

Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Dalla civilizzazione alla tradizione: i progetti educativi tra gli indios dell'Uaçá¹

Esistono attualmente nella regione del fiume Oiapoque inferiore e nel bacino dell'Uaçá quattro gruppi etnicamente differenti, che si riconoscono come “popoli indigeni dell'Oiapoque”: sono i galibi dell'Oiapoque, i palikur, i karipuna e i galibi-marwono. I primi, originari di Mana, nella Guiana francese, migrarono verso il lato destro dell'Oiapoque negli anni Cinquanta². Gli altri gruppi si localizzano principalmente nel bacino dell'Uaçá, rispettando una divisione spaziale stabilita più di un secolo fa: i palikur del fiume Urukauá, i karipuna del Curipi e i galibi-marwono dell'Uaçá. Qualche villaggio si formò lungo la strada BR-156 che collega Oiapoque e Macapá e ci sono anche villaggi karipuna e galibi-marwono lungo il fiume Oiapoque e l'*igarapé* Juminá, un piccolo affluente. Questi gruppi, soprattutto i palikur, mantengono i contatti con le famiglie, che si sono stabilite nella Guiana francese. A partire dal 1992 tutto il territorio viene riconosciuto, dallo Stato brasiliano, come area indigena soggetta a legislazione specifica.

La scuola è presente nella vita di questi popoli da molto tempo. I karipuna e i galibi-marwono conobbero l'insegnamento scolastico negli anni Trenta, cosa che influenzò la loro auto-immagine di “indios civilizzati”, “più sviluppati” o “moderni”, in opposizione costante ai palikur, considerati dai più come “arretrati”, avendo rifiutato questo tipo d'insegnamento fino agli anni Cinquanta. I palikur successivamente si convertirono al pentecotalismo e i missionari del Summer Institute of Linguistics (SIL), che si stabilirono tra loro negli anni Cinquanta, si occuparono da allora dell'insegnamento scolastico. Nella stessa occasione, le famiglie galibi dell'Oiapoque si trasferirono nella Guiana francese, dove avevano conosciuto la scuola, offerta da istituzioni religiose o dal governo francese. Negli anni Settanta il Conselho Indigenista Missionário (CIMI) cominciò a lavorare tra i popoli dell'Oiapoque. Tra le altre attività, i missionari iniziarono ad avviare una “scuola indigena, differenziata, bilingue e interculturale”. Questo

progetto si sviluppò principalmente tra i karipuna e i galibi-marwono e i risultati si stanno ancora oggi verificando sul campo. A partire dal 1990, quando m'inserti nel progetto, coordinato da Lux Vidal, e iniziai la ricerca insieme ai karipuna, vi entrai con lo scopo di collaborare e offrire consulenza ai progetti scolastici. Nel 1991 si costituì il Núcleo de Educação Indígena (NEI) della Secretaria de Educação dello Stato di Amapá (SEED-AP) e il progetto di "educazione differenziata" passò a far parte dell'agenda politica governativa.

In questo articolo vorrei analizzare l'avvio e il funzionamento delle prime scuole della regione dell'Uaçá, contrapponendo il progetto politico che determinò la sua istituzione alla sua effettiva realizzazione e facendo risaltare la partecipazione degli indios in questo processo. Considerando la scuola come uno spazio dove si acquisiscono, si articolano, si elaborano e si trasmettono conoscenze nuove, ho l'ambizione di fornire una prospettiva differente da quella usuale sulle prime scuole, che permetta di comprendere il coinvolgimento delle famiglie nel progetto e di comprenderne meglio la sua efficacia. Con ciò, vorrei anche presentare nuovi elementi per capire alcune difficoltà che le attuali proposte di scolarizzazione stanno incontrando e desidero sinceramente contribuire al superamento di questi problemi³.

Prospettive di educazione scolastica nell'Uaçá

La letteratura etnologica prodotta fino agli anni Novanta sui popoli di questa regione è molto scarsa⁴. L'unica tesi che li riguarda affronta tuttavia da vicino il tema dell'educazione scolastica: Assis (1981) analizza la scuola come se si trattasse di un "fronte ideologico". Elaborato all'inizio degli anni Ottanta, quando iniziava il dibattito sull'educazione indigena in ambito accademico, questo lavoro cercò di trattare una serie di questioni molto ampie e che perciò poterono essere analizzate solo superficialmente. L'autrice ripercorre brevemente la storia della regione e descrive le caratteristiche delle prime scuole avviate, analizzando in sei pagine il loro funzionamento; successivamente presenta con più dettagli le scuole degli anni Settanta e affronta aspetti propri dell'educazione tradizionale di questi popoli, comparandoli con il processo d'insegnamento scolastico. Assis (p. 30) cerca di mostrare che

dal momento che la Scuola è uno spazio creato dalla società dominante per forgiare uomini che accettino la relazione di dominazione/subordinazione, mantenendo i contesti situazionali a favore del "progresso" e della "civiltà"; dal momento che introduce forme culturali differenti e parametri estranei agli indigeni; dal momento che aiuta, molte volte, a "distruggere" le

loro tradizioni culturali, sostituendole con altre; consideriamo la Scuola e tutto l'apparato che la costituisce come se fosse un "fronte ideologico".

La principale difficoltà di quest'analisi, a mio parere, si riferisce al tentativo dell'autrice di essere esaustiva di tutta la regione, analizzando insieme dati riguardanti i galibi-marwono, i palikur e i karipuna, cosa che all'epoca era prematura dal momento che non esistevano ancora ricerche approfondite su ogni gruppo. Oltre a ciò, in particolare a partire dagli anni Ottanta, e pertanto posteriormente al lavoro di Assis, l'antropologia attraversa un momento di revisione critica che riprende in considerazione la categoria di storia e di storicità propria dei popoli indigeni, aprendo a nuove prospettive per l'analisi dei processi storici vissuti da questi popoli. Da allora l'attenzione dell'etnologo si rivolge alle spiegazioni, interpretazioni e azioni indigene. Questo ha permesso di distinguere i popoli indigeni come personaggi attivi che partecipano e determinano i processi storici da loro vissuti⁵. Il carattere di "fronte ideologico" della scuola può essere così discusso attraverso questa nuova prospettiva, quando considera gli indios "ricettori passivi" del contenuto ideologico, esclusi dalla partecipazione all'interno di tale processo distruttivo. Così pure la scuola è intesa solamente come "spazio creato dalla società dominante", senza considerare che gli indios se ne riappropriano nel contesto dei villaggi. L'altra prospettiva, che vorrei introdurre, prevede di analizzare le risposte particolari date da ogni popolo indigeno all'insegnamento scolastico, la forma con cui si appropria della scuola e delle conoscenze che da essa provengono, a partire dalle proprie conoscenze. Considero che l'approfondimento della ricerca sulle culture e le storie di ogni popolo dell'Uaçá permetta di analizzare l'esperienza dell'insegnamento scolastico nella regione dell'Uaçá sotto un altro punto di vista.

A partire dal 1990, ebbero inizio ricerche specifiche relative a ciascuna delle popolazioni dell'Uaçá (Tassinari 1998; Vidal 2000; Capiberibe 2001; Dias 2001), con l'intenzione di raccogliere dati per nuove analisi di tipo comparativo (Tassinari 1999; Vidal 1997, 1999, 2001). Questi lavori cercano di considerare la dinamica tra gli aspetti particolari di ogni gruppo indigeno e le caratteristiche più comuni nella regione, tenendo presente che i tratti particolari acquisiscono un significato più completo quando sono intesi come parte di un contesto più ampio, così come la costituzione propria di questo contesto regionale dipende dalle particolarità del gruppo.

In questo senso, ho iniziato una riflessione rispetto all'educazione scolastica (Tassinari 1999) nel quale affrontai la/e storia/e recente/i dei popoli indigeni dell'Oiapoque e in particolare i processi di costituzione degli attuali villaggi nel XX secolo. In relazione a simili processi, cercai di mostrare che certe istituzioni, rispettivamente il Serviço de Proteção aos Índios

(SPI) e la scuola, attive già dagli anni Trenta, ebbero un'influenza decisiva e che, nello stesso tempo, gli aspetti particolari di ogni cultura determinarono azioni differenti da parte di tali istituzioni. Pensare a queste politiche, avviate dallo Stato, come determinanti/determinate dalle caratteristiche di ogni gruppo indigeno è un modo per dire che le popolazioni indigene non ricevono passivamente le istituzioni che vengono "da fuori" (come parte di politiche pubbliche più ampie), ma che conferiscono invece a queste istituzioni caratteristiche proprie di ogni loro cultura. È un modo di discutere sulla caratterizzazione di queste istituzioni, in funzione già da lunga data, come "esterne" ed "estranee" alla cultura indigena. Nell'articolo citato, ho cercato di mostrare che le azioni dello SPI assumono diverse forme in relazione ad ogni gruppo indigeno e che anche le stesse risposte all'insegnamento scolastico sono diverse secondo i casi.

Partendo da queste considerazioni, e assumendo l'atteggiamento già esplicitato, cerco in questo articolo di sviluppare un'analisi rispetto alle prime esperienze scolastiche attraverso le quali passarono i popoli indigeni dell'Uaçá, focalizzandomi specialmente sui karipuna e considerando la dinamica tra i progetti d'insegnamento e la loro effettiva realizzazione.

