

DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL **EN** LATINOAMÉRICA.

UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Daniel Lozano Flórez
Rusby Yalile Malagón
(editores académicos)



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL **EN** LATINOAMÉRICA.

UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Daniel Lozano Flórez
Rusby Yalile Malagón
(editores académicos)



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

De la formación del docente rural en Latinoamérica. Una revisión documental (Buenos Aires: CLACSO, julio de 2022).

CLACSO/Fondo Editorial UMCE, julio de 2022).

ISBN: 978-607-8671-78-6

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Parte 1

La educación indígena en Brasil

Jones Nogueira Barros

Programa de Pós-graduação em Administração-PPAD/UNAMA
jonesbarros1@hotmail.com

Marcelo Lobato

Programa de Pós-graduação em Administração-PPAD/UNAMA
marcello.lobato@hotmail.com

Marinete Lourenço

Instituto de Natureza e Cultura-INC/UFAM
netemota@ufam.edu.br

María Ángeles Abellán-López

Universitat de València
maria.a.abellan@uv.es

Antecedentes históricos

*“(...) son reconocidos a los indios su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones (...)”
(Constitución Federal, 1988)*

La educación escolar desde la perspectiva indígena y atendiendo a sus aspectos históricos y sus antecedentes, se estableció durante el período conocido como el Brasil colonial —1500-1822—, en el cual las órdenes religiosas tenían las tareas de catequizar y civilizar dentro de una concepción europeizada con pleno desconocimiento de la cultura indígena y de sus hábitos vitales.

Las sociedades indígenas se caracterizan por contar con ciertos elementos que le son inherentes como dotarse de una economía solidaria; el hogar y el parentesco como elementos importantes de la educación; el simbolismo a través de la mitología; los rituales que involucran a los antepasados; así como las deidades y la naturaleza integradas dentro de esta vida cotidiana.

Según Santo (2011), el desarrollo escolar indígena se dio en la segunda mitad del siglo XVI, ante una situación en la que los indígenas debían estar preparados para una sociedad colonial portuguesa con sus características, voluntad de asentarse y generar ganancias. Debido al período histórico, en un principio, era necesario hacerlo mediante las misiones católicas religiosas, instituciones responsables del proceso civilizatorio y de catequización de los indígenas.

Comprender la historia de las relaciones sociales en Brasil requiere un análisis del contexto histórico del siglo XVIII, en el que se produjeron las primeras formas de esclavitud brasileña. Fue un período de esclavitud y explotación para los indígenas en el que padecieron numerosas enfermedades procedentes del viejo mundo. Posteriormente, se produjo un cambio de paradigma que llegó a través de la sustitución de mano de obra negra africana en los *ingenios azucareros*¹ dedicados al procesamiento de la caña de azúcar (Ribeiro, 2006).

Durante el Imperio del Brasil —1822-1889—, la lógica educativa fue posibilitar que los indígenas alfabetizados pudieran comunicarse para aprender a lidiar con los problemas creados por la sociedad. Durante el período republicano —1889-1988— hasta la Constitución de 1988, el consenso fue integrar como iguales a los indígenas en la sociedad nacional. En cada uno de los períodos históricos, la educación fue tratada de manera distinta y gestionada por los hombres que lideraron la política y la sociedad en conjunto; sin embargo, se percibe una deuda social e histórica

1 El ingenio azucarero se trataba de una antigua hacienda colonial en cuyas instalaciones se procesaba la caña de azúcar para obtener sus diferentes derivados.

con las personas que sufrieron injusticias y que en la actualidad no tienen garantizados sus derechos.

Barbosa (1984), al revisar las perspectivas en torno a los antecedentes históricos, señala que, hasta la década de 1970, fue notorio que la educación indígena en Brasil se había implementado como una forma de socialización y de catequesis para que pudiera producirse la asimilación de los indígenas en la sociedad brasileña. De esta forma, el proceso de socialización sería integrarse y *civilizarse*, dentro de un determinado estrato social y en unas condiciones de inferioridad étnica basada en la cultura cristiana occidental.

