



El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada

Ana Maria R. Gomes *

RESUMEN

El artículo plantea una confrontación entre dos diferentes posibilidades de análisis del proceso de escolarización de los indígenas Xakriabá (norte de Minas Gerais, Brasil): una toma como referencia los trabajos de etnografía sobre la vida cotidiana de las escuelas, con los análisis sobre las discontinuidades culturales y sobre la constitución de prácticas pedagógicas culturalmente orientadas; la otra toma los estudios sobre los procesos de escolarización, en los cuales se indaga, apuntado hacia un eventual agotamiento de un modelo hegemónico, el modo escolar de socialización.

Palabras claves: Educación indígena, Escolarización, Cultura escolar, Antropología y educación, Discontinuidades culturales.

ABSTRACT

The article presents two different approaches to analyse the schooling process of Xakriabá indigenous people (north of Minas Gerais, Brazil): one based upon the ethnographic studies of school everyday life, on the cultural discontinuities and the construction of culturally based pedagogy; the other based upon the studies about the schooling process, point out to a possible crises of the schooled socialization model.

Key words: Indigenous education, Schooling, School culture, Anthropology and education, Cultural discontinuities.

* Doctora en Educación. Università degli Studi di Bologna. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Correo electrónico: anagomes@fae.ufmg.br. Fecha de realización: abril de 2004. Fecha de entrega: abril de 2004. Aprobado: junio de 2004.

INTRODUCCIÓN

En este artículo pretendo plantear una confrontación entre dos diferentes posibilidades de análisis del proceso de escolarización de los Xakriabá. Una toma como referencia los trabajos de etnografía sobre la vida cotidiana de las escuelas, en particular en la Antropología de la Educación americana y, dentro de ella, explorar los análisis sobre las discontinuidades culturales y sobre la constitución de prácticas pedagógicas culturalmente orientadas. La otra posibilidad toma la historia de la educación como referencia, en particular los estudios sobre los procesos de escolarización, en los cuales se indaga sobre la naturaleza de la actual crisis de la escuela, apuntando hacia un eventual agotamiento de un modelo hegemónico, es decir, del modo escolar de socialización.

Aquí intentaré demostrar cómo, a partir de dos diferentes ópticas analíticas, emergen distintas direcciones dentro del proceso de escolarización de los Xakriabá. Al mismo tiempo, la confrontación de los dos abordajes hace aparecer de forma más evidente la insuficiencia de ambos en su intento de explicación del complejo proceso que comienza con la institución de las escuelas indígenas —en tanto que escuelas públicas diferenciadas— proceso que implica todas las dimensiones de la vida de las comunidades: la dimensión educativa propiamente dicha, la cultural, la social, la económica y la política.¹

LA LUCHA POR LA ESCUELA Y LA EXPANSIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN

En un recorrido común a muchos grupos indígenas en Brasil, la lucha por la tierra entre los Xakriabá duró varios años, desde la demarcación inicial realizada en 1979, hasta la homologación del territorio ocurrida recién en 1987. Como en otros muchos casos, se trata de una historia jalonada por episodios de violencia, presión social e, incluso, el asesinato de algunos líderes locales. En 1987, el asesinato de Rosalino Gomes, padre de uno de los actuales directores de las escuelas, llegó hasta las páginas de los periódicos de circulación nacional y fue uno de los factores que forzó la conclusión definitiva del proceso de reconocimiento del territorio indígena de los Xakriabá.² Este recorrido histórico, duramente vivido y construido colectivamente, se convirtió en un patrimonio de referencias comunes que son parte de la identidad del pueblo Xakriabá (Santos, 1997). A pesar de la existencia de las escuelas en la región, en los relatos sobre la lucha por la tierra, la

educación no aparece como tema relevante o relacionado con las dinámicas de propiedad del territorio (Alvarez Leite, 2002).

Sin embargo, podemos afirmar que la lucha por la escuela, una lucha que hasta los años 90 no alcanzó visibilidad pública, tiene su inicio ya antes de la demarcación inicial del territorio. La documentación recogida, aunque aún insuficiente para producir un análisis más detallado del proceso histórico de la entrada de la escuela en la región donde hoy se sitúan las escuelas Xakriabá, nos ha permitido verificar la existencia de escuelas en los años 70, por lo menos en 13 localidades que hoy forman parte del área indígena (Gomes, 2003). En 1995 —año del comienzo de las actividades del Programa de Implantación de las Escuelas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG)—, el diagnóstico realizado por la Secretaría de Educación del Estado de Minas Gerais (SEE-MG) constató la existencia de 12 escuelas que atendían a poco más de 500 alumnos, con 17 profesores que actuaban en el área indígena, siendo Xakriabá sólo 4 de ellos. En el 2003, llega a contabilizarse la existencia de escuelas en 29 aldeas, más de 2000 alumnos, 104 profesores indígenas Xakriabá ejerciendo en las escuelas estatales indígenas, con impartición de 1° a 8° curso en diversas localidades del área.

La expresión “lucha por la escuela” fue usada de forma intencional, para componer un cuadro descriptivo de la intensidad y velocidad del proceso de escolarización que está sucediendo, y del que el registro numérico es apenas la expresión más inmediata y de fácil visualización. La persistencia y determinación con que este pueblo ha procurado garantizar la oferta escolar, contrasta con el carácter tranquilo y aparentemente lento característico de los Xakriabá. Sin duda ese cuadro sólo ha sido posible dentro del panorama nacional, en el cual las garantías legales para las poblaciones indígenas vienen siendo progresivamente conquistadas, especialmente después de la promulgación de la Constitución de 1988. La propia creación del PIEI-MG debe insertarse en ese contexto más amplio, subrayando el carácter institucional que caracterizó el proceso de escolarización y de formación de profesores indígenas en el caso de Minas Gerais.³

Sin embargo, para comprender las variables implicadas y las fuerzas internas de la comunidad⁴ que imprimían tal aceleración a ese proceso, fue preciso reconstruir el recorrido histórico de la entrada de la escuela en las comunidades. En otras palabras, fue necesario recuperar la historia local de la escolarización e intentar comprender los movimientos, las tensiones y las orientaciones que ese proceso histórico sugería.