I popoli indigeni dell'Uaçá: percorsi

Nella regione dell'Uaçá non furono create scuole presso gruppi indigeni isolati o che non avessero mai avuto contatti con i non-indios⁶. Ognuna delle attuali etnie dell'Uaçá possedeva una storia propria di contatti, migrazioni e fusioni. Impossibile recuperare simili traiettorie nei limiti di questo articolo, ma possiamo evidenziare alcuni punti per caratterizzare la dimensione di tali processi. La regione dell'Oiapoque inferiore fu visitata a partire dal secolo XVI e inizio del XVII da spagnoli, portoghesi, francesi, inglesi e olandesi. Da questo periodo in poi si stabilirono contatti con i popoli indigeni che vi abitavano: *charibes* o *galibi*, *morrowinnes*, *maraoe*, *wiapocoories*, *yaos*, *caripous*, *arawak*, *aricoures*, per citare alcuni dei termini menzionati dai viaggiatori e dai primi coloni (Ralegh, Harcourt, in Paranhos 1945, vol. IV, p. 101; Moquet 1617; Laet 1640). Dai racconti, questi popoli mantenevano tra loro relazioni d'alleanza (alcuni autori parlano di "vassallaggio"), in vista di eventuali guerre. Le intenzioni degli stranieri erano sempre le stesse (fatte le debite distinzioni per le politiche di ogni nazione europea): commercio, scambio, cattura di schiavi, fondazione di colonie. I primi contatti con i nativi non ebbero la stessa aggressività delle conquiste intraprese poi da portoghesi e spagnoli. Qui gli europei, principalmente olandesi, inglesi e francesi, cercarono d'installare le prime colonie, stabilirono contatti commerciali con gli indigeni, s'infiltrarono nelle loro

relazioni di alleanza e di guerra. L'influenza della colonizzazione portoghese si attuò attraverso "scorrerie" nella regione dell'Amazzonia, da dove migrarono varie etnie verso la regione dell'Oiapoque e della Guiana: *aroua*, *koussari*, *makapa*, *tocoyannes* (Nimuendaju [1926], p. 60; Hurault 1972, pp. 86, 102). Il risultato generale si mostrò con le caratteristiche di sempre: in questo primo secolo di contatto le popolazioni native subirono grandi cali demografici.

Le attività missionarie erano presenti tramite i padri cappuccini olandesi ancora nel secolo XVII e tramite i gesuiti francesi lungo tutto il secolo XVIII (Hurault 1972). Questi ultimi stabiliscono le loro missioni dove si erano costruiti le loro residenze i galibi della costa della Guiana francese e i *maraones*, *tocoyannes*, *morioux*, *karanarioux*, *mayés*, *palicours*, *pirious*, *karanes*, *tarripys*, *ouaioux*, *macabas*, *caikouxiant* nelle missioni dell'Oiapoque (ib.). Le missioni sono inattive fino alla fine del secolo XVIII, quando gli indios rimasti cercano di ricostruire i villaggi. I galibi si fermano sulla costa della Guiana e riescono a superare la situazione di declino demografico nella metà del secolo successivo. In questo periodo la dottrina appresa con le missioni è rielaborata e integrata nella cosmologia del gruppo⁷.

I popoli dell'Oiapoque sperimentarono anche un altro momento disaggregante alla fine del secolo XVIII: una grande offensiva da parte dei portoghesi, che passarono attraverso il fiume Uaçá e per la costa del fiume Amapá, bruciando villaggi, distruggendo stabilimenti francesi, imprigionando indios che vivevano nelle missioni e deportandoli in Amazzonia (Coudreau 1887, pp. 225-226; Nimuendajú 1926, p. 11; Hurault 1972, p. 166). Gli autori riportano che diverse etnie finirono per estinguersi proprio in questo periodo, anche se alcune di loro tornarono verso l'Oiapoque inferiore all'inizio del secolo XIX, come gli aruãs. Solamente i palikur riuscirono a scappare alla cattura, come del resto rimasero relativamente protetti dalla prossimità al forte portoghese dell'Oiapoque (Hurault 1972, pp. 116, 166). Autori e viaggiatori del secolo XIX informavano della situazione di decadenza degli indios del basso Oiapoque: alcolizzati, utilizzati come manodopera a basso costo, senza organizzazione interna, sono descritti come "stracci umani" (pp. 175-176)⁸. Coudreau, che attraversa la regione alla fine del secolo, parla di indios "creolizzati" o "civilizzati" del basso Oiapoque, parlanti il "patois della Cayenne". Ma distingue alcune etnie che parlavano dialetti distinti e residenti in "veri villaggi di indios": *arouas*, *palicours* e *caripounes*, residenti rispettivamente presso i fiumi Uaçá, Urukauá e Oiapoque. Il fiume Curipi, secondo lo stesso autore, era abitato da "brasiliiani rifugiati". In questo momento, il dialetto *maraone* era ancora conosciuto da alcune persone, che non si distinguevano in quanto membri di etnie differenti (Coudreau 1893, pp. 377-379).

Chiaramente, riassumere tre secoli di una storia tanto inquieta in appena tre paragrafi lascia sicuramente da parte una serie di questioni fondamentali. Ma suppongo che sia valido per fornire al lettore la dimensione complessa di questi processi storici, attraverso i quali in pratica si costituirono gli attuali popoli indigeni dell'Uaçá⁹. Lavoro con la premessa che la regione del bacino dell'Uaçá ha offerto una situazione di relativo isolamento alle popolazioni che vi si stabilirono, in cui poterono ricostruire o elaborare modi di vita propri con una certa autonomia, differenzialmente da quello che successe con la restante popolazione indigena del basso Oiapoque. Alcune etnie in questo processo poterono riorganizzarsi e formare un nuovo gruppo, a partire dalla fusione di popolazioni distinte, come nel caso dei karipuna e dei galibi-marwono. È interessante anche evidenziare che, in questo scenario d'intenso contatto interetnico, e attraverso i decenni, le popolazioni stanno mantenendo, articolando e rielaborando identità e culture differenti.

Storia dell'educazione scolastica nell'Uaçá

Le prime scuole cominciarono a funzionare nella regione dell'Uaçá grazie all'iniziativa di Magalhães Barata, amministratore delegato dello Stato di Pará, ancora prima che venissero installate le scuole nella città di Oiapoque, attuale sede del Comune¹⁰. Nel 1934 furono inviati dei professori nei villaggi di Espírito Santo sul fiume Curipi (karipuna) e di Santa Maria sul fiume Uaçá (galibi-marwono). In questo primo momento le scuole funzionarono presso le case dei capi dei villaggi. La distribuzione delle abitazioni familiari, raccolte in piccole località disperse lungo i corsi dei fiumi, rese difficile il funzionamento di queste scuole. Ci fu un tentativo fallito di portare la scuola tra i palikur nel 1935, ma questi indios erano considerati "arretrati" rispetto alla maggioranza. Le scuole lungo i fiumi Curipi e Uaçá funzionarono solamente per tre anni e nel 1937 i due insegnanti lasciarono l'area.

L'insegnamento nei villaggi riprese nel 1945, questa volta grazie allo stesso SPI. Tra i karipuna la stessa maestra D. Verônica Leal fu inviata al villaggio di Santa Isabel, dove si sarebbe formato un nuovo villaggio tutto intorno alla ditta del sig. Coco (quest'attività commerciale, iniziata da un karipuna, diventa un importante centro dove far arrivare i prodotti indigeni di tutta la regione). Tra i galibi-marwono cominciò a dare lezioni la maestra D. Doquinha presso il villaggio di Santa Maria, oggi chiamato Kamarumã, che riunì attorno alla scuola tutte le famiglie del gruppo. Passò per queste scuole tutta l'attuale generazione dei *gbãmun* (in *patois*), tradotta localmente in portoghese con "vecchi", che però ha più il significato letterale di "gente grande" – la generazione

delle persone che hanno il prestigio dell'età, oltre a quelli che diventarono effettivamente leader dei rispettivi gruppi. Oltre ai galibi-marwono e ai karipuna, studiarono con la maestra D. Verônica anche alcuni palikur, i cui padri lavoravano lungo il fiume Curipi, legati alla casa commerciale del sig. Coco. Queste insegnanti sono ricordate nei villaggi con tenerezza e grande rispetto.

Fra i palikur ci fu nel 1945 un nuovo tentativo di installare una scuola, ma "la direzione dell'area indigena pensò bene di non contraddire la maggior parte degli anziani del gruppo, che consideravano questa cosa una forma di schiavitù" (Arnaud 1989, p. 103). L'ispettore dello SPI decise quindi di inviare un alunno palikur, Moisés, a studiare a Rio de Janeiro, formando così il primo "maestro indio" della regione. Solamente in questo modo lo SPI riuscì a stabilire una scuola lungo il fiume Urukauá, nel 1949, dove diede lezioni Moisés. Quest'insegnante fu il principale informatore dei missionari del SIL che si stabilirono tra i palikur negli anni Cinquanta. Dal momento in cui cominciarono a lavorare questi missionari, la coppia Harold e Diana Green, furono realizzati nuovi progetti scolastici, insieme alla produzione di materiale didattico in lingua palikur.

Sempre negli anni Cinquanta le famiglie galibi migrarono da Mana e si stabilirono lungo l'argine sinistro del fiume Oiapoque. Queste famiglie ebbero esperienza d'insegnamento scolastico nella Guiana francese, poiché il leader del gruppo, il sig. Gérard Lod, lavorava come infermiere. Lod racconta che sua moglie e le altre donne della sua generazione studiarono alla scuola dei missionari, ma "non impararono niente, solo i lavori domestici". Una volta, in Brasile, i bambini di queste famiglie andavano a studiare nella scuola dell'Oiapoque, per proseguire in seguito gli studi in varie città del Nord, Centro e Sud-Est brasiliano. Attualmente ricoprono ruoli differenti, alcuni in uffici pubblici della città dell'Oiapoque e c'è anche un ufficiale dell'Aeronautica che risiede a Brasilia. Le famiglie legate a Lod, pertanto, non dipesero mai dalla sistemazione della scuola nel villaggio per trovare un insegnamento scolastico, dal momento che questo tipo di educazione funzionò come una "porta di uscita" dal villaggio. In virtù di tale esperienza, la proposta attuale di "educazione differenziata" non ha per loro nessun senso e rifiutano, pertanto, qualsiasi progetto simile.

