos del movimiento indígena de Brasil hoy:

[...] más que Occidente *versus* formas de vida indígenas, pugnas entre el primer y el tercer mundo, o relaciones de dominación y diferencias entre el norte colonizador y el sur colonizado, debiésemos hablar del Mal Vivir que se derivó de la noción de desarrollo que colonizó a todo el mundo a partir de la modernidad y el proyecto económico, político, civilizatorio y depredador que, efectivamente, surgió de Occidente. En el presente, el Mal Vivir es global y se expresa en el proyecto neocolonizador que no visibiliza, despersonaliza y neutraliza las fuentes de poder en todo el mundo (BUSQUETS, 2015, p. 78).

El contexto contemporáneo de crisis, con el capitalismo financiero desenfrenado y los ataques depredadores de los grupos conglomerados del agronegocio, de las mineras y de las petroleras a nuestros biomas: Amazonia, Cerrado, Mata Atlántica, Pampas, Caatinga y al Pantanal. Además, todo ello produce el aumento del calentamiento global y la expulsión de las comunidades tradicionales de sus territorios ancestrales, demostrando el fracaso del modelo de desarrollo adoptado. Se trata, pues, de un modelo excluyente, depredador, concentrador y potenciador de las desigualdades sociales.

La negación de los procesos demarcatorios e incluso el intento de anulación de tierras ya demarcadas por parte de grileiros, de los granjeros terratenientes, de las madereras y de las mineras es un enfrentamiento permanente para la supervivencia de esas poblaciones, pues, sin tierra sana, no hay vida, no hay cultura, no hay procesos educativos.

Según un estudio del IBGE (Cuaderno Temático: Poblaciones Indígenas), basado en el Censo de 2010, el 37% de los indígenas a partir de los cinco años hablan una lengua indígena, pero ese número aumenta, considerablemente, llegando al 57%, cuando el recorte es sólo en cuanto a aquellos que viven dentro de tierras indígenas. En cuanto al conocimiento de la lengua portuguesa, el 17% del número total de indígenas del país afirmaban no saber hablar portugués. Ese porcentaje llega al 28% cuando se trata de sujetos que viven en tierras indígenas (RODRIGUES, 2018, p. 15). Por lo tanto, existe una relación directa entre la preservación de las lenguas indígenas

y, por ende, de sus culturas, y la demarcación de sus territorios tradicionales, así como la preservación del medio ambiente.

Sin embargo, como tal, hay también muchas prácticas colectivas que se producen, como redes de solidaridad a los pueblos indígenas, que, en ese período de pandemia, se han ampliado y fortalecido, demostrando el apoyo de la sociedad en general a estas causas. Ejemplo de ello son las campañas de alimentación a través de la entrega de cestas básicas en todo el país a las comunidades con mayor vulnerabilidad social, lo que ha minimizado el impacto del aislamiento causado por el virus. En muchos casos, esto garantiza un mínimo de seguridad alimentaria y nutricional a los pueblos.

También hay prácticas pedagógicas innovadoras en la educación escolar indígena, como los programas y los proyectos de revitalización lingüística protagonizados por los propios indígenas⁵. En ese mismo camino están las licenciaturas interculturales indígenas con propuestas curriculares innovadoras y las prácticas metodológicas alternativas y participativas de construcción curricular, tales como: la pedagogía de proyectos con temas generadores (de base freireana) en redes temáticas⁶ discutiendo los contenidos y los conocimientos del currículo en una perspectiva intercultural crítica. Además, vale la pena recordar las metodologías alternativas interculturales como aquellas desarrolladas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (Marez), en Chiapas, México, como el llamado Método Inductivo Intercultural (MII), de Gasché (2008; 2008) y colaboradores, que desde hace algunos años inspiran experiencias de formación de profesores indígenas en Brasil, UFRR y UFMG, por ejemplo, y en América Latina en general.

⁵ Son proyectos de revitalización lingüística con apoyo de FUNAI en Brasil con las siguientes lenguas: Paumari y Apurinã; Nhandewa del Litoral Paulista; Kaingang de S.P.; Krenak en S.P.; Munduruku del Kwatá Laranjal; Guató; Krahô-Kanela; Tetenhára/Guajajara; Hãtxa Kuin; Kanela do Araguaia; Terena de S.P.; Karajá de Xambioá; Nambikwara; Hupd'äh y Yuhupdeh; Karajá de Aruanã; Patxohã y Apiaká. (cf. Ramos & Gobbi, FUNAI).