Para que este proceso ocurriera, algunos organismos públicos como el Servicio de Protección Indígena (SPI) y, posteriormente, la Fundación Nacional Indígena (en adelante FUNAI) establecieron alianzas con diferentes instituciones religiosas con el objetivo de aplicar una labor educativa dentro de las comunidades indígenas, pero sin la preocupación de desarrollar un proyecto propio y específico de educación indígena (Barbosa, 1984). Es de destacar que este modelo educativo se impuso a diferentes grupos indígenas, sin derecho a decidir la manera de implementar el proyecto educativo establecido para ellos. Un proyecto que contribuyó en gran medida a la aniquilación cultural de muchas etnias del país (Silva, 2016).

Según Grizzi y Silva (1981), el Estado nunca se había preocupado por desarrollar una política educativa específica para los indígenas, pues su interés se centró siempre en la integración y, persistentemente, se detectaba cierta ausencia de propuestas acerca de la educación indígena y de expectativas incumplidas. Por ello, Silva (2016) en sus estudios en torno a la educación escolar indígena Ticuna en el Alto Solimões Amazonas, afirmaba que la educación diferenciada ha sido un mito y ha intensificado las contradicciones en el campo de las políticas educativas indígenas.

Kahn y Franchetto (1994) señalan que, en la década de 1980, la educación indígena experimentó cambios de manera ambigua. Para los autores, la ambigüedad se debió a la ausencia de políticas que permitieran transformar en la práctica la educación indígena; sin embargo, en Brasil se ha producido una transformación en la conceptualización del tema indígena promovido por los movimientos de lucha de las culturas autóctonas, las organizaciones de la sociedad civil y las universidades, cuyos centros de antropología defendieron la necesidad de una política específica de educación escolar indígena.

A partir de la década de 1980, el derecho a la educación de los pueblos indígenas en Brasil fue establecido en la Constitución Federal de 1988 y en la Ley 9.394/1996 Ley de Directrices de la Educación Nacional (LDBEN), salvaguardando como característica fundamental la consideración de una educación específica, bilingüe e intercultural, que preste atención a las peculiaridades y que respete y preserve la cultura y la tradición.

Como órgano principal, el Ministerio de Educación (en adelante MEC) es responsable de la política educativa escolar indígena, pero los estados y los municipios actúan como entidades federadas en la ejecución de la política educativa.

Kahn y Franchetto (1994) abordan el problema de la educación indígena a partir de dos aspectos, el primero se refiere a su orientación por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), así como por los departamentos de educación, estatales y municipales. Esta línea persigue el desarrollo en las escuelas indígenas de un modelo de escuelas rurales y urbanas en las aldeas. Al respecto, fue notoria la presencia en las escuelas de misiones religiosas, con escuelas bilingües, cuya consistencia teórica es más elaborada que la de las escuelas públicas.

El segundo aspecto tiene su origen en la organización de sectores de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, actividades de intervención y asistencia a las comunidades. En

ese sentido, las universidades brasileñas jugaron un papel decisivo en la formulación y habilitación de una política nacional de educación indígena con énfasis en cuatro principios básicos: a) vinculación y reconocimiento de las escuelas indígenas en el Sistema Nacional de Educación; b) el uso de las lenguas maternas y la incorporación de sus propios procesos de aprendizaje, como base para la implementación de la escuela formal; c) el desarrollo de programas, currículos y materiales didácticos específicos y diferenciados para las escuelas indígenas; d) la preparación de personal especializado para la formación de maestros indígenas.

Por esta razón, Kahn y Franchetto (1994) enfatizan que estos cuatro principios presentados fueron considerados por el Ministerio de Educación y están contenidos en un documento oficial titulado *Directrices para la Política Nacional de Educación Escolar Indígena*, elaborado en 1992, de conformidad con el Decreto de la Elección Presidencial de 1990 que transfirió la tarea de asegurar la escolarización de los grupos indígenas en Brasil de la FUNAI al MEC. Estas directrices constituyeron un hito durante el proceso de reconocimiento por parte del Estado brasileño de la necesidad de políticas públicas específicas para los pueblos indígenas, pero que apenas tuvieron efectos prácticos.

En el año 2005, el Ministerio de Educación creó el Programa de apoyo a la educación superior y grados interculturales indígenas (en adelante PROLIND), a través de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI), con el apoyo de la Secretaría de Educación Superior (SESU) y financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE). Esta iniciativa respondía al cumplimiento y a la responsabilidad de formular políticas públicas educativas enfocadas a la equidad y a la atención a la diversidad.