Ciò fa risaltare le differenze, rispetto all'esperienza scolastica, che si sono manifestate in ogni gruppo indigeno, differenze che non ho qui possibilità di analizzare. Tra gli stessi karipuna e galibi-marwono, che furono coinvolti nel medesimo progetto dello SPI, ci furono delle differenze che devono essere comprese con maggior dettaglio. La più evidente è la concentrazione dei galibi nel villaggio della scuola, mentre i karipuna mantennero la dispersione delle famiglie lungo il fiume Curipi. Nel 1950 av-

viene un cambiamento all'interno della direzione dello SPI, poiché l'attività di quest'organo cessa di essere efficace in questa regione. Ciò ha delle conseguenze per l'insegnamento scolastico tra i galibi. La maestra Doquinha abbandona l'insegnamento nell'area nel 1951, per cui il funzionamento della scuola smette di essere regolare e la scuola rimane addirittura chiusa in certi periodi per mancanza di insegnanti (Assis 1981, p. 107). Questo non avviene lungo il Curipí, poiché la maestra Verônica rimane nell'area fino al 1967.

Dopo l'estinzione dello SPI le scuole dei villaggi passano sotto la direzione della SEED-AP. Quest'ultima

cominciò a mantenere le infra-strutture, pagare gli insegnanti e decidere il programma d'insegnamento. A partire dal 1978 viene applicato un nuovo programma curriculare per la zona rurale (dalla 1^a alla 4^a classe) che includeva: comunicazione ed espressione (portoghese), matematica, scienze, integrazione sociale e studi sociali (CEDI 1983, p. 16).

Negli anni Ottanta il lavoro della Secretaria da Educação diventa più effettivo, in virtù di un accordo stabilito con i capi villaggio, che accettarono che il tracciato della BR-156 attraversasse l'area indigena. Oltre a comprometersi nel realizzare miglioramenti nelle scuole, assumere insegnanti e offrire assistenza didattico-pedagogica, cosa che solo in parte fu realizzata (p. 16), il governo costruì anche due nuove scuole vicino ai villaggi che si erano formati lungo i margini della strada (ib.). Nei decenni Ottanta e Novanta nuove scuole cominciarono a funzionare in villaggi più piccoli.

Negli anni Ottanta iniziò anche un altro lavoro di educazione differenziata del CIMI, con il programma di educazione bilingue, considerando come lingua materna il *patois* (*kheuól*), che è usato quotidianamente dai karipuna e dai galibi-marwono. Con la consulenza di linguisti, i missionari del CIMI, padre Nello Ruffaldi, sorella Rebecca Spires e Francesca Picanço, promossero l'elaborazione di un dizionario (*kheuól*-portoghese/portoghese-*kheuól*) e di materiale didattico bilingue (tra gli altri il silbario *No Lang*). La scuola bilingue cominciò a funzionare come pre-scuola, con figure di tutor formate e pagate dal CIMI e alfabetizzava i bambini in *kheuól* prima dell'insegnamento ufficiale, monolingue¹¹. Per quanto riguarda l'insegnamento ufficiale, il CIMI sta lavorando per l'avvio di un progetto di una scuola differenziata, con la partecipazione attiva degli indios, nell'elaborazione della metodologia e del contenuto, e dei professori indigeni. Il primo sforzo destinato alla formazione di questi professori si ebbe nel 1986 con l'inizio di un corso supplementare nei villaggi karipuna e galibi-marwono. Nel 1990 gli alunni che ottennero il diploma di I grado con il corso supplementare poterono seguire il corso di pedagogia, che riuscì a formare tredici maestri indios nel 1995.

Questo progetto del CIMI si sta scontrando con due difficoltà: la prima riguarda i problemi burocratici per l'approvazione dei curricula differenziati e l'assunzione di insegnanti indigeni; la seconda si riferisce alla resistenza stessa della popolazione dei villaggi rispetto alla cosiddetta "scuola indigena"¹². La stessa cosa si è verificata con altre proposte, sviluppate dal 1991 dal Núcleo de Educação Indígena della Secretaria da Educação dello Stato di Amapá (NEI/SEED-AP), programmate però in modo più estemporaneo e discontinuo, ma in ogni caso presentate agli indios come "educazione differenziata". Spero che la riflessione che svilupperò di seguito sulle prime scuole indigene possa contribuire a una maggiore comprensione degli attuali momenti d'impasse della "scuola indigena" nell'Oiapoque.

Le prime scuole: un progetto di "civiltà"

L'insegnamento scolastico fu avviato tra i popoli indigeni dell'Uaçá con l'esplicito obiettivo di "nazionalizzare" o "rendere brasiliane" queste popolazioni localizzate in aree di frontiera, trent'anni dopo la risoluzione del contenzioso diplomatico tra il Brasile e la Francia, in lotta per prendere possesso di quel territorio.

Tuttavia non si prestò alle popolazioni indigene un'attenzione immediata, ma solo dopo il fallimento di un progetto di colonizzazione con "elementi nazionali". Questo progetto fu presentato al Congresso nazionale dal senatore Justo Chermont nel 1919, con l'intento di realizzare una colonia con i "flagellati del Nordest [che] continuano ad arrivare in massa al Porto di Belém dallo Stato di Pará ed è patriottica la misura di localizzarli nell'ultima regione di frontiera" (Chermont, cit. in Alicino 1971, p. 71). Nell'anno seguente fu creata una Comissão Colonizadora dell'Oiapoque, che percorse la frontiera in un viaggio di perlustrazione e le cui conclusioni ostentarono la necessità di colonizzare la regione, facendola apparire, con echi superbi, l'impresa del secolo:

È urgente che questi problemi delle frontiere brasiliane non siano trascurati com'è stato fino ad ora (...) e, cosa più importante, è necessario popolarle con elementi nazionali, poiché non si considera l'indigeno in grado di neutralizzare l'influenza straniera (...). Sono località dove le popolazioni straniere si avvicinano e dove le lingue e i costumi si confondono, non riuscendo in alcun modo l'indigeno ad uscirne vittorioso, essendo egli nella situazione più precaria (lo Stato di Pará, 6 luglio 1920, ib.).

Adesso, con l'abbandono da parte nostra di quelle terre, è ricominciata l'invasione. Gli indios brasiliani che si stanno civilizzando parlano preferibil-

mente la lingua francese, a causa del contatto frequente con i coloni de la Caiena. L'oro brasiliano è trasportato lì come se fosse dei francesi (...). L'Oiapoque sembra, addirittura per i nomi che assume nel suo percorso geografico, un pezzo di Guyana francese (ib.).

In quell'occasione, alla fine dell'anno, il Congresso stanziò denaro per la colonizzazione dell'Oiapoque e, nel 1922, viene fondata la Colonia agricola di Clevelândia. Vi comincia a funzionare la prima scuola della regione, destinata a 45 alunni, figli dei coloni. Passati appena due anni dalla fondazione, la Colonia agricola comincia a funzionare anche come Colonia penale, ricevendo circa 1.600 detenuti, compresi criminali e prigionieri politici oppositori del governo di Artur Bernardes. Il fallimento del progetto di colonizzazione si ebbe l'anno seguente, a causa soprattutto di un'epidemia di dissenteria che decimò buona parte degli abitanti di Clevelândia.

La popolazione indigena, così, tornò ad attirare l'attenzione del governo, ora come (l'unica) possibile alleata per "neutralizzare l'influenza francese nella regione". Nel 1927 il fiume Oiapoque è percorso dalla Comissão de Inspeção de Fronteiras del Ministério da Guerra, comandata dal generale Rondon. I risultati prodotti dalla Commissione puntano sull'urgenza di creare una sede amministrativa dell'area indigena e una scuola, come prime istituzioni destinate a "incorporare gli indios alla società":

la lingua parlata dagli indios nelle loro relazioni con i civilizzati è il patois del creolo francese, che si è introdotto in quest'ambiente. La moneta che ricevevano come pagamento del loro lavoro o la vendita dei loro prodotti era quella francese. (...) Essendo urgente cambiare la loro mentalità, sarebbe adeguata la creazione presso il fiume Uaçá di una sede amministrativa dell'area indigena, che si proponga di costruire lì una scuola professionale come primo organo della loro incorporazione nella nostra società. (...) In questo senso e per preparare la soluzione desiderata, sollecitai il Governatore dello Stato di Pará perché fosse riservata agli indios di quel fiume l'area delle terre dove vivono e dove elaborano a loro modo la grandezza della nazionalità. (...) L'etnologo D. João Barbosa de Faria, che fu incaricato di studiare nelle sue particolarità la valle dell'Uaçá, tornò da quella zona con i capi dei villaggi tuxáuas, che risiedevano presso questo fiume e i suoi affluenti Uricauá e Curupi. In particolare vennero al mio Quartiere-Generale per fare visita all'Inspetor de Fronteiras. (...) Parlando con loro, cercai di spiegare la divisione tra il Brasile e la Guiana francese, facendo leva sul loro sentimento nativista. (...) Feci loro capire che, al posto della bandiera francese che il 14 luglio erano abituati a vedere innalzata nel villaggio di Saint-Georges e in quelli di frontiera, avrebbero adesso alzato, il 7 di settembre, quella brasiliana, simbolo della patria di cui facevano parte. (...) Promisi di mandare ad ogni gruppo indigeno una bandiera brasiliana perché venisse in-

nalzata la domenica e nei giorni di festività nazionale (Inspecção de Fronteiras 1927, vol. 1, pp. 20-22).

Evidenzio due dei provvedimenti suggeriti dalle relazioni della Commissione:

1) trasformare il Centro agricolo di Clevelândia in Colonia militare, “come primo nucleo di nazionalizzazione di questa frontiera”;

2) “Fondare nella zona di frontiera della valle del fiume Uaçá una sede amministrativa dell’area indigena per stabilire il nucleo dei rimanenti indios delle tribù galibi, paricurá e caripuna, rispettivamente abitanti dei fiumi Uaçá, Uricauá e Curupi. Quest’area avrà dalla Colonia di Clevelândia e nel rispettivo distacco militare il necessario appoggio sociale e politico di cui avrà bisogno per il suo sviluppo e come garanzia delle sue terre” (p. 62).

