

**Celia Letícia Gouvêa Collet**

***Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi.***

Programa de Pós-graduação em Antropología Social - Museu Nacional-  
Universidade Federal de Rio de Janeiro.

En Brasil, en los últimos 15 años ha habido una creciente producción de trabajos antropológicos que analizan los procesos de escolarización atravesados por las sociedades indígenas. En un primer momento el involucramiento de los antropólogos con esta cuestión fue principalmente aplicado. Al entrar en contacto con grupos específicos para emprender proyectos de investigación sobre temas variados, ocurría que eran interpelados por estos para prestar algún tipo de apoyo a lo que aparecía como una demanda por educación escolar. Esta demanda, que en Brasil toma forma y se consolida entre varios grupos indígenas en la década de 70 y 80 del siglo XX, se vincula a la necesidad de adquirir herramientas necesarias para el contacto y la relación con los no-indígenas, para alcanzar una participación más igualitaria y dominar los códigos y conocimientos necesarios para la lucha por sus derechos. Así, muchos antropólogos comenzaron a actuar como consultores, asesores y hasta como maestros o profesores de proyectos educativos que se planteaban romper con los paradigmas integracionistas y homogeneizadores que imperaban en los programas escolares destinados a los indios hasta ese entonces, e iniciaron en Brasil lo que

fue un proceso de construcción de una educación orientada a la interculturalidad, al bilingüismo y a la diversidad. Sin embargo, mientras que los antropólogos en la práctica se veían inmersos en actividades de apoyo, orientación, acompañamiento y divulgación de esos proyectos educativos, sus producciones académicas seguían enfocadas en otras temáticas: cosmología, parentesco, organización social, religión etc. La escuela si era mencionada en los trabajos académicos era tratada como una institución extraña y ajena a la forma de vida indígena, que daría cuenta, entre otros elementos, de los procesos de imposición del Estado o de las agencias religiosas misioneras. Tassinari (2001) explica la desconsideración analítica de la institución escolar entre las sociedades indígenas a partir de una fascinación que caracterizaría a los antropólogos por el “exotismo” y la existencia de un presupuesto implícito acerca de que abordar la problemática de esa institución va más allá de lo que sería una “cultura” o “sociedad” indígena. Lopes da Silva (1999, p. 9) ha reflexionado de forma parecida comentando que el involucramiento del etnólogo con la escolarización ocurre más en el contexto de movimientos sociales de defensa por los derechos indígenas,

que en el interior de la propia disciplina. Para la autora, lo que explica el abandono y la desconsideración de las contribuciones teóricas que ofrece esta ciencia es el temor, de parte de estos agentes, que sus aportes conduzcan a “resultados indeseables”, desde el punto de vista del programa político con el que colaboran. También ocurre que el tipo de público y la repercusión que se intenta alcanzar conduce a un uso poco sofisticado de los recursos teóricos de la antropología.

No obstante, en los últimos años han aumentado los trabajos académicos que centran su objeto en la educación escolar indígena, sobre todo en la forma de disertaciones de maestría y tesis de doctorado (Grupioni, 2003). Estos trabajos están mostrando la riqueza que aporta el tratamiento de esta temática para profundizar y analizar cuestiones caras a la antropología como las relacionadas con las teorías del contacto interétnico, al análisis de la construcción de identidades y a la etnopolítica, a la discusión sobre el binomio tradición/modernidad entre otros (Paladino, 2001).

En esta producción, podemos situar la tesis de doctorado de Célia Collet. Años atrás, como profesora de antropología de la Universidad de Acre, tuvo su primer acercamiento a la educación escolar indígena a partir de la demanda vehiculada por líderes indígenas apurinã de que acompañase y orientase una escuela en una aldea apurinã. Desde entonces, viene investigando – aunque centrada en otros grupos

indígenas - durante su maestría y doctorado sobre la temática.

La tesis intitulada **Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi** trata de la apropiación de la escuela por parte de los Bakairi, grupo indígena de lengua karibe localizado en el Estado de Mato Grosso, Brasil. A partir del recorrido por su historia (en la introducción), parentesco y organización social (capítulos 1 a 3), el ciclo de vida bakairi y los modos y métodos de formación de las personas (en el capítulo 4) y también de su cosmología y análisis de rituales (capítulo cinco) desarrolla un análisis complejo y profundo que nos permite comprender el lugar destinado y designado a la escuela en la vida social actual de los Bakairi. Este recorrido no trata de conformarse apenas a un patrón de tesis ya establecido en el medio académico, que debe dar cuenta de una serie de aspectos “generales” para después entrar a lo que preocupa al autor: “lo particular”. Sin el tratamiento de los anteriores aspectos, no puede entenderse la constatación a la que arriba Collet: la institución escolar se convierte en el nuevo espacio para garantizar la reproducción del parentesco, o sea, posibilita la continuidad de la organización social bakairi (aspectos principalmente desarrollados en los dos últimos capítulos de la tesis: 6 y 7). Collet plantea que la escuela pasó a ocupar el espacio que antes de la llegada de los “blancos” fue ocupado exclusivamente por las ceremonias colectivas (“*kado*”) realizadas con la finalidad de familiarizar a los dueños