El objetivo de PROLIND fue apoyar proyectos de cursos específicos de pregrado para la formación de docentes indígenas orientada hacia el ejercicio de la docencia en las escuelas indígenas. La idea pasaba por integrar la docencia, la investigación

y la extensión educativa al tiempo que se promovía el estudio de temas identitarios como la lengua materna, la cultura de los pueblos indígenas y la gestión y la sostenibilidad de las tierras.

Desde el lanzamiento del programa en 2005 hasta 2010, PROLIND ha tenido tres ediciones de convocatoria: la 5a del 29 junio de 2005; 3a del 24 junio del 2008 y la 8a del 27 abril del 2009).

En el marco de los proyectos aprobados por PROLIND se beneficiaron 22 instituciones de enseñanza superior (IES) hasta el año 2010, lo que representó un significativo avance para la política nacional de educación escolar indígena. Pero el programa no estuvo exento de críticas porque, de hecho, se le cuestionó la falta de seguimiento técnico-pedagógico por parte del equipo del MEC, para evaluar si se habían conseguido los objetivos establecidos y si los resultados en la formación específica orientada a docentes indígenas habían logrado algún tipo de impacto en las comunidades indígenas (De Oliveira, 2016).

En la práctica, las carreras interculturales que ofrece el PROLIND pueden resultar unos de los principales mecanismos de afirmación cultural y gestión territorial de los pueblos indígenas, ya que posibilita la amplia participación de líderes, chamanes, oradores, jóvenes, ancianos, ancianos y otros miembros de la comunidad en todos los momentos de los cursos; con el fin de crear un vínculo entre los docentes, sus comunidades y la universidad responsable del curso.

Según De Oliveira (2016), las universidades brasileñas siempre han tenido dificultades para relacionarse con los pueblos indígenas; sin embargo, a pesar de las críticas al PROLIND, se puede convenir que las puertas de algunas instituciones académicas se están abriendo a un diálogo con los pueblos indígenas, lo que permite una sinergia entre el conocimiento producido y el conocimiento ancestral.

Marco legal

El análisis de la cuestión indígena en Brasil requiere necesariamente examinar el marco legal que permita comprender la relación que se establece entre el Estado brasileño y parte de su pueblo a la hora de garantizar sus derechos. En este estudio se toman como referencia los principales marcos legales establecidos desde principios del siglo XX. Entre los documentos examinados en la investigación se encuentran: Decreto 8072/1910, Ley 5371/1967; Ley 6001/1973; Constitución Federal de 1988; Ley 9394/1996.

La protección de la población indígena brasileña ha sido establecida históricamente por directrices del gobierno federal. El 20 de junio de 1910 se creó el Servicio de Protección a Indígenas y Localización de Trabajadores Nacionales (en adelante SPILTN), mediante el Decreto 8072, con el objetivo de brindar asistencia a todos los indígenas del territorio nacional (Oliveira, 1985). A partir de 1918, el SPILTN se transformó en el Servicio de Protección a los Indios (en adelante SPI). Cabe destacar que la iniciativa de creación el SPI fue promovida por el mariscal Rondon, quien desde 1908 había idealizado la creación de una agencia indigenista en el Estado brasileño.

El proyecto SPI instituyó una asistencia laica porque entre sus objetivos se encontraba eliminar a la Iglesia católica de la catequesis indígena, siguiendo la pauta republicana de separación de Iglesia y Estado. La idea de *transitoriedade do indio* (Oliveira, 1985), en el sentido de permanencia de la perspectiva de la integración, orientó este proyecto. Es decir, la política indígena a adoptar pretendía civilizar al indio y transformarlo en un trabajador nacional mediante su incorporación a la sociedad. El interés nacional se centraba en el desarrollo económico y marginaba el proceso de inclusión social de los pueblos indígenas. En consecuencia, se aplicó en las comunidades indígenas una metodología educativa enfocada a su nacionalización.