⁶Que utilizamos en el Programa "Escuelas del Territorio", en el IEAR/UFF en Río de Janeiro, desde 2015 con profesores indígenas, caiçaras y quilombolas en la región de Costa Verde, en el Sur Fluminense. A este respecto, véase:<https://educadiversidade.wixsite.com/educadiversidade>

Disputas etnopolíticas

En este contexto contemporáneo de ascenso del ultraliberalismo y del fascismo, hay disputas etnopolíticas en curso en nuestra sociedad. Arrinconan a los indígenas y los mantienen en una situación a menudo precaria de supervivencia, desde el punto de vista del acceso a la tierra, a la salud y a la educación, es decir, a los derechos básicos universales. Sin embargo, los indígenas resisten desde hace 520 años. Ahora, especialmente después del golpe de 2016, están re-existiendo a pesar de los ataques sufridos.

Así, la garantía de condiciones de autonomía socioeconómica de los pueblos indígenas nunca ha estado tan amenazada. A este respecto, Nobre (2020a) afirma que:

Lo que hemos visto es el abandono en relación a la oferta de políticas públicas estructurantes de generación de trabajo y renta en los pueblos con programas de auto-sostenimiento, ampliación de la agricultura familiar basada en agroecología y agrobosque, apoyo al turismo de base comunitaria, estímulo a la producción y comercialización de artesanía indígena, en fin, programas orientados a las necesidades de autonomía económica de las comunidades indígenas, dentro de directrices establecidas por el Estado (NOBRE, 2020a, p. 9)

De esta forma, los conflictos han aumentado, evidenciando las disputas etnopolíticas en varias dimensiones: disputas en torno a sus territorios, donde algunos quieren expropiar sus tierras para ampliar las fronteras agropecuarias y explotar los minerales o inundar-las; disputas en torno al currículo de sus escuelas, en el que algunos quieren la obediencia acrítica a la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en un currículo estandarizado; disputa por acceso y atención a la salud, puesto que algunos quieren excluirlos del sistema público en proceso explícito de genocidio autorizado; disputas en torno a las instituciones públicas de defensa de los pueblos indígenas, en las que muchos implementan un sucateo programático del órgano Indigenista oficial.

Por otra parte, hay mucha resistencia frente a estos ataques: invertimos en una escuela en la que hay autonomía pedagógica de los profesores indígenas en la

construcción de currículos integrados, diferenciados, bilingües e interculturales; luchamos para que todos sean tratados con equidad en el SUS y en la Sesai (Secretaría Especial de Salud Indígena); buscamos el fortalecimiento de las instituciones públicas federales, como la Funai. Todos estos frentes de resistencia apuntan al bienestar de estos pueblos tradicionales, puesto que las disputas etnopolíticas afectan directamente a su vida y futuro.

Estas disputas se dan de forma intensa en el campo político con muchas proposiciones antiindígenas en la Cámara y en el Senado, mayoritariamente compuesto por parlamentarios de centro, de derecha y extrema derecha. Además, el escenario político cuenta con la presencia de la llamada bancada bbb (de la bala, del buey y de la biblia), compuesta por varios frentes parlamentarios que actúan en bloque contra los derechos de los pueblos indígenas: Frente Parlamentario de la Agricultura, con 207 diputados; bancada de la minería, con 23; encimera de bala, con 35; bancada evangélica, con 197; bancada empresarial, con 208 y la bancada de las contratistas y constructoras, con 226 diputados (CIMI. 2018).

Esta composición del Legislativo actúa con varias intenciones: algunas buscan la alteración en los procesos de demarcaciones de tierras indígenas; otras buscan sustanciar ordenanzas declaratorias ya emitidas; Algunas, sin embargo, insisten en transferir al Congreso Nacional la competencia de aprobar y gestionar las demarcaciones de las tierras; algunas quieren autorizar el arrendamiento en Tis, impedir su expropiación para demarcaciones y establecer indemnización para invasores que las han ocupado.

Es una ardua tarea para el campo progresista en relación a los procesos educativos con los pueblos indígenas y al derecho a una educación escolar indígena de calidad, inclusiva y diferenciada. Todo esto se inscribe en ese campo de disputas que nos exigen unidad y solidaridad, en particular, en estos tiempos de pandemia.