de los recursos de los que dependían los Bakairi (los ‘espíritus subacuáticos’), para la reproducción de sus familias. La autora analiza tres dimensiones a partir de las cuales se verifica una relación entre el rol que ocupó el “*Kado*” y el que ocupa la institución escolar actualmente para dicho grupo: la primera trata sobre la sustitución del primero por la segunda como principal espacio de ceremonias colectivas, iniciada desde el tiempo en el que el Estado brasileño implementó el “*Posto Indígena Bakairi*” en 1920. En segundo lugar, identifica las variadas analogías que existen entre el kado y la escuela, siendo que ambos son “espacios” para las performances pan-familiares en que “ropas”, comidas, dibujos (escritura) y prácticas ritualizadas son formas de “transformarse” en “otro” (en el caso del kado, en “espíritus”, en el caso de la escuela, en “Blancos/civilizados”). La tercera dimensión, finalmente, es la de la imitación, que caracteriza la forma en que la escuela asume la llamada “cultura indígena”, y que hace que un kado simplificado se transforme en un ritual de “representación escolar”.

El primer contacto sistemático que tuvieron los Bakairi con la escuela se dio a partir de la intervención del “Servicio de Protección a los Indios” (SPI), órgano del Estado Brasileño encargado de su tutela, que con el fin de “pacificarlos”, “sedentarizarlos” e “integrarlos” implementó una serie de establecimientos de protección y vigilancia llamados “Postos

Indígenas”. Estos eran constituidos por la casa donde vivía y tenía su oficina de trabajo un funcionario representante del SPI (el “jefe” del Puesto), una escuela en la que generalmente enseñaba la mujer de este funcionario y un puesto sanitario, donde a veces el mismo funcionario realizaba algunas acciones de cuidado de la salud de la población o administraba remedios. En el caso de los Bakairi, el primer maestro fue el propio jefe del Puesto, que en 1922 enseñó a 16 alumnos. Hasta 1967, cuando el SPI fue extinguido, los alumnos cursaron de 1° a 4° año de la Enseñanza Fundamental, excepto en los años 1955, 1959, 1960 y 1961, cuando el Puesto se quedó sin maestro. La autora describe y analiza como en esos años la escuela estuvo principalmente volcada a incorporar a los Bakairi a la “nación brasileña”, formándolos para ser “patriotas” y trabajadores rurales. El control y la disciplina que ejercía la escuela en ese período eran aspectos más importantes que la enseñanza de las materias, y se convirtieron en medios para imponer una forma de actuar y pensar “civilizada”. La disciplina en la escuela aún hoy quedó como una herencia de ese tiempo, practicada de forma menos rígida, pero igualmente importante.

También fue a través de la escuela que los niños bakairi tuvieron sus primeros y constantes contactos con los *karaima* (“blancos”), representados entonces por las maestras y por los hijos de los funcionarios del Puesto y de los habitantes de las estancias vecinas,

algunos de ellos habiéndose posteriormente unido a los Bakairi a través de casamiento. Esa onvencia promovió su incorporación al nuevo medio social que estaba siendo construido

Collet muestra cómo la escuela operó como institución fundamental en el proceso de formación de nuevas subjetividades y en su integración según los principios del nacionalismo, la civilización y el desarrollo, a partir de la implementación de variadas estrategias. Los cuerpos, las mentes, los espacios fueron sometidos a un ostensivo y detallado trabajo a los fines de la construcción de un nuevo sujeto: el “indio brasileño”. O sea, al mismo tiempo que se les enseñaba la nueva totalidad de la que pasarían a hacer parte – la patria brasileña – inculcándoles la presencia de los símbolos nacionales – bandera, himnos, fútbol - también se les mostraba la identidad que deberían asumir en esa sociedad – la de “indio”, promoviendo el uso de vestimenta “tradicional” y práctica de danzas en determinadas ocasiones. De este modo, los Bakairi, así como los otros pueblos que estaban bajo la tutela del SPI, aprendieron paralelamente a ser brasileños y a ser indios.