El análisis del marco legal arroja algunas paradojas entre el Estado brasileño y los pueblos indígenas. La paradoja reside en que la tutela de la Iglesia se secularizó pasando a detentarla el Estado brasileño. Si en un primer momento se cuestionó el poder de la Iglesia, y se prescribió la necesidad de separación entre Estado e Iglesia, en el Código Civil de 1916 y el Decreto 5484 de 1928, los indígenas volvieron a ser tutelados por el Estado brasileño, lo que *de facto* implicó un aparato administrativo mediador de las relaciones entre indígenas, Estado y sociedad nacional (Oliveira, 2001) que imponía los intereses nacionales a las comunidades indígenas. La Ley 5371 del 5 de diciembre de 1967, constituye un hito importante en la historia de los pueblos indígenas. La FUNAI fue creada por la referida ley como un organismo con patrimonio propio y personalidad jurídica de derecho privado. Entre los propósitos de la FUNAI figuraban: a) establecer lineamientos y asegurar el cumplimiento de la política indígena; b) promover la adecuada educación básica del indígena con miras a su progresiva integración en la sociedad nacional.

En el año 1973, el *Estatuto do Índio* se estableció por la Ley 6001/73 y constituye uno de los principales marcos legales para garantizar los derechos de los indígenas brasileños. En su artículo 1 se observa su carácter positivista cuando establece como principio “(...) la situación jurídica de los indígenas o forestales y las comunidades indígenas, con el fin de preservar su cultura e integrarlas, progresiva y armoniosamente en la comunidad nacional”. Una de las advertencias incluidas en esta ley es la necesidad de que los indígenas se integren en la nación brasileña, como si no fueran brasileños, lo cual, en cierto modo, justifica la ausencia de políticas públicas sectoriales como es la educación.

En el Título V, y en los demás artículos de la Ley 6001/73, se establece el derecho a la educación indígena, cuando se trata de “Educación, Cultura y Salud”. Es importante abordar aquí los artículos que hacen referencia específica al tema de la educación anunciado por la Ley. En el artículo 48, el sistema educativo

vigente en el país se extiende a la población indígena, con las adaptaciones necesarias. Asimismo, el artículo 49 aborda la alfabetización de los indios en el idioma autóctono y en portugués, salvaguardando el uso del primero. El artículo 50 recoge que la educación del indígena se ha de orientar a la integración en la comunidad nacional, mediante un proceso de comprensión gradual de los problemas y valores generales de la sociedad nacional, así como el uso de sus habilidades individuales. El artículo 51 establece que la asistencia a los menores, con fines educativos, debe ofrecerse en la medida de lo posible, sin alejarlos de la vida familiar o tribal. Y finalmente en el artículo 52, el indio debe contar con la formación profesional adecuada según su grado de aculturación.

El examen de la Ley 6001/73 permite entender que, tanto en el campo teórico como en el campo legal, con las reflexiones y críticas que el documento requiere, lo que se persigue es garantizar los derechos de los pueblos indígenas.

Como resultado de un conjunto de esfuerzos de la sociedad civil, conformada por representantes indígenas y también del gobierno, se llevaron a cabo debates en torno a los derechos indígenas, especialmente en la década de 1980 del siglo pasado (Cunningham, 1996), para intervenir en la toma de decisiones del Estado y en la formación de una agenda pública que efectivamente abordase el tema de la educación indígena.

La foto siguiente se muestra el II Foro de Educación Escolar Indígena (en adelante FNEEI) como un espacio de diálogo y lucha para garantizar el derecho a la educación indígena.



Figura 1. Líderes del MEC reafirman su compromiso con los pueblos indígenas. Ministerio de Educación, 2016

Fuente: recuperado de <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32685-educacao-indigena?s-tart=20>

Los movimientos organizados fueron importantes para que los pueblos indígenas de Brasil tuvieran una educación bilingüe, específica y garantizada con pleno derecho.

Como resultado, la Constitución de 1988 y, posteriormente, la Ley 9394/96 establecieron las directrices y las bases de la educación nacional en Brasil. En el Ministerio de Educación reside la competencia de la coordinación nacional de las políticas de educación escolar indígena. A nivel ejecutivo, son los estados y los municipios los responsables de impulsar la educación básica en todo el país.

Ciertas organizaciones internacionales como la ONU, a través de un foro internacional, dieron su apoyo al proyecto de declaración de derechos de los pueblos indígenas, un texto con 45 artículos enfocado en los derechos humanos. Además, en este proyecto se destacaba la cuestión educativa proponiendo una permanencia de la cultura y valores indígenas.