Por otro lado, una mirada “atenta”, un conocimiento más cercano de la vida cotidiana de las clases escolares Xakriabá, revelaban la existencia de aspectos

aparentemente contradictorios: grupos disciplinados y la realización recurrente de rituales de copia de ejercicios parecían mostrar una escuela que funcionaba según un modelo escolar tradicional, con procedimientos por parte de alumnos y profesores que refrendaban ese modelo; al mismo tiempo, grupos silenciosos, donde no se oía ni la voz del profesor, así como la presencia informal y no controlada de personas de la comunidad en el ambiente escolar, demostraban la originalidad de las escuelas Xakriabá.

Buscando comprender esos aspectos aparentemente contradictorios, nos detendremos en cada uno de los dos abordajes referidos anteriormente, para ver qué contribuciones pueden aportar para una lectura del proceso de escolarización de los Xakriabá.

LA CULTURA XAKRIABÁ Y LA PRÁCTICA ESCOLAR: DIFERENCIAS Y DISCONTINUIDADES CULTURALES

A partir de los años 70 se hacen más presentes las críticas de antropólogos y lingüistas al modelo de privación cultural. La crítica, de inspiración antropológica, a la propia idea de déficit cultural conduce al desarrollo de elaboraciones teóricas que se ocupan de las *diferencias culturales*. Dentro del campo de estudios sobre el rendimiento escolar de los grupos minoritarios se instaura un debate en torno a la propia noción de diferencia cultural y de sus implicaciones en el éxito/fracaso de las minorías (Jacob y Jordan, 1987). A modo de síntesis, podemos considerar el campo de investigación sobre las discontinuidades culturales en educación, identificando cuatro orientaciones teóricas dentro de él: el abordaje basado en las continuidades/discontinuidades, el abordaje de las discontinuidades secundarias, la teoría de la reproducción cultural y el abordaje cultural/cognitivo (Emihovich, 1996).⁵

Este campo de investigación, considerado en un sentido amplio, y que sólo en parte es conocido y estudiado en Brasil, puede ser un interesante cuadro de referencia en relación con el debate actual en torno de la propuesta de la escuela indígena diferenciada, de los innumerables desdoblamientos que su implementación ha originado entre los diferentes grupos indígenas y, para lo que aquí nos interesa, dentro del contexto escolar que se está instituyendo en las aldeas Xakriabá.

Podemos estudiar la noción misma de discontinuidad cultural, o sea, la idea de que los niños pertenecientes a grupos “culturalmente distintos” aportan a la escuela diferentes estilos de interacción, estilos lingüísticos y cognitivos, que no

se presentan en consonancia con el modo en que, en la escuela, están previstas las interacciones y las formas de comunicación. Los trabajos pioneros de Heath (1983) y Philips (1983) son ejemplos del tipo de descripción y análisis que se podrían realizar sobre, por ejemplo, las diferentes formas de estructuración de las narrativas, entrando en el juego de preguntas y respuestas; o aun las diferentes formas de organización de la participación en las actividades del aula, según reglas de conducta que los niños aportan desde la experiencia de sus propias comunidades, y que pueden —justamente— entrar en contradicción con las reglas previstas en el modelo escolar tradicional. En otras palabras, a partir de los resultados de las investigaciones en ese campo, sería posible encontrarle una expresión, en términos de descripción y análisis, a una infinidad de modos de realizar las actividades escolares.

Una de las referencias emblemáticas, la investigación de Susan Philips (1983), *Invisible culture*, abordó las diferentes estructuras de participación en las interacciones sociales, cuyos modelos variaban entre el que regulaba las interacciones entre profesores y alumnos dentro de la escuela y el que lo hacía dentro de la reserva indígena Warm Springs. Philips observó, en la vida cotidiana de la aldea indígena, la ausencia de estructuras de participación en las que alguien controlase directamente las acciones de un grupo de personas en interacción. Tal control, por el contrario, estaba muy presente en el contexto escolar, y casi siempre centralizado en la figura del profesor. En ese sentido, la participación en las interacciones obedecía a reglas diferentes en cada uno de esos contextos, lo que provocaba malentendidos entre alumnos y profesores, y una interpretación por parte de estos últimos, en términos de dificultad o resistencia a la participación de aquellos en las actividades escolares.

Erickson y Mohatt (1982) retoman esa orientación en un detallado análisis microetnográfico de la actuación de dos profesoras de éxito —una india y otra no-india— en grupos de niños indígenas, demostrando que el factor decisivo para el desarrollo positivo de las actividades no era la pertenencia étnica sino la congruencia entre el modo en que las profesoras conducían las actividades, de forma más o menos sintonizada, con el modo de trabajar e interactuar de los alumnos. Según los autores, a pesar de las diferencias en la forma de organizar y conducir las actividades, ambas profesoras poseían un “estilo mixto” en lo que se refería a la manera de interactuar con los alumnos, estilos desarrollados en busca de la congruencia entre las exigencias del mundo escolar y las características de las interacciones en los contextos de la vida cotidiana de los alumnos.