Tanto en los rituales escolares cotidianos de izamiento de la bandera y canto de los himnos patrios, como en el ritual realizado anualmente el “Día del Indio”, los Bakairi actuaban al mismo tiempo como “objetos” y “sujetos” en la construcción de la creencia en una nación de la que formaban parte. El

ritual funcionaba, por lo tanto, como una forma de marcar una distancia con el pasado y para dar un sentido al presente, además de inculcar nuevos valores para el futuro. A través de ese ejercicio de civismo, fueron sometidos paulatinamente al nuevo orden, a las nuevas normas. Esta empresa surtió gran efecto, perdurando con fuerza hasta los días actuales.

Sin embargo, la autora lejos de victimizar a los Bakairi, o focalizar solamente en el proyecto del Estado brasileño, analiza como percibieron esta presencia y principalmente qué sentidos adjudicaron a la educación escolar. Para ellos la escuela posibilitó transformarse en “indios-civilizados”, condición valorizada positivamente, ya que les permite un cierto acceso a la sociedad nacional, a sus bienes y hábitos. Para la autora se trata de una “neutralización simbólica de la desigualdad” y “negación del contraste humillante” frente al “blanco”, ya que el dominio de la escuela y de otras habilidades y performances “civilizadas” da a los Bakairi la seguridad de que son equivalentes a los no-indígenas.

El dominio correcto de la lengua portuguesa – inculcada por la escuela del período del SPI - es motivo de orgullo hoy en día para los Bakairi y muy valorizada, a pesar de la mayoría no concordar con la forma violenta que adquirió su enseñanza en la escuela de antaño, donde el uso de la lengua materna era objeto de prohibición, represión y castigo. Sin embargo, el mantenimiento de la lengua bakairi, a pesar de todos los intentos de exterminio durante ese

período, también es objeto de gran orgullo por parte de ellos, principalmente en las últimas décadas que fueron caracterizadas por la “valorización de la cultura” como forma de garantizar sus derechos como indígenas. Estos órdenes distintos expresados por los Bakairi (el orgullo por dominar la lengua nacional y el orgullo por conservar la lengua materna) expresan según el análisis de Collet el hecho de que para ellos “cultura” y “civilización” no son mutuamente excluyentes, como algunos abordajes antropológicos dan cuenta. Al contrario, son dos principios en los que ellos actualmente basan sus esperanzas y prácticas con el fin de garantizar su “inmersión” y “aceptación” en el “mundo de los *karaima*”. La autora demuestra que si por un lado es necesario el dominio de la lengua del colonizador como forma de inclusión y aceptación, por otro lado, la lengua nativa, a pesar de los esfuerzos de la escuela del SPI, se constituyó en el principal punto de resistencia a todo el proceso de expropiación al que fueron sometidos, representando hoy uno de sus principales símbolos de indianidad. En la escuela actual la convivencia de las lenguas (bilingüismo) opera de forma muy particular: el portugués es usado en la expresión escrita (cuyos “dueños” son los *karaima*) y la lengua bakairi domina la oralidad. (como en todas las otras épocas y espacios)

En relación a los ritos, tanto los “patrióticos” como parte de las ceremonias tradicionales bakairi (denominadas por ellos *Kado*) permitidas en el Día del Indio, Collet

destaca la influencia fundamental que tuvo la escuela en su realización. El hecho de que el SPI colocase a la institución escolar en posición de comando en lo que respecta a estas actividades, redundó en que ella fuese identificada por los Bakairi como un espacio propicio a las conmemoraciones y a las performances colectivas. En efecto, hoy en día, la escuela es la responsable por la mayoría de los rituales, tanto aquellos que tienen como objeto las expresiones cívicas, como aquellos a través de los que muestran (para si mismos y para los otros) su “indianidad”: las “representaciones culturales”.

El régimen del SPI y su escuela fueron fundamentales para el establecimiento del modelo educacional escolar seguido hoy por los propios maestros indígenas. Collet demuestra que tuvo influencia fundamental sobre (i) los valores: de la civilización y el patriotismo principalmente; (ii) sobre la necesidad y la voluntad de ser incluidos oficialmente en el Estado brasileño, lo que incluye también el aprendizaje de la lengua portuguesa; (iii) una nueva organización en relación al tiempo y al espacio (horarios, disciplinas, comportamientos etc.); (iv) la identificación de la escuela como un espacio privilegiado para la realización de ceremonias cívicas y “culturales”.