La declaración de las Naciones Unidas y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su convenio 169, tienen como misión legal la protección de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Los intereses de las comunidades indígenas son colectivos, de ahí la necesidad de una posible deliberación conjunta del destino de las tierras en las que viven y también de su población.

El Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) en 1999 estableció la estructura y funcionamiento con sus normas, arreglos institucionales adecuados a la realidad marcando las directrices curriculares para la enseñanza intercultural y bilingüe y la preservación de la cultura indígena.

En 2009 se realizó el I Congreso Nacional de Educación Escolar Indígena. El evento puso el foco de las discusiones en la *gestión territorial* y la *afirmación cultural*, y contó con la participación de estudiantes, comunidades y líderes indígenas, así como de las áreas de educación del gobierno federal y de los estados y municipios. Cabe señalar que, según el CNE, en 2009 existían en el país 2 517 escuelas indígenas de educación básica en 24 estados de la federación. Cuando en 1999 se realizó un primer censo específico de educación escolar indígena se identificaron 1 392 escuelas. Esta constatación supone que en una década han aumentado a 1 125 el número de escuelas indígenas.

En el año 2012, se elaboraron las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* en la Educación Básica de acuerdo con la Resolución CNE/CEB 5. También se instituyó la Acción Saberes Indígena en la Escuela en 2013 y en el año 2014 se impulsó el *Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais* (PNTEE). Ya en 2018 tuvo lugar la II Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena y en 2019 se organizaron unos grupos de trabajo para discutir el I Plan Nacional de Educación Escolar Indígena (PNEEI) y el Ministerio de Educación realizó varias audiencias públicas para debatirlo en el marco de la Secretaría de Modalidades de Educación Especializada (SEMESP). El Plan tuvo

como objetivo garantizar una educación igualitaria y de calidad a todas las comunidades indígenas del país. Entre los principales temas abordados en las sesiones se encuentran: regulación y gestión de la provisión de educación indígena, prácticas pedagógicas y material didáctico, valoración y formación de maestros indígenas, infraestructuras escolares, el sistema de evaluación y la oferta de educación superior.

Referencias

- Barbosa, P. F. Educação e política indigenista. *En Aberto*, Brasília, v.3, n.21, p.1-11, maio/jun. 1984.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394, de 20 de dezembro. 1996.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Recuperado em 23 de outubro, 2020, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Cosntituicao.htm.
- Brasil. *Decreto n. 8072*. 1910. Recuperado em 25 de setembro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm.
- Brasil. *Lei n. 5371*. 1967. Recuperado em 25 de setembro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5371.htm
- Brasil. *Lei n. 6001*. 1973. Recuperado em 25 de setembro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm
- Ccomité, D. E. E. I. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. *Cadernos de Educação Básica*.1994.

- Cunningham, M. Políticas lingüísticas y legislaciones sobre lenguas indígenas en América Latina. En *II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe* La Educación Intercultural Bilingüe dentro y fuera de la Escuela. Santa Cruz de La Sierra, mimeo. 1996.
- De Oliveira, L. A. & Andrade, A. formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). Em De Oliveira L.A. A. (org.) *A questão indígena na educação superior*, 10. Jul-dez. p. 9-14. 2016.
- Grizzi, D. C. S., & Silva, A. D. *A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates*. A questão da educação indígena. São Paulo: Comissão Pró-índio: Brasiliense. 1981.
- Kahn, M. & Franchetto, B. *Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios*. *Em Aberto*, n.14, v. 63. 1994.
- Oliveira, J. *Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio*. Sociedades indígenas e o direito: uma questão dos direitos humanos-ensaios. Florianópolis: UFSC, p. 40-52. 1985.
- Oliveira, J. *Políticas indígenas contemporâneas na Amazônia brasileira: território, modos de dominação e iniciativas indígenas*. O Brasil não é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização. São Paulo: Cortez, p. 217-233. 2001.
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192
- Ribeiro, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras. 2006.
- Santos, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de

Política e Administração da Educação—ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação—construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Anais... São Paulo—SP (p. 01-13). 2011.

Silva, A. ***Concepções e práticas de educação escolar indígena***: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM. *Tese* (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2016.