Más allá de discutir los estilos de interacción, Erickson y Mohatt preten-

den relacionar las características de las interacciones cara a cara con aspectos más amplios de la cultura tradicional. Así, orientan su atención, al igual que Philips, hacia la estructuración de las interacciones de la vida cotidiana de las aldeas, donde no se encuentran modos de control por parte de una persona sobre las acciones de un grupo. Esa diferencia, sin embargo, más allá de sus implicaciones en el modo de interactuar en el aula —buscando, como se dijo antes, una mayor congruencia entre el estilo del profesor y el estilo de los alumnos—, puede relacionarse con las concepciones más amplias sobre la naturaleza de las relaciones de autoridad. De forma general, los grupos indígenas estudiados, a los cuáles pertenecían las comunidades en cuestión, presentaban una gran descentralización en el ámbito de su organización política. Afirman los autores que, “al nivel de la vida cotidiana, la ausencia virtual de una autoridad política central (excepto en situaciones temporales) se reflejaba en las interacciones cara a cara. (...) El modelo de estructura social en el cuál nadie está en posición de dirigir a los otros, tenía como corolario interaccional el impedimento de niveles o tipos de presión social que, a los ojos de los no-indios, pueden parecer muy triviales” (Erickson y Mohatt, 1982: 166). O sea, que lo que para unos serían presiones sociales aceptables y hasta triviales en la convivencia cotidiana, para otros se volverían motivo de impedimento o suspensión de las interacciones.⁶

Los autores llaman la atención sobre el hecho de que en la vida cotidiana de las aldeas, la presencia de objetos del mundo moderno, tales como automóviles, vestidos, televisión, etc., llevaría a los no-indios a tener dificultades para reconocer aquellas modalidades de comportamiento que mantienen, aún muy presentes, aspectos de la cultura tradicional. Siendo esto así porque “la cultura era pensada como arte tradicional, artesanía, comida, lengua, cuentos, desde el punto de vista de las autoridades escolares, de los diseñadores del currículo y de los propios profesores indios y no-indios” (Erickson y Mohatt, 1982: 167).

A modo de ilustración, podríamos citar aún otros estudios que demuestran cómo muchos aspectos que son comúnmente interpretados como signos de la existencia de comunicación entre los sujetos, centrales en la forma de interactuar —como el cruce de miradas y los intercambios verbales— pueden presentar configuraciones muy diferentes, como en el caso de las madres e hijos Mazahua estudiados por Paradise (1994), los cuáles, a pesar de encontrarse en interacción, no se miran e intercambian poquísimas palabras, sin que eso signifique una debilidad, inestabilidad o incluso ausencia de la situación interactiva. Esa diferente configuración del contexto de interacciones fue definida por la investigadora como “separado-pero-unido” (*separated-but-together*), llamando la atención sobre el hecho de

que era posible comprobar la coordinación de las acciones entre madres e hijos, incluso si las señales verbales y no verbales de que la relación estaba sucediendo no eran inmediatamente perceptibles para un observador acostumbrado a otro patrón de comportamiento.

Estudios en esa línea enfatizan las posibilidades que existen de buscar una organización de las interacciones sociales en la escuela que sea sensible a las pautas culturales de las comunidades de origen de los alumnos. En este sentido, se habla de una “pedagogía culturalmente orientada”, objetivando así la implementación de las condiciones de éxito académico de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios, por un lado, y, por otro, modificando al menos en parte el contexto escolar para hacerlo más adecuado a las especificidades culturales de cada comunidad.

Los análisis de las interacciones en el aula condujeron a desdoblamientos en términos teóricos y metodológicos, y se transformaron en objeto de estudio de muchos planteamientos de la investigación en educación. Sin embargo, nos parece oportuno llamar la atención sobre las orientaciones propuestas por Erickson y Mohatt, en su búsqueda de una articulación de la dimensión cotidiana de las interacciones cara a cara, con las características de organización social del grupo, sugiriendo la posibilidad de enfocar también ese nivel de aproximación a la cultura de la escuela. En otras palabras, al buscar identificar esa articulación, estaremos intentando verificar cómo los niveles más amplios de una tradición cultural o, incluso, cómo las orientaciones más generales de una propuesta curricular —como en el caso de la escuela indígena diferenciada— se entrelazan con aspectos que regulan las formas de interactuar y convivir en contextos de la vida cotidiana.

Acercando tales presupuestos al contexto escolar Xakriabá, debemos partir en primer lugar de la constatación de la diversidad de los modelos pedagógicos que en él identificamos, diversidad que fue descrita, por Alvarez (2002), como resultante de dos matrices que lo conforman. Una matriz es la propia experiencia anterior a la escuela indígena diferenciada, con el funcionamiento de las escuelas municipales y de las escuelas gestionadas por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI). A pesar de la precariedad y de la irregularidad con que se desarrollaban las actividades, esa experiencia de muchos miembros de la comunidad en escuelas de las ciudades, fuera de la región, fueron suficientes para difundir un modelo patrón de escuela: actividades estructuradas alrededor de la repetición de ejercicios escritos, contenidos previamente establecidos en los programas, y estructura de niveles, entre otras características.

Cabe resaltar la peculiaridad del proceso histórico de entrada de la institu-

ción escolar entre los Xakriabá, que pasó por un largo período de ritmo lento y progresivo, seguido de una intensificación muy reciente, lo que ha generado interesantes concomitancias entre prácticas pedagógicas muy diversificadas (Gomes, 2003): profesores/as que nos recuerdan a las maestras de las escuelas aisladas —presentes en Minas Gerais hasta principios del siglo XX— que se dirigen a los alumnos individualmente y conducen la clase mediante la sucesiva atención a cada uno de ellos, en clases que impresionan por el profundo silencio en el cuál se desarrollan las actividades; trabajan junto a colegas que, por el contrario, exhiben una forma de conducir las mismas dentro de los esquemas propios de la enseñanza simultánea, o sea, “enseñando a muchos como si fuesen uno”, con un estilo verbal característico en el cual, el discurso (y la voz) del profesor acompaña la realización de todas las actividades y domina completamente la escena del aula. De la misma forma, aulas organizadas por curso coexisten, a veces, con aulas que incluyen alumnos de diferentes cursos, dentro de la misma escuela, o se alternan en función de las necesidades de atender a la demanda escolar, aún en crecimiento. Por tanto, es posible reconocer una matriz —la de la experiencia anterior— que ya traía en su seno una gran variedad de modelos.