Le azioni governative riguardo alle popolazioni indigene dell’Oiapoque si concretizzeranno negli anni Trenta con l’installazione di scuole nei villaggi da parte del governo dello Stato di Pará e con la nomina di Eurico Fernandes, che già aveva avuto contatti con gli indios a partire dal decennio precedente, nel ruolo di ispettore degli indios e funzionario dello SPI. Ancora negli anni Trenta, l’Inspetoria Especial de Fronteiras invia il maggiore Luiz Thomaz Reis nella regione dell’Uaçá, per verificare la possibilità di riunire gli indios in un solo nucleo e approfittare per utilizzarli come guardiani della frontiera. Il resoconto negativo presentato da Reis punta alle differenze interne ai gruppi indigeni per giustificare l’impossibilità di raggrupparli in uno stesso villaggio (Arnaud 1989).

Con questi dati intendo rendere chiaro pertanto che la scuola fu installata nei villaggi dell’Uaçá perché fosse un importante punto di riferimento del progetto teso a “rendere brasiliana” la popolazione indigena, essendo quest’ultima considerata un elemento importante, se non strategico, per lo sviluppo della “grandezza nazionale”. La necessità di una scuola, precisamente di una scuola professionale, si legava con la necessità di formare lavoratori nazionali, debitamente controllati dai funzionari dell’area indigena, che contavano sull’“appoggio sociale e politico” del distacco militare di Clevelândia. Il progetto si fondava dunque sull’ideale positivista, nazionalista, coercitivo e autoritario comune a quel periodo, essendo la base ideologica dello stesso SPI (Lima 1995).

A questo proposito, Assis (1981, p. 26) si esprime così:

considerando la necessità di garantire la proprietà di una fascia territoriale, non solamente con la presenza militare, ma soprattutto con una popolazione di lingua e costumi brasiliani, la scuola sembra offrire un grande

servizio allo Stato quando si tratta di trasformare gli individui con i propri insegnamenti.

In questo senso e in accordo con la proposta di Lima (1995, p. 54), che considera il “potere tutelare” una forma di guerra, e più precisamente, di conquista, si può dire che la scuola, nella forma con cui è stata avviata nell’Uaçá, svolse un ruolo simile a quello delle “feitorias”, postazioni militari e commerciali della Corona portoghese:

Nell’avvicinarsi della conquista hanno avuto un ruolo decisivo le *feitorias*, i magazzini commerciali, le missioni, o, come si proporrà, le sedi amministrative delle aree indigene ecc., sorti proprio durante il processo di guerra (...). Da queste postazioni fisse di contingenti politico-amministrativi, con differenti status e corrispondente autonomia nell’ingranaggio amministrativo, si procede al riordino delle unità sociali conquistate o alleate, in termini geografici e politico-culturali. Passano così dalla condizione di unità indipendenti a quella di unità integranti circuiti sociali più ampi (...) che le trascendono in molti aspetti e la cui comprensione sfugge alla maggior parte dei suoi membri.

Di fatto, a partire dall’avvio della scuola si verifica un riordino dei villaggi indigeni, come pure delle identità etniche. Si deve considerare, tuttavia, che nel caso dell’Uaçá il “contingente politico-amministrativo” giunto nei villaggi per gestire l’insegnamento scolastico fu rappresentato dalle figure di due insegnanti di scuola elementare. Questo aspetto non minimizza, in niente, il peso ideologico veicolato dall’insediamento di simili scuole; infatti, se il contenuto ideologico entrò a far parte dell’identità e della cultura di questi popoli indigeni, fu soprattutto a causa di un’alleanza o di un’accettazione da parte di tali gruppi, più che per la capacità coercitiva delle due insegnanti, nonostante fossero sostenute dall’amministrazione dell’area indigena. Lo dimostra il fatto che il gruppo palikur, ostile a un simile insegnamento, lo accettò a partire dagli anni Cinquanta e solamente attraverso un maestro palikur.

Stando così le cose, comincio ad analizzare le scuole in situazioni più specifiche e ristrette, senza perdere di vista i progetti ideologici dello Stato, ma tenendo in considerazione anche le storie di vita, i progetti personali e le particolarità culturali delle persone e dei gruppi coinvolti. Facendo un’analisi che si pone esclusivamente dal punto di vista delle azioni governative, si evidenzia solo l’aspetto di “sottomissione” delle culture all’ideale dello Stato. Mi propongo invece di studiare le condizioni effettive dell’insediamento e del funzionamento di queste scuole, cosa che dovrà mostrarci l’“altra faccia della medaglia”, ossia, come questi popoli indigeni ricevettero, accettarono e riordinarono i contenuti appresi con la scuola.

“Apprendendo, modificando, conservando, ricomponendo”. Installazione e funzionamento delle prime scuole

Presento qui dati sull'effettivo funzionamento delle prime scuole dell'Uaçá.

a) relazione di Reis (8 ottobre 1936):

L'insegnante della cittadina, il sig. Abelardo Botelho do Nascimento, originario di Pará, da due anni è maestro nella scuola isolata e mista di Santa Maria degli indios galibi del fiume Uaçá. Mi ha informato che l'insegnamento è stato turbato dal fatto che gli indios vivono molto separati e per questo i bambini non possono frequentare regolarmente le lezioni. Sono iscritti 39 alunni, 25 di sesso femminile e 14 di sesso maschile. Ci sono sette ragazze e cinque ragazzi con più di dieci anni, i più hanno un'età inferiore. La frequenza è scarsa per il motivo sopraddetto. Oggi, inoltre, si sono qui riuniti un consistente numero di bambini che sono arrivati con i genitori. Il maestro Abelardo ha riunito i suoi alunni per l'Inno Nazionale e per l'alzabandiera, cerimonia che fu accompagnata con devozione da tutti i nostri addetti e dalla totalità dei galibi lì riuniti, uomini, donne e bambini.

b) considerazioni di Assis (1981, pp. 113-114) sulla testimonianza di D. Doquinha:

Secondo la maestra Doquinha, l'insegnamento era “non sistematico, gestito in relazione alle necessità e alla realtà della comunità”. Perciò non esisteva un programma ben definito, che era elaborato a discrezione delle insegnanti. Secondo l'informatore, questo “fu il modo più adeguato per organizzare l'insegnamento e l'apprendimento”. C'era una parte composta di portoghesi e matematica e molto raramente c'erano nozioni di conoscenze generali. Nella parte pratica, forse in questa prima fase era il momento forte della scuola, oltre agli insegnamenti già citati, c'erano anche lezioni di ceramica, servizi manuali, cucito e confezioni di fiori di piume (...).

Non abbiamo ottenuto informazioni precise sul modo di fare lezione nei primi tempi, se non sui compiti svolti dagli alunni. La maestra Doquinha spiegava con queste parole la forma con cui era trasmessa l'educazione scolastica: “L'educazione a scuola era impartita con modalità interessanti, soavi, speranzose, ispirando nello spirito del selvaggio un grado di civiltà sempre maggiore”. C'erano elenchi per l'appello, bollettini, prove, ossia erano trasportati nel bagaglio scolastico tutti gli ingranaggi propri della scuola, per fissare nel bambino indio orari, categorie classificatorie di “buon alunno”, “alunno mediocre” e “cattivo alunno”, ossia, un nuovo contenitore personale che potesse introdurlo nel processo di ricerca di un “grado di civilizzazione migliore”.

Un aspetto importante che era presente nella scuola di allora era l'obbligo di parlare portoghese al posto del *patois*, con la minaccia di dover subire castighi corporali come bacchettate, lo stare in ginocchio e altri tipi di punizioni inflitte dagli insegnanti ai loro alunni.

c) Testimonianza di D. Verônica Leal¹³ (primo giugno 1991):

A quell'epoca c'era un commissario alla *Ponta dos Índios* che si interessava molto degli indios. Era amico di mio padre, si chiamava Eurico Fernandes. Un giorno lui disse a mio padre: "gli indios hanno molto bisogno di una maestra e credo che Verônica sia adatta per questo". Io dissi: "io ho fatto solo la 4^a, io non vado, non posso andare ad insegnare". Ma alla fine sono andata. Mio padre già conosceva alcuni indios, perché faceva spesso scambi commerciali in quella zona e acconsentì alla mia partenza.

Sono arrivata là nel gennaio 1934. Ho abitato nella casa di Arsênio e di D. Carmelina. Sono sempre stata trattata bene. Costruirono la scuola nella Casa della festa del villaggio di Espírito Santo. All'epoca dovevo prendere la canoa per arrivare a scuola, dal momento che ogni casa aveva il suo attracco. Solo dopo hanno iniziato a fare le case più vicine alla scuola.

Ho insegnato per cinque anni fino alla 4^a tutto quello che sapevo, poi ho deciso di frequentare io stessa la 4^a. Io leggevo anche, cercavo di apprendere più cose. In quel periodo non esisteva alcun tipo di programma, nessuno diceva che cosa si dovesse insegnare. Quello che io immaginavo era: "lui sta in 2^a, lui in 3^a". Credo che fosse un buon sistema perché quando cominciarono a rendere più fiscali le prove nell'Oiapoque, i miei alunni andavano bene. Ma nel 1938 la scuola fu chiusa e io dovetti andare via. Tornai perciò a Vigia e nel 1940 mi ero già sposata [con Joaquim]. (...)

Nel 1948 riaprì la scuola nel Curipi e non avevano nessuno da mandarci. Quindi pensarono che sarebbe stato buono mandare me. Io pensavo che mi sarebbe piaciuto andare ma quello che mi preoccupava era mio figlio (...). Perciò lo lasciai con la famiglia di Joaquim ed andai. Io volevo lavorare.

Vi passai un anno e sette mesi, ma non ressi la nostalgia e tornai da mio figlio. Arrivando a Vigia parlai con Joaquim (...) per sapere se lui non volesse venire a vivere con me nel villaggio, lui è sarto e là c'erano macchine, c'era un lavoro per lui. Lui accettò e portai con me anche mio figlio.

Trascorsi nel villaggio 21 anni. Avevo molta nostalgia delle persone del villaggio, se sapesse, non passava giorno che io non pensassi a loro. Mi hanno sempre trattata molto bene. Ho vissuto sei anni nella casa del sig. Coco nel villaggio di Santa Isabel. Era un uomo molto buono, non mi fece mancare mai nulla. Battezzai quattro figli del sig. Coco e la sig.a Delfina era molto mia amica, parlavamo molto.