Como afirma Busquets, "las tensiones y los desafíos que afrontan los profesores indígenas, al estar situados y controlados por el poder estatal, demuestran que la interculturalidad en educación no es idilio, sino inherentemente conflictiva"

(2015, p. 98). Por eso luchamos juntos por el *Bien Vivir*, con justicia, tierra y paz para los pueblos indígenas!

Referencias

BUSQUETS, María Bertely. Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. *In: Enfoques Postcoloniales. Relaciones*, n. 141, invierno, p. 75-102, 2015.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Congresso Anti-Indígena. Os Parlamentares Que Mais Atuaram Contra os Direitos Indígenas**, 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/congresso-anti-indigena.pdf>

D'ANGELIS. Wilmar. A Situação Atual das Línguas Indígenas Brasileiras (Mesa Redonda). *In: IX ELESÍ – Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas*, 2010.

D'ANGELIS. Wilmar. **Relatório Curso de Formação de Educadores Kaingang. Aldeia de Votouro**: CGAEI/MEC. Mimeo, 2001

GASCHÉ, Jorge. Las Motivaciones Políticas de la Educación Intercultural Indígena. ¿Hasta Dónde Abarca la Interculturalidad? *In: GASCHÉ, Jorge; BERTELY BUSQUETS, Maria; MODESTA, Rosana. (coords.). Educando en la Diversidade: Investigaciones y Experiências Educativas Interculturales y Bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008.

GASCHÉ, Jorge. Niños, Maestros, Comuneros y Escritos Antropológicos Como Fuentes de Contenidos Indígenas Escolares y la Actividad Como Punto de Partida de los Procesos Pedagógicos Interculturales: Un Modelo Sintáctico de Cultura. *In: GASCHÉ, Jorge; BERTELY BUSQUETS, Maria.; MODESTA, Rosa (coords.). Educando en la Diversidade: Investigaciones y Experiências Educativas Interculturales y Bilingües*. Quito: AbyaYala, CIESAS, IIAP, 2008a.

GRAMSCI, Antonio. **Cardernos do Cárcere. Vol. 3 Maquiavel. Notas Sobre o Estado e a Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

KRENAK, Ailton. **Ideias Para Adiar o Fim do Mundo**. Companhia das Letras. São Paulo, 2019.

NOBRE, Domingos. Resistência e Subordinação nas Armadilhas da Escola Indígena: Autonomia é Possível? *In: Coletânea “Educação e Territorialidade”. Programa de Mestrado Interdisciplinar Educação e Territorialidade - PPGET – FAIND – UFGD - Dourados – MS. 2020*

NOBRE, Domingos. Os Deveres do Estado no Fortalecimento de Línguas Indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar; NOBRE, Domingos (orgs.). **Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas**. Campinas: Ed. Curt Nimuendaju. 2020a. (no prelo).

RODRIGUES, Fernanda Castelano. A Noção de Direitos Linguísticos e Sua Garantia no Brasil: Entre a Democracia e o Fascismo. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, n. 42, Jul., Campinas, 2018

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: Novos Horizontes Teóricos, Novas Fronteiras de Educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação. A Questão Indígena e a Escola**. São Paulo: Global, p. 44-70, 2001.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Lima: Red PUCP, 2004. Disponível em www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Convenio Andrés Bello, p. 75-96, 2010. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion/intercultural_150569_4_1923.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOBRE EL AUTOR

DOMINGOS BARROS NOBRE es doctor en Educación por la Universidad Federal Fluminense, profesor asociado del Instituto de Educación de Angra dos Reis de la Universidad Federal Fluminense (IEAR/UFF), coordinador del Grupo de Investigación Espacios Educativos y Diversidades Culturales y coordinador pedagógico del Curso de Magisterio Indígena, a través de Acuerdo de Cooperación Técnica entre UFF y SEEDUC-RJ. Posee postdoctorado en Educación y Cultura Indígena en el Instituto de Estudios del Lenguaje (IEL/UNICAMP) y postdoctorado en Lingüística sobre Enseñanza de Lengua Guaraní en la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)

E-mail: donobre@gmail.com

Recibido en: 17.07.2020
Aceptado en: 17.07.2020