Por otro lado, tenemos la propuesta surgida del curso de formación de profesores indígenas, que se presentaba como un modelo innovador en la forma de organizar tiempos y espacios, así como en la forma de considerar la relación entre los conocimientos escolares y los aquellos provenientes de la experiencia de los alumnos. El desafío que se planteó en un primer momento —superada la idea de que la implantación de la escuela diferenciada había instaurado o creado el contexto escolar— era el procurar conocer y analizar la diversidad de situaciones que se creaban, así como el intentar comprender la naturaleza de las elecciones pedagógicas realizadas por los profesores/as Xakriabá; elecciones que, frecuentemente, sorprendían a los formadores.⁷

Como ejemplo emblemático podemos citar una actividad realizada por un profesor con un grupo de alumnos, todos de primer curso, muchos de los cuáles eran aún analfabetos, donde se les propone una situación de interacción libre con un conjunto de libros de literatura infantil, para la exploración e intercambio entre ellos.⁸ La escena transcurre como si, aparentemente, ninguno de los presentes, profesor y alumnos, supiese lo que había que hacer. Al revisar la información sobre la clase, llegamos a saber que el hecho de que estuviese compuesta por niños de primer curso es casual, y que eso se debe a las tensiones entre el profesor y los padres de los alumnos, que retiraron del grupo a los niños mayores. O sea, el régimen de clasificación por curso era contingente y no debido a una elección

pedagógica. El modo en que el profesor se comporta —e incluso la forma en que las sillas están colocadas en el aula— nos indica la interacción uno-a-uno que caracteriza la enseñanza individual. De hecho, en la escena, el profesor busca momentos de interacción con uno u otro alumno, sin guiar al grupo colectivamente en relación con la actividad. Por fin, la actividad que él intenta desarrollar le fue sugerida en el curso de formación de profesores, a partir de la idea de aprendizaje en interacción con el objeto de conocimiento —la escritura—, modalidad de actividad que es utilizada en muchas escuelas de la capital. En un contexto donde la escritura está prácticamente ausente, y la escuela es quien la introduce, la actividad tenía como objetivo ampliar el contacto de los niños con el material escrito. En una misma situación están presentes, por lo menos, tres referencias a diferentes modelos de cultura escolar.

Las investigaciones que se vienen realizando en las escuelas indígenas nos indican que las elaboraciones teóricas de las discontinuidades culturales pueden ayudar mucho a dar expresión a las configuraciones particulares y a profundizar en los análisis sobre las diferentes facetas del contexto escolar Xakriabá. De gran importancia es la descripción de la participación de los niños en la vida cotidiana de las aldeas, la cual no prevé la organización de momentos especiales ni actividades específicas dirigidas al aprendizaje, característica ésta presente en muchas comunidades indígenas (Cohn, 2002). Dentro de ese marco de referencia, adquieren un especial significado las palabras de una señora Xakriabá que, a la pregunta sobre con quién aprendió ciertas técnicas de pintura de las casas, dio la sorprendente respuesta: “Yo misma, vagueando con el barro, viendo a una tía mía que estaba pintando” (Pereira, 2003: 95).

El abordaje de las discontinuidades culturales nos permite explorar aquella dimensión de la cultura escolar que es la de la co-construcción cotidiana (Rockwell, 1999). En ese plano analítico, a pesar de las condiciones materiales aún deficitarias, e incluso no existiendo mucho consenso sobre diferentes cuestiones relacionadas con la propuesta pedagógica, las posibilidades abiertas por el establecimiento de la escuela diferenciada —se trata efectivamente de una escuela pública cuyas prerrogativas legales le otorgan, en teoría, una mayor autonomía en sus decisiones— vienen siendo aprovechadas y han generado contextos escolares diferentes. La creciente (aunque aún reducida) literatura aporta interesantes ejemplos de propuestas innovadoras, próximas a la realidad local de las comunidades indígenas, construidas en interacción con los propios indios. Del mismo modo, esa literatura muestra también la necesidad de realizar análisis más atentos y más capaces de recoger las especificidades de cada experiencia (Silva, 2001; Tassinari, 2001). Precisamen-

te porque se trata de un proceso que necesitó más de veinticinco años para llegar al momento actual, en el que la escolarización avanza, aunque con dificultades y controversias, en dirección a una pluralidad de propuestas, buscando atender al derecho a la diferencia.⁹

Las elaboraciones teóricas en torno a la idea de discontinuidad cultural, a mi modo de ver, implican una potencial contribución para explorar los diferentes contextos escolares, profundizar en los análisis, dar nombre a realidades instituidas, y explicitar prácticas instituyentes. Mientras tanto, lo que nos llama la atención es el rápido e intenso avance de la escolarización entre los Xakriabá, *por ellos mismos solicitado*, superando de las expectativas de los agentes externos. Eso suscita la necesidad de ampliar el análisis más allá de la construcción cotidiana de la escuela diferenciada. Es necesario afirmar que esa es una vertiente de investigación que comienza a estructurarse y que aún tiene mucho que aportar para la comprensión y profundización, no sólo de los análisis, sino también para la identificación de alternativas de implementación de las propias prácticas pedagógicas en las escuelas indígenas diferenciadas.

EL AVANCE DE LA ESCUELA ENTRE LOS XAKRIABÁ: ¿CÓMO ANALIZAR EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN?