Ho sempre vissuto molto bene nel villaggio. Ho preso anche la malaria molte volte, c'è sempre stata la malaria in quella zona, ma quello che uccideva proprio erano la pertosse e il morbillo. (...) Mi curavo dalla malaria sottoponendomi ai loro trattamenti. Preparavano un emetico di *jataúba*, che mi veniva dato dall'anziano José Policarpo (...). In poco tempo cominciamo a sudare e a vomitare le budella, ma mi sottoponevo a tutto ciò, perché dava risultati. Era l'anziano che faceva le medicazioni.

Gli indios hanno una fede ceca nello sciamano. Io soffrivo d'emicrania, che era il mio cruccio quando ero più giovane. (...) La signora Delfina si adoperò perché io facessi il trattamento dallo sciamano, ma io non l'ho fatto, non l'ho

mai voluto fare. (...) Io comunque non ho mai contraddetto le loro credenze, non le ho mai denigrate. Ma mi piaceva dare lezioni di catechismo, perché sono cattolica. Ho sempre insegnato ai bambini le materie scolastiche. Le bambine erano meno interessate, ma gli piaceva imparare il cucito. E allora ho insegnato loro a cucire e hanno imparato velocemente. Davo anche lezioni di catechismo. Una volta la FUNAI s'intromise e minacciò addirittura di mandarmi via, dicendo che gli indios hanno le loro credenze. Allora gli indios mi dissero: "lasci stare, signora, voi non avete bisogno di dare lezioni di catechismo a scuola. Voi potete fare catechismo a casa di qualcuno e chi vuole assistere viene lì. La FUNAI non può proibire questo, siamo noi che lo vogliamo" e quindi feci così. (...) Sono sempre stata trattata bene dagli indios: ero molto rispettata e avevo anche autorità. Penso di essere stata anche troppo severa, avrei potuto avere più pazienza con i bambini. Li sgridavo sempre, li mettevo in castigo. A volte, quando un bambino faceva qualcosa di sbagliato, parlavo con il sig. Coco che subito mandava il bambino a lavorare, questo era il suo sistema.

C'era sempre molta gente che frequentava il villaggio. Roque Penafort, amico e benefattore degli indios, era il prefetto di Oiapoque. D. Aristides Pirovano era il vescovo di Macapá. Una volta visitò il villaggio, celebrò matrimoni, battezzò e cresimò. Al villaggio ricevevano a volte anche la visita del Governatore del territorio e del giudice. Arrivavano anche preti della parrocchia di Oiapoque.

Avevo autorità nel villaggio, a volte sgridavo le persone. Una volta, un fratello del prefetto Roque si recò al villaggio per una festa e decise di portare con sé ad Oiapoque una mia alunna (...). Quando me ne accorsi, la ragazza stava già andando con le sue cose in direzione dell'attracco per le canoe. Li raggiunsi e dissi che la ragazza non sarebbe andata, perché era una mia alunna ed io non avevo il permesso di far uscire gli alunni. Potevo farlo solo con l'autorizzazione della FUNAI. L'uomo tentò di discutere domandandomi se volevo montare un caso, ma io mantenni la mia posizione. Andarono a parlare con Coco, pensando che lui sarebbe stato contro di me, ma lui mi diede ragione e non lasciò andare la ragazza. In seguito andai a parlare con la madre della ragazza e le feci una ramanzina.

27 luglio 1991

Lo sa che le persone della famiglia Santos che abitavano a Karipurá sono originari di Vigia, di São Caetano? C'era un signore che da Vigia andò a sposare un'india là, nel villaggio di Karipurá.

Io avevo uno zio che viaggiava per lo Stato di Amapá. Il suo nome era Teodoro Leal. Un giorno questo zio Teodoro arrivò a casa e raccontò a mia madre: "voi non ci crederete, sono stato al fiume Curipi, in una tribù di indios e ho incontrato una famiglia di Santos".

Questo zio era andato là per comprare farina e per trovare l'olio di *cupaiba*. Incontrò questa famiglia e chiese loro da dove venivano. Gli raccontarono che venivano da una famiglia di São Caetano, di Mujuim. Che un fratello, Firmino, se ne andò per esplorare la regione e non tornò più. La famiglia mandò il fratello Cassiano per cercare il fratello scomparso e anche lui rimase con gli indios. Firmino si sposò con una figlia di Cassiano.

Ma il modo in cui lo zio Teodoro raccontava la storia degli indios del Curipi, fece ricordare a mia madre la storia della sua famiglia. Mia madre si ricordava che suo nonno aveva un nipotino che si chiamava Firmino. Era un cugino di sua madre. Questo Firmino partì per un viaggio e non tornò più a casa. Il bisnonno di mia mamma, che si chiamava Antoninho, mandò Cassiano a cercare il fratello. Con questa storia, rimase sempre il dubbio della nostra parentela con gli indios del Curipi. (...)

[sulle feste del 7 settembre]

Le persone cercavano di informarsi, di avere conoscenze della storia, leggevano libri per capire di cosa si trattava. Le persone del villaggio facevano tutto quello che si faceva nelle scuole non indigene, come si fa nell'interno del Paese: una specie di passeggiata nel Giorno della Patria. Jason costruiva le scenografie, spezzava i rami e ricreava il bosco. Si eseguiva l'alzabandiera. C'era la sfilata dei bambini che marciavano. Facevano molte prove. Un signore che aveva lavorato alla costruzione della casa del sig. Coco, insegnò ai bambini a marciare e costruì molti tamburi con i barili di polvere vuoti. Per fare i tamburi toglievano la pelle all'aguti. Le persone cercavano antichi inni da far cantare ai bambini. Vennero molte persone ad assistere. Il primo anno vennero solo gli abitanti del Curipi e dell'Uaçá. Il secondo anno venne anche il prefetto. Era lui che annunciava che dopo l'alzabandiera ci sarebbe stata la sfilata. I bambini erano disciplinati ed entusiasti ed i genitori assistevano, contenti di vedere i figli in uniforme. Io avevo trovato dei versi ed altre belle cose in un libro e i bambini le declamavano senza imbarazzo.

Nei mesi di giugno e luglio le persone cominciavano già a prepararsi per la cerimonia. Il vecchio Policarpo andava nel bosco a cercare caimani e passerii. Facevano perizoma, penne e utilizzavano per tessere la fibra del *curauá*. Le persone che avevano collane le portavano per aiutare nell'allestimento. Le prove cominciavano ad agosto, per far sì che i bambini sapessero marciare bene, proprio come soldati.

Quando Jason arrivò al villaggio, aiutò a trovare informazioni utili sulla cerimonia. Mia sorella aveva studiato in un collegio di suore, e lì allestivano teatrini e suonavano musica. In questo modo la gente del villaggio cominciava ad apprendere, modificare, conservare e ricomporre. Chiamavo allora i ragazzi che dovevano fare l'accompagnamento musicale. Loro suonavano la chitarra, il violino e *rabo de onça*. C'erano i teatrini. Un anno venne messo in scena il grido dell'Indipendenza, un'altra volta, uno spettacolo sugli indios. (...) Ai visitatori piacevano molto gli spettacoli e a volte chiedevano di ripresentarli l'anno seguente. Ogni anno lo spettacolo era diverso, ma quando chiedevano di ripetere, si ripeteva. Una volta facemmo uno spettacolo in cui ogni bambino era un animale. Un'altra volta c'era uno spettacolo sui punti cardinali. (...) Insegnavo a tutti i bambini il mattino e insegnavo taglio e cucito il pomeriggio. Di notte preparavo le lezioni, quando era l'epoca dei *carapanã*, ma io non sopportavo tutte quelle mosche. A volte mi veniva da piangere quando vedevo così tanti bambini da educare ed io ero l'unica maestra del villaggio. Di notte rimanevo alzata per correggere i lavori, mentre le avocette mi pungevano, c'erano molti *carapanã*, mi lamentavo solo di questo. Mi sforzavo di insegnare bene; l'unica cosa che

non sapevo era fare le operazioni di divisione solo che mi vergognavo di chiedere al sig. Arsênio di insegnarmi.

I bambini venivano a scuola da lontano. Da Paxiubal, per esempio, ed uscivano all'alba. Spesso provavo una grande disperazione nel vedere tanti bambini bisognosi d'aiuto. Cercavo di abbreviare le lezioni per i più piccoli per lasciarli andare ed occuparmi dei più grandi, ma i bambini piccoli non potevano andare via, perché dovevano aspettare i fratelli più grandi per andare in canoa. Io conoscevo le loro difficoltà e cercavo di lasciar andare prima quelli che abitavano lontano, correggevo prima i loro quaderni e gli davo i compiti per casa.

Un anno sono riuscita ad iscrivere 104 alunni. Mi mancava però la possibilità di scambiare le idee con qualcuno. Lungo il fiume Uaçá c'eravamo solo io e la maestra Doquinha. Qui, si insegna agli alunni conversando. Molte volte vedevo che gli alunni erano agitati e allora uscivo con loro per fare una passeggiata. Approfittavo per insegnare qualcosa su quello che incontravamo, davo informazioni sulle piante, sugli animali... mostravo loro le piante vere. I bambini erano svegli ed imparavano subito. Vavá, per esempio, era molto intelligente ed imparava in fretta. C'erano bambini che avevano altre doti, Xandoca era molto brava nei lavori manuali.