La autora identifica correspondencias entre ciertas características que adquiere la escuela como espacio actual de formación de la persona Bakairi con aquellas que

ocurrían antiguamente en la fase de la pubertad o durante la iniciación de un shamán. Entre las semejanzas o las correlaciones que establece, considera: a la reclusión (los muchachos eran separados de su grupo de parentesco y convivían en una casa especial solo con púberes de su edad y con el “instructor”, pudiendo solo salir durante la madrugada sin ser vistos para ir al río a bañarse, evitando el contacto, sobretodo sexual, con las mujeres); el sometimiento a diversos aprendizajes; la disciplina del cuerpo (a través de dietas, aplicación de remedios, etc.); las pruebas y las privaciones a las que debían enfrentarse. Actualmente ese período de reclusión en los jóvenes varones ya no existe, pero Collet destaca que la escuela estaría desempeñando una función de formación semejante. En ella, los jóvenes también reciben diversas enseñanzas, adquieren valores, contenidos y hábitos considerados fundamentales. Sus cuerpos son moldeados en un habitus “civilizado”, a través de los alimentos y de las posturas corporales que se les imponen. Después de años dejan la escuela, habiéndose transformado por medio de ritos performativos, que finalizan con una ceremonia pública: cuando se les entrega el diploma.

Así mismo, Collet encuentra un paralelismo entre lo que fue la formación de los que actualmente se desempeñan como maestros y que debieron estudiar en un internado agrícola y lo que representaba antes la iniciación de un shamán. Ambos papeles son tratados como

“mediadores”: en el caso del shamán, como mediador con el “mundo de los *iamyra*” (espíritus que habitan el fondo de los ríos responsables de las condiciones de adquisición de alimentos), y en el de los maestros, como mediadores entre el “mundo de los *karuimá*” (los “blancos”) y la sociedad Bakairi. Para esta autora, la finalidad de ambos tipos de formación (el del shamán y el del maestro) es la obtención de abundancia y la “defensa del parentesco” (id, p.266). De este modo, la escuela se vincula con los proyectos de futuro construidos y deseados actualmente por los Bakairi, siendo que la ven como forma de reproducción familiar.

Collet, a lo largo de su tesis, muestra el sentido de lo que los Bakairi llaman “ser alguien en la vida”:

*“Quando um jovem bakairi diz que quer ‘ser alguém no futuro’, ele tem em mente que através do estudo conseguirá se profissionalizar, e então ter acesso aos bens materiais e simbólicos que almeja. Parece, então, que ele está rejeitando os costumes e os valores que caracterizam a sociedade bakairi, por reconhecer que, hoje em dia, o meio para conseguir estes bens faz parte da sociedade ‘do branco’: o estudo. No entanto, o que o move em direção a ‘ser alguém’ são exatamente os valores típicos da organização social bakairi: a família. O desejo de que os pais ‘se orgulhem’ deles, e de que a sua família possa ‘se desenvolver’ através da sua ajuda, é o motivo*

*alegado por estes jovens para frequentarem diariamente a escola, enfrentando todas as adversidades, como a distância e a falta de "costume" ou "prazer" com as exigências escolares".*

La etnografía de Collet nos instiga a reflexionar sobre las apropiaciones y sentidos que la educación escolar adquiere para los pueblos indígenas, algunos de los cuales no conciben con las políticas que se apoyan en discursos "políticamente correctos" sustentados en lo que las normativas internacionales demandan, pero que representan abordajes neoliberales de la diversidad.

En el caso de los Bakairi, la escuela tiene mucho más el sentido de ser un espacio para las prácticas ritualizadas, que el de transmitir conocimientos basados en contenidos curriculares.

El Estado elabora políticas públicas para la asistencia educativa de la población indígena desconociendo las demandas concretas, complejas y heterogéneas de este segmento de la sociedad brasileña. En este sentido, la tesis de Celia Collet aporta numerosas cuestiones relevantes para el abordaje analítico y crítico de esta problemática. ☺

**Mariana Paladino\***

---

\* Doctora en antropología social por el Programa de Pos-graduação em antropologia social-Museu Nacional-Universidad Federal de Rio de Janeiro. Integrante del Laboratorio de etnicidad, cultura e desenvolvimento (LACED), Museu Nacional. E-mail: menadeam@yahoo.com.br

## **Bibliografia**

### **Collet, Célia L. G.**

2001. “Quero Progresso sendo Índio”: O princípio da interculturalidade na educação escolar indígena”. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS – Museu Nacional/UFRJ.

### **Grupioni, Donisete**

2003. “A educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil”. Em: *Em Aberto*. V.20, nº 76, Brasília: INEP. pp. 130-142.

### **Lopez da Silva, Aracy.**

1999. “Uma antropologia da educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena” (circulação interna ao MARI).

### **Paladino, Mariana**

2001. *Educação Escolar Indígena no Brasil contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional*. Rio de Janeiro: PPGAS/MN

### **Tassinari, Antonella M. E.**

2001. “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. In: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global.