Para conseguir ir más allá en el análisis del fenómeno de la creciente escolarización de las poblaciones indígenas, es necesario buscar nuevas aproximaciones. ¿Cómo ir más allá de un análisis de la escolarización que no signifique solamente constatar sus avances e identificar sus obstáculos (tan sólo con la intención, más o menos explícita, de removerlos)? Después de la investigación histórica necesaria para entender el recorrido de la institución de la escuela Xakriabá —recorrido que, como hemos visto, nos lleva a momentos anteriores a la creación de las escuelas indígenas diferenciadas—, ¿cómo continuar con un análisis que intente elucidar las implicaciones más amplias de la entrada de la escuela en las comunidades indígenas? ¿Qué marco teórico puede ayudar a plantear la pregunta más adecuada, según creo, sobre el “qué está ocurriendo aquí” (*cf.* Woods, 1986), en lugar de aquella otra sobre si la escuela “está funcionando como estaba previsto”?

Durante la búsqueda de un marco diferente para estas preguntas, se presentó una posible alternativa de análisis: así como para entender el impacto de los proyectos de desarrollo, en los países considerados carentes de él, fue decisivo el

conocimiento de las implicaciones del modelo en su matriz (al tomarse conciencia de sus limitaciones y de las serias implicaciones de su extensión, surge el concepto de desarrollo sostenible), podría intentarse entonces un abordaje teórico semejante, de modo que, al identificar los problemas del modelo de escolarización en su matriz, pueda traerse alguna luz sobre las cuestiones que surgen cuando éste entra en acción en un contexto distinto: en nuestro caso, el de las comunidades indígenas.¹⁰

Es en este sentido que propongo un diálogo exploratorio con la “teoría de la forma escolar”, o con el área de los estudios de historia de la educación, que procura analizar los procesos de escolarización, así como de institución y de difusión de un determinado modelo de socialización escolar que devino hegemónico; lo que no significa, como veremos, referirse únicamente a la socialización que se da dentro de la institución escolar.

El foco de interés, en este caso, no son los problemas referidos al rendimiento escolar de los niños de grupos minoritarios, sino la búsqueda de una mejor comprensión del proceso de escolarización que afecta a la sociedad en su conjunto, las huellas y las implicaciones de ese proceso. En ese sentido, no se busca superar las dificultades generadas por las discontinuidades culturales con la orientación hacia una práctica mejor, sino que se busca la comprensión de las implicaciones más amplias del éxito de tal proceso, sea éste positivo o negativo.

El paralelo sugerido me parece claro: tomar categorías del análisis sobre las sociedades escolarizadas durante los últimos cuatro siglos, a partir de estudios que procuran describir algunas de sus características, en función de un proceso de expansión de la escolarización, y verificar en qué modo esas categorías pueden ayudarnos a analizar un contexto, como aquel de los Xakriabá, en el cuál el proceso de escolarización ha sido establecido en el transcurso del siglo XX, con una intensificación decisiva en los últimos ocho años.

¿Cómo, entonces, ese abordaje teórico podría ayudarnos a alcanzar otro plano de análisis? Los autores trabajan con el concepto de “forma escolar” y, a partir de allí, formulan algunas hipótesis: “¿La crisis actual de la escuela (...) puede ser interpretada como el fin de un modelo (por ejemplo el ‘modelo republicano’) o como el fin de una predominancia —o sea, la forma escolar— según el modo de socialización peculiar de nuestras sociedades europeas, hasta el fin de la forma escolar en sí misma en cuánto configuración socio-histórica surgida en el siglo XVI en esas sociedades?” (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 8).

“Hablar de forma escolar es investigar aquello que constituye la unidad de una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones so-

ciales, en cierta época y al mismo tiempo en que (ocurren) otras transformaciones” (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 9). En lugar de enumerar múltiples características, se piensa como en una unidad —la forma escolar— su aparición, el modo de socialización que ella instaura y las resistencias encontradas a tal modo.

Según los autores, lo que apareció en cierta época (siglo XVI-XVII) es una forma inédita de relación social —la relación pedagógica entre maestro y alumno— que significó un corte en relación con los modelos anteriores.¹¹ Es inédita porque “se autonomiza en relación con las demás relaciones sociales (...) [y que] desposee a los [demás] grupos sociales de sus competencias y prerrogativas. (...) Dicho de otra manera, aprender no era distinto de hacer. Es esta retirada de poder la que va a suscitar resistencias a la escolarización” (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 13). Por fin, instaura un tiempo y un lugar específico: la escuela. El contexto de emergencia de esa particular configuración socio-histórica son las ciudades europeas de finales del siglo XVII.

¿Qué caracteriza entonces esa relación pedagógica? Según los autores, sería la sumisión del maestro y del alumno a reglas impersonales, en lugar del establecimiento de una relación de persona a persona. Lo que constituye la unidad de la forma escolar sería, de ese modo, la relación con reglas impersonales, donde se pasa “de la comunidad de maestros y alumnos al gobierno severo de los alumnos por los maestros” (Ariès, citado por Vincent, Lahire y Thin, 2001: 15). O aún más, en resumen, que las características o los trazos distintivos de la forma escolar serían: “la constitución de un universo separado para la infancia; la importancia de las reglas en el aprendizaje; la organización racional del tiempo; la multiplicación y la repetición de los ejercicios, cuya única función consiste en aprender y aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo por fin su propio fin” (*op. cit.*: 37-8).

Los autores asumen que, en el modo como se propone la definición de forma escolar, es posible comprender también sus variaciones “como las negaciones más o menos radicales (en la revolución francesa de 1789; en los movimientos de los siglos XVIII a XX)” (*op. cit.*: 16) que, aun siendo negaciones, no superan el modelo.