Come si può vedere, c'è una differenza sostanziale tra le testimonianze disponibili sui karipuna e sui galibi-marwono, che permette di analizzare seriamente solo l'esperienza della scuola tra i karipuna. Secondo le informazioni di Edson Martins Jr. e Lux Vidal, che lavorarono tra i galibi-marwono e ottennero testimonianze sulle prime scuole, si può dire che lì non ci fu un incontro così profondo tra le famiglie e l'insegnante, come ci fu invece tra D. Verônica e i karipuna, anche se tuttora i galibi-marwono ricordano con grande rispetto e stima D. Doquinha. Lo stesso tempo di permanenza di quest'ultima nell'area dell'Uaçá fu molto più breve. Quello che sembra essere successo è che la scuola nell'Uaçá, non avendo un funzionamento permanente, rimase sottoposta alle imposizioni dello SPI. Tra i karipuna, l'autorità della maestra era sostenuta da quella degli stessi leader della comunità, mentre nell'Uaçá era evidente l'autorità dell'ispettore degli indios, Eurico Fernandes. Ciò spiega il carattere più duro e coercitivo che la scuola sembra aver acquisito nell'Uaçá.

Anche senza pretendere di analizzare a fondo il funzionamento delle scuole presso i galibi-marwono, è comunque possibile a tale proposito discutere alcune idee comuni. Quello che generalmente si evidenzia in relazione a queste prime scuole dell'Uaçá e del Curipi è l'attitudine predominante di un sentimento nazionalista e di una dottrina "positivista": l'alzabandiera, l'inno nazionale, l'uso esclusivo della lingua portoghese, tutti elementi che indicherebbero il "progresso degli indios". Ciò che è più criticato è la forma autoritaria d'insegnamento: l'uso della bacchetta e di altri castighi corporali, come punizioni per quelli che parlavano *patois* o che

commettevano errori e il fatto che la scuola non si adeguasse al modo di vita dei bambini, impedendo loro di andare nei campi con i genitori e obbligliandoli quindi a frequentare la scuola in un regime di “internato”.

Grazie alle testimonianze sopra presentate, simili critiche possono essere riviste. Le insegnanti non avrebbero potuto, infatti, sostenere una disciplina così rigida (i castighi corporali, la proibizione del *patois*, l'obbligo di non aiutare le famiglie nei lavori quotidiani) senza la complicità delle stesse comunità indigene. Come abbiamo visto, l'autorità di D. Verônica era, in certa misura, legata all'autorità stessa di uno dei leader karipuna, il sig. Coco. Nell'Uaçá sembra che si siano verificati abusi all'interno della scuola, in cui si estendeva la proibizione dell'uso del *patois* dall'aula scolastica all'ambito domestico, oltre alla minaccia di pesanti castighi corporali. Secondo Martins Jr., tuttavia, i galibi non attribuivano questi abusi alla scuola o alla maestra, ma all'ispettore dello SPI (comunicazione personale).

Anche l'idea dell'“internato” deve essere rivista, poiché rimanda ad altre esperienze scolastiche in regime d'internato, come quelle avviate dai salesiani, che, di fatto, prelevavano il bambino dal villaggio perché fosse educato lontano dalla famiglia. Le scuole del Curipi e dell'Uaçá furono collocate all'interno dei villaggi e trattenevano come “interni” solamente i bambini che provenivano da località distanti. Come mostra la D. Verônica, c'erano bambini che uscivano di casa all'alba ed erano “liberati” solamente a fine giornata per tornare ai loro villaggi. Come sostiene anche Reis (1936), anche nell'Uaçá le famiglie erano disperse sul territorio, cosa che rendeva difficile la frequenza dei bambini a scuola. Spettava alle famiglie decidere se preferivano o no vivere nel villaggio dove era presente la scuola. Alcune famiglie scelsero di lasciare i loro figli in età scolare presso la casa di parenti che risiedevano vicino alla scuola. La stessa casa del sig. Coco ospitò molti bambini, che si considerano oggi sue “creature”. L'idea dell'“internato” sembra essere legata al fatto che i bambini studiavano tutto il giorno e non partecipavano ai lavori familiari, cosa che fu maggiormente presente nell'Uaçá che nel Curipi. Qualcosa di molto differente dall'idea di “istituzioni totali” di Goffman (1987) o di vigilanza punitiva delle prigioni foucaultiane che il termine “internato” evoca (Foucault 1983).

Senza dimenticare le differenze tra i due gruppi indigeni, pertanto, è possibile discutere, come fosse un tutt'uno, il carattere di “imposizione” di queste prime scuole, in quanto capaci di alterare i modelli di organizzazione sociale, i costumi e le stesse identità di gruppo, se non fosse per l'accettazione e la partecipazione degli indios al processo. L'idea di “progredire” e “migliorare” faceva certamente parte delle aspettative di questi popoli che si formarono a partire dal contatto e dalla fusione di famiglie di origini etniche diverse, altrimenti non sarebbero stati coinvolti in questo modo nel progetto.

Rispetto ai karipuna, ci sono elementi per analizzare come si è costruita questa partecipazione. Il fatto che più merita attenzione fu l'incorporazione della maestra alla rete parentale delle famiglie indigene, modo usato solitamente dai karipuna per "avvicinare" estranei che siano a loro vincolati per circuiti di scambio. Come si può vedere, questo era il caso della famiglia di D. Verônica, che aveva già avuto contatti con le famiglie del fiume Curipi prima di essere assunta come insegnante. Gli antenati della famiglia Leal (della maestra) e della famiglia Santos, entrambi conterranei di Vigia, avevano tra loro riscontrato somiglianze nell'aspetto fisico, nelle maniere (i gesti, il modo di parlare), nei nomi e nella forza fisica. Su questa base si erano costruiti dei legami che con il passare del tempo si rafforzarono e accentuarono il processo di familiarizzazione tra la maestra e la comunità. Un avvicinamento simile si era già realizzato con altri "insegnanti" attraverso la strada del matrimonio: si ebbero coniugi che sapevano leggere, fare i conti, fabbricare e suonare strumenti: queste e altre abilità erano insegnate ai bambini prima ancora che ci fosse la scuola¹⁴.

Questo evidenzia l'interesse delle famiglie ad acquisire nuove conoscenze, che sono immediatamente "incorporate" e utilizzate nella vita dei villaggi. Appresero a suonare il violino come "uno del Maranhão", a fare la rasatura come un "negro di Pará", ad allevare bestiame come un "negro di Marajò", a cercare oro come un "creolo delle isole", a fare sedie di vimini come un "civilizzato dell'Amapá" e così via. Conoscenze e insegnanti entrarono a far parte della vita delle famiglie del Curipi. È interessante notare che le conoscenze nuove non furono mai motivo per uscire dai villaggi, mentre funzionarono maggiormente come "porta d'ingresso" per le persone estranee che, avvicinate alla rete parentale, ampliavano il circuito di scambi.

La scuola, perciò, nonostante nel suo progetto s'insinuasse l'obiettivo di "incorporare gli indios alla società nazionale", non fu mai vista dagli indigeni come un'alternativa che escludeva i villaggi dalla loro vita, dal lavoro nei campi e dalla lavorazione degli eccedenti della farina per lo scambio e per l'acquisto di prodotti di produzione non propria. Garantiti questi elementi, che lasciarono ai karipuna una certa autonomia e indipendenza nel percorso che il gruppo intraprese, l'"incorporazione alla società nazionale" era qualcosa di desiderato dalle famiglie. Spiegando meglio questa "incorporazione", che nei termini del progetto civilizzatore significava anche "formazione di lavoratori nazionali", nei termini delle famiglie karipuna significava qualcosa come l'estensione della loro rete di scambi, la possibilità di un'effettiva partecipazione alla vita politica fuori del villaggio. Se la scuola può essere stata utile in alcuni dei significati di "incorporazione", sembra esserlo stata in quello attribuito dalle famiglie del Curipi.

Come mostra la testimonianza di D. Verônica, le famiglie indigene acquistano visibilità nelle sfere locali e addirittura in quelle statali quando ricevono nei villaggi autorità civili e religiose. In queste occasioni, tra le altre la commemorazione del 7 settembre, c'è un'attiva partecipazione delle famiglie nella preparazione dell'evento: i prodotti d'artigianato, l'ambientazione, gli strumenti musicali ecc., senza considerare l'impegno degli alunni che marciano "come soldati" e che inscenano recite teatrali. Tuttavia, il desiderio di far parte della società più ampia, quella brasiliana, non significava l'abbandono della vita nei villaggi e del suo circuito di scambi reciproci, ma la sua apertura.

Ciò richiama l'attenzione su un altro punto importante per capire il coinvolgimento delle famiglie nel progetto delle prime scuole: la questione dell'identità. La scuola era in quel momento "differenziata" dal momento che era esplicitamente rivolta ad alunni differenti, gli indios. L'insegnante conosceva questi aspetti come pure sapeva che le famiglie possedevano le loro "credenze". Il riconoscimento della "differenza" è un aspetto importante, che non seguì un percorso lineare nelle scuole sottomesse al SEC-AP, che considerava gli indios dell'Uaçá "acculturati". L'idea positivista del "progresso" sembra aver avuto un risultato effettivamente positivo nella misura in cui lasciava uno spazio per l'identificazione nella categoria di "indios avanzati" di quei gruppi indigeni, che si formarono attraverso una lunga storia di contatti. Legata quindi al riconoscimento della differenza, c'era la constatazione di una qualità riconosciuta e valorizzata dalla maestra. L'identità di "indios avanzati", "civilizzati" e "progrediti" è ancora presente tra i karipuna, come elemento di autostima e garanzia di rispetto. Ma ciò che era valorizzato in quel periodo si trasformò in demerito dopo gli anni Sessanta, a partire dalle teorie del contatto e dell'acculturazione che erano diventate la nuova base teorica dell'organo d'assistenza. Forse è il momento di riconsiderare l'importanza di quest'identità, anche per avviare nuove scuole "differenziate".