Los autores proponen, en fin, que sea evidenciada la importancia del análisis socio-histórico para la comprensión del “presente”, en lugar de reducirlo a la historiografía: “El análisis sociogenético de la forma escolar como forma de relaciones sociales permite volver extraña a nosotros mismos esta realidad social, hoy omnipresente, desnaturalizando ciertas nociones constituidas frecuentemente como genéricas: educación, pedagogía, etc.” (*op. cit.*: 17). En otras palabras, es una “for-

ma escolar de relaciones sociales”, constituida y constituyente ella misma de un nuevo orden social, que sólo puede ser aprendida en una *configuración social de conjunto*, como un modo de socialización específico, cuya incidencia va mucho más allá de su presencia dentro de la institución escolar.¹²

En sus consideraciones sobre los desdoblamientos de ese constructo para la perspectiva de análisis que se pretende alcanzar, los autores apuntan en la dirección que anteriormente intenté identificar, aunque de forma marginal, en los análisis sobre la vida cotidiana de las aulas:

“...es indispensable pensar la articulación (y los lazos de homología) entre formas de ejercicio del poder y formas asumidas por las relaciones de ‘aprendizaje’. Lo que muestran los análisis es que, al mismo tiempo en que se construyen saberes y relaciones con el lenguaje y con el mundo, ciertas modalidades de relación con el otro se aprenden en formas de relaciones sociales específicas que corresponden a modalidades del poder” (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 35).

Finalmente, los autores afirman la predominancia de ese modo escolar de socialización, visible principalmente por la misma rapidez de desarrollo de la propia escolarización, o del proceso de escolarización de lo social.

Creo que esa breve panorámica será suficiente para proponer el marco que ese abordaje puede proporcionar, es decir, para el ejercicio de intentar pensarlo en relación con la hipótesis de la escuela indígena diferenciada. Podemos afirmar, ante todo, que la escuela indígena sería una de las variantes de la forma escolar, participando, por un lado, de sus premisas y de la característica fundamental de autonomización de la relación pedagógica respecto de las demás relaciones sociales y, por el otro, de la institución de un espacio y práctica social separada y adecuada a la infancia.

Desde ese punto de vista, se vuelve una cuestión provocadora para la investigación el procurar verificar en qué medida la figura del profesor indígena, con todas las variaciones que ella ha asumido en las diferentes comunidades, y en relación con las diversas tradiciones culturales, estaría también participando o constituyendo una relación pedagógica autónoma, separada de las demás relaciones sociales; una relación que se somete a reglas impersonales que se aplican al maestro y al alumno. Más aún, el profesor se estaría convirtiendo en un “agente intercambiable que entra en relaciones institucionales objetivadas” (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 30).

Ahora bien, muchos casos (sea entre la variedad de situaciones que encontramos dentro del grupo de profesores Xakriabá, sea en relación con otros grupos, como los Maxakalí) nos llevarían a constatar lo opuesto: son justamente las relaciones sociales externas a la escuela las que determinan el modo de funcionamiento en su interior. Lo que determina la relación del profesor con sus alumnos y con la comunidad no es su posición institucional, sino el juego de relaciones sociales preexistentes dentro de ella, que terminan por configurar el campo de las relaciones sociales en la escuela. Tenemos entonces una combinación de fuerzas donde están presentes las dos direcciones: la de una progresiva configuración de las relaciones, en los términos de la forma escolar, y al mismo tiempo, la de un mantenimiento de las relaciones anteriores, donde las que se dan dentro de la escuela están subordinadas a las relaciones sociales que se establecen en las comunidades.

Ese “atravesamiento” de la escuela por las relaciones sociales, extrañas a ella, puede constatarse entre los Xakriabá. Al mismo tiempo, con el rápido crecimiento de la escolarización, tiende a instaurarse la autonomía del campo pedagógico y el juego de resistencias que de ella resulta (“¿la escuela no acaba nunca?” Cf. Gerken, 2003), que caracterizó el proceso de escolarización en las sociedades europeas. Por un lado, cuando se quiere responder a las presiones generadas por los problemas de eficiencia (el fenómeno del “suspenso” está presente también allí), o aspectos y exigencias ligadas a la administración pública y gestión de las escuelas, las posibles respuestas que el aparato institucional conlleva o suscita —por ser aquellas conocidas, o por falta de instrumentos de análisis que indiquen otras implicaciones o posibilidades— tienden, una vez más, a situarse en la lógica de la forma escolar, a reafirmar su configuración. Por otra parte, es la presencia misma de la lógica implícita en la forma escolar (de su sentido, como el concepto gestáltico de “forma” procura evocar) en el seno de las comunidades indígenas, incluso en muchas de aquellas no escolarizadas, la que llevaría, asociada a otros factores como el acceso a los recursos económicos y el aumento de la demanda de más escuelas, a un creciente incremento de la escolarización, impulsado muchas veces por las propias comunidades indígenas.

Volviendo a la cuestión planteada anteriormente, en las sociedades europeas, la forma escolar habría llegado a tal difusión dentro de la sociedad que se habría vuelto predominante, hasta el punto de, por esa misma razón, poder prescindir de la propia escuela para su reproducción. Ella habría substituido así, casi completamente, a las otras formas sociales. ¿Será también ese el futuro recorrido de la escolarización de las comunidades indígenas?

ALGUNAS CONSIDERACIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

Ante todo, se hace necesario recordar que estamos tratando sobre un proceso de investigación que acompaña un movimiento contemporáneo de intensos y rápidos cambios en diferentes planos, desde la introducción de nuevas tecnologías en la vida cotidiana de las aldeas, hasta su inserción en el contexto de los intercambios económicos y simbólicos de alcance regional, nacional e internacional. Tenemos hoy grupos que se proponen asumir la dirección de los municipios locales, y que mantienen estrechas relaciones con organizaciones extranjeras.