Riguardo al rispetto della differenza delle credenze, percepiamo che D. Verônica era chiara e sincera, cosa che rese ancor più positivo il suo lavoro. Riconosceva a suo modo che gli indios avessero una "fede cieca" nello sciamano, che non denigrava e al quale non mancava di rispetto. Accettava inoltre le conoscenze indigene di lavorazione delle erbe e si "sottometteva" ai trattamenti, nonostante non avesse mai accettato di farsi curare dagli sciamani. Essendo cattolica, si esprimeva contro l'aborto e dava lezioni di catechismo, del resto ben accette da alcune famiglie interessate a nuove conoscenze. D. Verônica si faceva testimone delle conoscenze indigene sulle erbe e di altre tecniche e saperi. Valorizzava l'abilità delle partorienti. Questi sono elementi importanti, che rivelano il rispetto portato a quelle famiglie e ai loro modi di vita indigena. Nello stesso tempo, nulla di ciò di cui parla dimostra alcun tipo di disprezzo per le

capacità dimostrate dagli alunni nell'apprendimento, cosa rara negli insegnanti che oggi lavorano nei villaggi. Al contrario, D. Verônica si ricorda che i bambini erano capaci e riconosce le diverse abilità che ognuno mostrava, anche di quelli che non s'interessavano alle lezioni, preferendo i lavori manuali.

Un altro aspetto positivo riguarda la metodologia utilizzata a scuola. Avendo studiato fino alla quarta elementare e non possedendo nozioni di pedagogia, D. Verônica diceva di "insegnare tutto quello che sapeva". È interessante vedere come l'impegno nell'insegnamento la spinse a utilizzare metodi più dinamici e partecipativi, come l'idea di uscire a passeggiare con gli alunni e approfittare degli oggetti che incontravano sul cammino per fare lezione, cosa che i maestri di oggi, con una formazione di II grado di scuola magistrale non riescono nemmeno a immaginare. O, ancora, la sua preoccupazione nell'aver un occhio di riguardo per le esigenze di ogni alunno, considerando e "liberando" prima quelli che abitavano lontano. Dal momento che le classi non erano divise per anno, se non con le suddivisioni che la stessa maestra immaginava, assegnando alcuni alunni alla prima classe, altri alla seconda e così via, non era rilevante ai fini dell'insegnamento bocciare gli studenti. Non c'erano libri didattici, non veniva fatta azione di supervisione delle lezioni, non esistevano corsi d'abilitazione né di reinserimento. E, nonostante tutto, il lavoro fu chiaramente efficace. Il risultato si può vedere nei villaggi, nelle assemblee politiche dell'Oiapoque, nei progetti e nei bilanci che gli indios stanno facendo insieme all'Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO).

Ho cercato in questo modo di mettere in risalto le caratteristiche positive di quelle prime scuole. Alcune sono attualmente riconosciute come punti di riferimento fondamentali per l'"insegnamento differenziato" (considerando, è chiaro, i limiti dei metodi in voga all'epoca): partecipazione dei maestri alla vita dei villaggi, rispetto delle culture indigene, attenzione mirata ad ogni alunno relativamente alle sue abilità e aspettative, discussione sulla divisione dei gruppi in classi, pianificazione delle lezioni partendo dalle esperienze degli studenti e degli elementi concreti della loro vita, partecipazione delle famiglie alla scuola. Nel caso karipuna, queste caratteristiche sembrano essere state sufficienti, in quel momento, per un processo d'insegnamento scolastico efficace. Certamente per altri gruppi indigeni ciò non basta, come mostrano alcune esperienze sulla necessità di considerare le etno-conoscenze, quali: i sistemi numerici differenti, gli schemi classificatori, le nozioni proprie della storia ecc. (Ferreira 1992).

Oltre a ciò, ho cercato di evidenziare il coinvolgimento di queste famiglie rispetto all'educazione scolastica e la forma con cui si sono appropriate di una simile scuola e delle conoscenze che da questa provenivano. La frase "apprendendo, modificando, conservando, ricomponendo", usata da D. Verônica per spiegare come erano stati allestiti i teatrini, sem-

bra una buona definizione dei processi che si svilupparono all'interno delle prime scuole.

Alcuni degli aspetti evidenziati permettono di riflettere meglio su certe impasse che si presentano attualmente nel tentativo di costruire "scuole differenziate". Come esempio si possono citare la resistenza delle famiglie indigene a coinvolgersi nel progetto, gli aspetti idiosincratici legati all'identità, le aspettative delle famiglie nei confronti del processo di acquisizione di nuove conoscenze.

Impasse nel progetto di "educazione differenziata"

Non ho intenzione di analizzare il progetto di educazione differenziata, che è in corso dagli anni Ottanta sotto la guida del CIMI, né tanto meno le politiche del NEI/SEED-AP. In questa parte finale, il mio obiettivo è di riflettere su alcune difficoltà che si riferiscono all'accettazione da parte delle famiglie dell'Uaçá della "scuola differenziata".

Con l'inizio del progetto del CIMI furono avviate pre-scuole *kheuól*, ancora oggi attive. Fu elaborata una forma grafica per la lingua, un dizionario e materiale didattico. Furono preparati gli insegnanti e ci fu una valorizzazione e una ripresa nell'uso della lingua locale. La proposta fu discussa da alcuni leader, principalmente dalle persone più anziane della comunità, che consideravano la lingua *patois* (o *kheuól* nella nuova grafia) come la "lingua del creolo e del non-indio", come se riflettesse un "ritardo" rispetto all'uso del portoghese. Anche stando così le cose, una generazione, all'interno della quale alcune persone oggi emergono come giovani leader, si formò a partire da questa prospettiva della "valorizzazione della lingua e della cultura". Questi, frequentatori delle assemblee indigene che riuniscono i popoli di altre aree del Brasile, stanno sentendo la necessità di far risaltare la loro identità etnica attraverso l'uso di lingue differenziate, e perciò usano e valorizzano il *patois*, come pure lamentano di aver perso "le lingue indigene".

Per questa generazione, che ha frequentato scuole bilingui con la proposta di "riscattare la lingua" e che ha partecipato, in un contesto più allargato, a incontri interetnici in cui certi aspetti dell'identità sono mostrati come "prove" d'indianità, la scuola differenziata acquista la funzione di "riscattare la cultura e la tradizione". Queste persone sono coinvolte in un movimento di "riscatto della tradizione" e cercano di conversare con i più anziani sul passato del gruppo, essendo loro stessi interessati alla nostra ricerca antropologica. Dal momento che questo passato è eterogeneo, come ho mostrato all'inizio, ed essendo unica la "tradizione indigena karipuna" che cercano, il processo per questo gruppo è attraversato da una certa angustia.

Oltre che fra questa generazione, che ha studiato nella scuola bilingue e che corrisponde anche ai primi maestri indigeni formati nel 1995, la proposta di un'“educazione differenziata” non trova altri adepti. Infatti, tutto il lavoro realizzato dal CIMI rispetto all'insegnamento dalla prima alla quarta classe, o anche quello svolto con il corso supplementare, non è visto come un'esperienza di “insegnamento differenziato”. Ho avuto l'opportunità di percepire questa situazione quando ho partecipato all'assemblea dei popoli indigeni dell'Oiapoque nel 1993, dove i leader presentarono ai rappresentanti del NEI-AP (appena ricostituitosi) una serie di rivendicazioni, tutte assolutamente allineate sulle carenze che ogni scuola pubblica del paese presenta: mancanza di sedie, di materiale (gessi, carta, matite, forbici), di insegnanti, di merenda ecc. Queste rivendicazioni generarono in quell'occasione un'impatto perché il rappresentante del NEI si aspettava di dover rispondere a richieste più specifiche quali per esempio: necessità di assumere maestri indigeni, di preparare gli insegnanti non indios, mancanza di materiale didattico adatto alla realtà dei bambini, inadeguatezza del calendario scolastico ecc. Tre anni dopo, partecipando alla commemorazione del Giorno dell'indio, Dias (1997) prova un simile senso di stupore:

Ci fu a proposito di questo una discussione interessante. Secondo Carlinhos, capo del villaggio di Manga, l'educazione differenziata non è buona perché è inferiore all'educazione dei bianchi. Nel suo modo di percepire, costruire una scuola biculturale attraverso un insegnamento differenziato, che è inferiore perché insegna solamente le “cose degli indios”, risulta impraticabile. Gli indios che hanno sempre studiato nei villaggi e che vanno a studiare fuori non riescono a seguire i bianchi.

Dopo la nostra analisi sulle prime scuole, forse siamo nelle condizioni di comprendere meglio la difficoltà degli indios dell'Uaçá rispetto al progetto di “educazione differenziata”. Alcune considerazioni sono state fatte da Lux Vidal (1997) rispetto a questo stesso concetto:

In un certo modo “educazione differenziata” è un concetto problematico, perché suggerisce l'idea di un tutto chiuso, specifico, differente, con barriere inamovibili, che rendono difficile la comunicazione interetnica. È un problema simile a quello proposto da Barth (1995), quando s'interroga sull'uso odierno del concetto di cultura – sarebbe meglio sostituirlo con un concetto più comprensivo come quello di “conoscenza”, dice l'autore. Si eviterebbero malintesi. La “conoscenza” si rivolge al coinvolgimento delle persone nel mondo, attraverso l'azione. Implica anche riconoscere che esiste un processo di cambiamento globale continuo, che ci porta a stare attenti agli interscambi. La “conoscenza” non si caratterizza in quanto differenza, o meglio, articola quello che chiamiamo cultura in modo da renderla “transitiva” per l'interazione tra le persone.

Questo diventa ancora più chiaro se ricordiamo che le conoscenze che vengono dalla scuola sono sempre acquisite dai karipuna come una forma d'ampliamento della loro rete di scambi, come saperi che li immettevano nel circuito più ampio della partecipazione e del riconoscimento e che non li sottraevano ai circuiti di scambi reciproci dentro i villaggi e tra i villaggi stessi. Come mostra la testimonianza del capo Carlinhos, l'insegnamento differenziato è inteso come una "chiusura" delle conoscenze (s'insegnano solo "cose degli indios") e pertanto, come una "chiusura" del circuito di coinvolgimento fuori dei villaggi. Quello che i giovani leader stanno capendo, tuttavia, è che questo circuito più ampio è cambiato. Gli indios del Curipi sono valorizzati e trovano spazio in questo nuovo scenario, non perché marciano uniformati e cantano l'inno nazionale, ma perché mettono in scena i *Turés*, per esempio, in situazioni tanto teatrali quanto quelle degli antichi teatrini della maestra D. Verônica. Un esempio è la sostituzione della commemorazione del 7 settembre con il 19 aprile, come data in cui si ricevono le autorità pubbliche per le feste che si svolgono nei villaggi (l'occasione, descritta da Dias (1997), vide la presenza del governatore dello Stato e di sua moglie).