Por lo que se refiere a la comprensión de la escuela y del proceso de escolarización en ese escenario más amplio, podemos retomar la propuesta de Rockwell (1999) en cuanto a los diferentes planos de análisis de la cultura escolar. Entre la co-construcción cotidiana y un plano histórico de mayor alcance, podríamos decir que, mientras en un primer plano tenemos una reelaboración de las características de las escuelas (al ir instituyéndose en su realización concreta una multiplicidad de variaciones), en el otro se mantiene la dirección y/o configuración más amplia del modo de socialización escolar que se está constituyendo, incluso aunque los movimientos al nivel de lo cotidiano se den en la dirección contraria.

La confrontación entre esos abordajes teóricos suscita, todavía, una reflexión diferente respecto al contacto entre tradiciones culturales diversas. Si no sabemos cómo señalar e interpretar el “diálogo intercultural”¹³ que la propuesta de una escuela diferenciada implica, no es solamente porque no conocemos las “otras culturas” con las que entramos en intensa interacción al crear las escuelas indígenas, sino porque no disponemos de instrumentos suficientes de análisis sobre *nuestra propia cultura*. Somos nosotros, en tanto portadores de una tradición cultural, quienes nos comportamos como interlocutores incapaces de lidiar con las demarcaciones de nuestro propio modo de pensar; idea muy querida —y muy antigua— en las reflexiones de la Antropología.

Parafraseando a Becker (citado por Hammersley y Atkinson, 1983), así como el aula de una escuela primaria sería el lugar de mayor dificultad para una observación etnográfica, parece que tenemos que admitir nuestra dificultad de extrañamiento respecto al modo de socialización en el cual nosotros mismos fuimos socializados (doblemente, como alumnos y como profesionales de la educación).

Es necesario, en fin, reforzar el diálogo entre Antropología e Historia, entre análisis etnográfico y génesis socio-histórica. Si el proceso histórico no es lineal, y

está sujeto a múltiples posibilidades respecto a su desarrollo, en función de la capacidad de actuar de los diferentes sujetos sociales, es necesario disponer de categorías de análisis que nos permitan penetrar en el movimiento que se establece con la creación de las escuelas indígenas, más allá del debate que se plantea en términos cerrados a la aceptación o no de su institución y validez.

Queda, mientras tanto, la inquietud de estar ante un proceso inexorable de profundas transformaciones, aguardando —sin posibilidades de intervención— el momento futuro en el que tal proceso, ya completamente establecido, pueda convertirse en objeto del análisis histórico.

NOTAS

¹ Los análisis que aquí se presentan resultan de las investigaciones que viene realizando el grupo de investigación “Sujetos Socioculturales en la Educación Indígena de Minas Gerais”, dentro de la línea “Cultura, cultura escolar y apropiación de la escritura”, coordinada por la autora junto con los profesores Carlos Henrique Sousa Gerken (Universidade Federal de São Joao del Rey – UFSJ) y Myriam Martins Alvares (Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG); becarios de iniciación científica (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq): Maria G. Castro (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), Wilder B. Oliveira (UFSJ), Carlos E. Pereira (UFSJ); becaria de licenciatura: Karina M. Menezes (UFMG); becaria de maestría (CNPq): Verônica Mendes (UFMG). La investigación cuenta con financiación de la FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

² El territorio Xakriabá está situado en el norte de Minas Gerais, en el municipio de São João das Missões, con una extensión de poco más de 50.000 hectáreas, y una población cercana a las 6.000 personas. Los Xakriabá usan un registro dialectal del portugués, sobre el cuál aún no existen estudios lingüísticos.

³ El PIEI-MG fue creado por el Estado en 1995, en colaboración entre la SEE/MG, la FUNAI, el Instituto Estadual de Florestas (IEF), la UFMG y los Pueblos Indígenas. Su Coordinación General tiene una composición paritaria entre indios y no-indios, que prevé la participación de los colaboradores institucionales, líderes de los pueblos indígenas afectados y representantes de los profesores.

⁴ La expresión “fuerzas de la comunidad” ha sido tomada de Ogbu: “Las fuerzas

de la comunidad consisten en los marcos de referencia, los modelos culturales de escolarización y en las estrategias educativas con las cuales los niños fueron aculturados en sus comunidades, como consecuencia del modo con que los grupos minoritarios reaccionan al tratamiento injusto que reciben, al sentido que otorgan a la propia historia y a sus expectativas respecto al futuro” (1999: 16; la traducción es mía).

⁵ Para una reciente visión acerca de las teorizaciones poco exploradas en Brasil, ver Poveda (2001).

⁶ Características semejantes fueron verificadas en el comportamiento de jóvenes y adolescentes gitanos en la investigación realizada con comunidades gitanas italianas (Gomes, 1999). La literatura especializada testimonia el carácter “acéfalo” de la organización social de los diferentes grupos gitanos que, más allá de la autoridad del padre en su núcleo familiar, presentan líderes circunstanciales, siempre relacionados con un contexto social específico.

⁷ Son varios e interesantes los ejemplos. Entre otros, podemos citar: la elección de la cartilla silábica estandarizada, que los profesores indígenas conocieron como alumnos, en lugar de la cartilla construida durante el curso de formación, que aportaba contenidos del contexto de vida de los Xakriabá; la división de las clases, siguiendo la lógica de las redes sociales de la comunidad, en lugar de ser determinadas por exigencias pedagógicas; la forma como, en algunos casos, usan el suspenso (ver Alvarez, 2002; Gerken, 2003; Pereira, 2003).

⁸ Se trata de una escena grabada en video en el año 2002, fruto de las actividades de investigación del equipo de la UFSJ: W. Oliveira, C. Pereira, bajo la orientación de C. H. Gerken (*cf.* Gerken, Oliveira y Pereira, 2003).

⁹ D’Angelis (1999) aboga “contra la dictadura de la escuela indígena”; Meliá (2002), como un ejemplo significativo en el que se reconsidera la posición inicial de resistencia a la introducción de la escuela.

¹⁰ O, como sugiere Leonardo Piasere (en Gomes, 2004) a propósito de la escolarización de los gitanos: ¿Es posible pensar en un modelo de escolarización sostenible?

¹¹ Los autores hacen una crítica a la historiografía que establece una continuidad entre las escuelas medievales e, incluso, el modelo de la *paideia* griega, precisamente porque “un análisis socio-histórico de las formas consiste en producir cortes y discontinuidades inesperados” (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 12), haciendo así justicia a la novedad que significó el *desarrollo de las escuelas urbanas* de los Hermanos

de las Escuelas Cristianas, a finales del siglo XVII. Los autores plantean la relación entre una serie de instituciones escolares, laicas y religiosas, del siglo XVI hasta finales del siglo XIX, situando dentro de ese período la invención de la forma escolar.

¹² Por exceder las intenciones del presente artículo, que se limita a suscitar un posible desplazamiento analítico, no abordaré la caracterización más detallada que los autores presentan de la forma escolar, definida por ellos como “forma social escritural-escolar en oposición a las formas sociales orales”, debido a que “históricamente la pedagogización, la escolarización de las formas sociales de aprendizaje es indisociable de una escrituralización-codificación de los saberes y de las prácticas” (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 29). La hipótesis de análisis señala algunos de los aspectos antes referidos en relación con las características del aprendizaje en las comunidades indígenas.

¹³ Esa expresión no se usa aquí con ninguna intención valorativa o prescriptiva, y sí únicamente con la intención de referirse a los intercambios que suceden en el contacto entre diferentes tradiciones culturales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez Leite, Lúcia Helena (2002). *Escuela, movimientos sociales y ciudadanía*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía e Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.
- Cohn, Clarice (2002). “A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia”. En: Aracy Lopes da Silva, Ângela Nunes, Ana Vera Lopes da Silva Macedo (org.) *Crianças Indígenas. Ensaíos Antropológicos*. Global, São Paulo.
- D’Angelis, Wilmar da Rocha (1999). “Contra a ditadura da escola”. En: *Cadernos do CEDES*, vol. 19, N° 49, 18-25.
- Emihovich, Catherine (1996). “Continuità e discontinuità culturale in educazione”. En: Francesca Gobbo (org.). *Antropologia dell’educazione: scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli.
- Erickson, Frederick y Gerald Mohatt (1982). “Cultural Organization of participation Structures in two Classroom of Indian Students”. En: George Spindler y Louis Spindler (eds.). *Doing the ethnography of Schooling: educational Anthropology in Action*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

- Gerken, Carlos Henrique; Wilder Barbosa Oliveira y Carlos Eduardo Pereira (2003). "Escolarização e apropriação da escrita entre os Xakriabá". Anais do II Seminário Internacional: Linguagem, Cognição e Cultura, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, julho 2003.
- Gomes, Ana Maria R. (1999). *Vegna che ta fago scriver: etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti*. Roma: CISU.
- (2003). "A configuração das classes nas escolas indígenas xakriabá: uma análise preliminar da cultura escolar". En: *II Seminário Internacional: Linguagem, Cognição e Cultura*, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, julho 2003.
- (2004). "Della scuola e della scolarizzazione". En: *Antropologia. Numero monotematico: Antropologia della Scuola*, N° 4 (a cargo de Leonardo Piasere y Ana Maria R. Gomes) (en prensa).
- Hammersley, Martin y Paul Atkinson (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London, Routledge.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words. Language, Life and work in Communities and Classrooms*. New York, Cambridge University Press.
- Jacob, Evelyn y Cathie Jordan (1987). "Explaining the School Performance of Minority Students, Theme Issue". *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4).
- Melià, Bartolomeu (2002). "Diversidade cultural e educação intercultural". En: *Revista Tellus*, N° 3, 75-85.
- Ogbu, John (1999). "Una teoria ecológico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze". En: *Etnosistemi*, Roma: CISU, N° 6, 11-20.
- Paradise, Ruth (1994). "Interactional Style and non-verbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together". En. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(4), 156-171.
- Pereira, Verônica Mendes (2003). *Cultura Escolar ou Escolarização da Cultura? Um Olhar sobre as práticas culturais dos índios Xakriabá*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.
- Philips, Susan (1993). *The invisible Culture. Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Prospect Heights (Illinois), Waveland Press. Inc. (1a ed. 1983).

- Poveda, David (2001). “La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades- discontinuidades familia-escuela”. En: *Gazeta de Antropología*, N° 17, 17-31.
- Rockwell, Elsie (1999). “Recovering History in the Study of Schooling: from the *Longue Durée* to Everyday Co-Construction”. En: *Human Development*, N° 42, 113-128.
- Santos, Ana Flávia Moreira (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*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília.
- SEE-MG (1995). *Implantação das Escolas Indígenas/MG. Diagnóstico da Situação Educacional nas Áreas Indígenas/MG*. Superintendência de Desenvolvimento do Ensino/Diretoria de Desenvolvimento Curricular, SEE/MG (Elaboração: Myriam Martins Álvares).
- Silva, Aracy Lopes da (2001). “A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução”. En: Aracy Lopes da Silva y Mariana Kawall Leal Ferreira (org.). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo, Global.
- Tassinari, Antonella (2001). “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. En: Aracy Lopes da Silva y Mariana Kawall Leal Ferreira (org.). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo, Global.
- Vicent, Guy; Bernard Lahire y Daniel Thin (2001). “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. En: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 8-47.
- Woods, Peter (1986). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London, Routledge.