La questione dell'identità è un altro punto che merita una riflessione. Come si può osservare, c'è una lacuna tra l'identità degli "indios avanzati" e la proposta di "educazione differenziata", principalmente quando questa acquista il carattere di "riscatto delle tradizioni", come nel caso della "valorizzazione del *kheuól*". Analizzando la partecipazione delle famiglie alle prime scuole, si vede che l'impasse che si è verificata non è fortuita, ma si situa a partire da una migliore comprensione dell'identità degli "indios avanzati". L'identità funziona come una categoria che permette di classificare le famiglie del Curipi, valorizzandole e rispettandole, in accordo con il loro modo di vita. La stessa cosa non si è verificata all'interno dell'attuale movimento di "riscatto delle tradizioni", di fronte al contesto più ampio di valorizzazione delle culture indigene. In questo contesto, che situa altri popoli indigeni dello Stato come i wayana, gli aparai e i wayãpi (la cui apparenza più "esotica" richiama l'attenzione), i karipuna non sono valorizzati "per quello che sono" ma solamente nella misura in cui manifestano una tradizione "tipicamente indigena".

La "scuola differenziata" rimane in una posizione particolarmente difficile, perché non è compresa da quelli che si sono formati nel contesto precedente, che valorizzava gli "indios civilizzati", e neppure è capita da quelli che cercano un contesto nuovo, dove far risaltare le "tradizioni indigene". Quale sarà la tradizione che potrà servire come base per un'educazione differenziata? Le parole "tradizione" e "cultura indigena" sembrano aver acquisito, nel senso comune, un carattere talmente esotico che i karipuna non riescono ad associarlo alle conoscenze e alle pratiche di ogni giorno (come non riescono i funzionari della FUNAI e del Núcleo de

Educação Indígena della SEED-AP). Oltre a ciò, le scuole continuano a funzionare in modo inefficace e discontinuo. I professori non indios difficilmente considerano le specificità culturali delle famiglie, tacciandole di appartenere alla categoria di “acculturati”. Non essendoci il riconoscimento della differenza, non c’è nemmeno l’attitudine al rispetto e alla considerazione del modo di vita e dei saperi propri di quelle famiglie.

Entro un simile panorama, credo sia possibile utilizzare le conoscenze e i concetti desunti dalla ricerca antropologica per scopi didattici o per avviare una riflessione sulla “scuola indigena”. Le possibilità che ho avuto di discutere la mia produzione accademica o di lavorare con alcuni concetti di antropologia sono ancora scarse e non sistematiche, ma già permettono di capire il potenziale di questo dialogo.

Ebbi una prima esperienza nel 1994, quando inviai alcune copie del materiale che scrissi e organizzai per il mio esame di dottorato, che consisteva in un rilevamento minuzioso di dati nei villaggi del Curipi e nelle descrizioni delle feste del *Turé* e del Divino Spirito Santo. Questo materiale etnografico ebbe una grande ripercussione; infatti, cominciò a essere usato dai maestri nelle scuole, con finalità che io non avevo previsto. Dal momento che la relazione fu pubblicata con diverse fotografie, molte persone furono motivate a conoscerla, entusiasmata dal fatto di vedere elementi della loro vita e le loro esperienze registrate sotto forma di libro. La discussione di questo materiale, a partire dal suo uso nella scuola, produsse il seguente tipo di commento: “noi non sapevamo di avere tante cose, ma vedendo quello che Antonella scrive, vediamo che abbiamo tutto questo” (testimonianza raccolta da Lux Vidal nel 1995, comunicazione personale). Ossia cominciarono a percepire la ricchezza delle proprie espressioni culturali, cosa che la categoria di “acculturati” gli aveva negato.

Nell’aprile del 1998 ho vissuta un’altra esperienza interessante. In un corso destinato all’aggiornamento di insegnanti non indios che lavorano nei villaggi del Curipi, ho portato come strumento didattico il materiale prodotto dagli indios, come richiesto dalla ricerca antropologica. Ciò che ha generato più stupore è stata la mappa dettagliata del fiume Curipi, disegnata da un alunno del corso supplementare. Per gli insegnanti è stato difficile credere che i karipuna, alcuni dei quali erano loro allievi, avessero prodotto materiale tanto ricco. Fu evidente come i maestri sottostimassero i loro alunni, considerandoli “acculturati” e non riuscivano a stimolare le loro conoscenze e saperi come risorse importanti per le lezioni.

Queste esperienze partono da un atteggiamento, che condivido con i colleghi che lavorano nella regione dell’Uaçá e specialmente con Lux Vidal, che utilizza i prodotti della nostra ricerca antropologica per fornire risorse, che permettano ai maestri e agli stessi indios di riconoscere qualcosa di tanto fondamentale come la differenza e la specificità delle famiglie. O per mostrare, secondo le parole di D. Verônica, che gli indios

“hanno le loro credenze”, conoscenze e tecniche. Questa diversità e specificità, nel contesto delle prime scuole, non appariva come un impedimento per l'apprendimento di nuove conoscenze né tanto meno per il relazionarsi delle famiglie con il contesto esterno ai villaggi. Attualmente, tuttavia, e forse grazie proprio alla divulgazione dei concetti antropologici di “cultura” e “acculturazione”, la diversità suona come un elemento di segregazione, basata su caratteristiche che sono vicine all'esotismo e di fronte alle quali le famiglie non si riconoscono. È fondamentale lavorare per avvicinare qualcosa di tanto valorizzato nel contesto regionale: le “tradizioni indigene” con qualcosa di tanto riconosciuto dalle famiglie, ovvero le conoscenze e le tecniche utilizzate giorno per giorno.

(Traduzione di Micol Brazzabeni)

Note

¹ Questo articolo è una versione riassunta e aggiornata del lavoro “*Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá*” (Tassinari 2001).

² Si tratta delle famiglie kaliña, appartenenti al gruppo carib che occupano la costa nord dell'America del Sud.

³ Questa riflessione ha trovato ispirazione nelle figure a me care di Noemia Benassi Imperatriz, Carlota e Olga Benassi, mia nonna e le mie prozie, tutte insegnanti di scuola pubblica, alcune rurali, in zone dell'interno di São Paulo e della capitale nel periodo tra gli anni Venti e Sessanta.

⁴ La letteratura esistente tratta nello specifico dei palikur (Nimueudaju [1926]; Fernandes 1948, 1950) degli emerillon (Fernandes 1953; Arnaud 1971) e dei galibi dell'Oiapoque (Arnaud 1966, 1968, 1975), con l'eccezione di due articoli di Assis (1981, 1993) che affrontano i popoli dell'Uaçá come un tutt'uno. Malcher (1953) presenta informazioni riassunte su ogni popolo dell'Oiapoque inferiore. Una raccolta di dati più dettagliata, ma ancora preliminare, riguardo questi popoli, si trova in CEDI (1983).

⁵ Cito i lavori di Sahlins (1990), Hill (1988), Carneiro de Cunha (1992), tra gli altri, sulla storia indigena e Gow (1991) e Pellissier (1991) specificatamente sull'istituzione scolastica e l'educazione con questa prospettiva.

⁶ Una situazione di “isolamento” che al contrario è imputata ai popoli indigeni in generale (Carneiro de Cunha 1992).

⁷ In accordo con le ricerche di Lux Vidal tra il gruppo galibi dell'Oiapoque (Vidal 1990-96).

⁸ Cita vari autori su quest'epoca.

⁹ Sulla storia recente del secolo XX e le costituzioni degli attuali villaggi v. Tassinari 1999.

¹⁰ I motivi dell'installazione di queste scuole saranno affrontati nel prossimo capitolo.

¹¹ Questo lavoro è riassunto in un bilancio di Spires (1989) dal quale estrapolo il seguente passaggio:

“Il nostro obiettivo era una scuola che partisse dalla realtà del gruppo, stimolasse e rinforzasse la sua identità etnica e che allo stesso tempo offrisse alla popolazione tutti gli strumenti necessari ad affrontare le situazioni di contatto con la società nazionale. Questo significava:

a) valorizzare la lingua, padroneggiare l'ortografia, stimolare l'espressione orale e scritta *kbeuól*, elaborare materiale didattico in *kbeuól*, avviare scuole di alfabetizzazione in *kbeuól* e formare maestri indigeni che portassero avanti questo lavoro;

b) modificare l'insegnamento del portoghese, adattare il curriculum, cambiare il calendario

scolastico, aumentare l'orario a quattro ore al giorno, preparare meglio gli insegnanti che entrano nell'area mentre la comunità prepara i suoi giovani per assumersi quest'incarico, elaborare nuovo materiale didattico;

c) proporre e adottare una metodologia adeguata ai suddetti obiettivi, promuovere la partecipazione della comunità indigena in tutte le fasi del progetto scolastico (...), valorizzare le conoscenze dei genitori e dei nonni degli alunni sulle caratteristiche del proprio gruppo, condividere simili conoscenze (per esempio sulla terra, sui fiumi, sulle foreste) durante le lezioni.

(...) Si intende per scuola alternativa quella che, partendo dalla realtà degli indios (storia, vita, circostanze), stimola l'affermazione della loro identità e li rende capaci di affrontare criticamente la società che li circonda e crea i mezzi e gli strumenti in vista della loro autodeterminazione".

¹² Le testimonianze furono raccolte da me, nella casa della maestra Verônica, a Belém, nelle date indicate.

¹³ Rispetto a questa tendenza delle famiglie karipuna di "avvicinare" estranei alla rete parentale e della sua complementarietà con il modello endogamico di matrimonio, si veda Tassinari 1998, 1999. Vale la pena specificare che questa modalità continua con le figure dei maestri, siccome ci sono attualmente per lo meno cinque insegnanti non-indios (tra uomini e donne) sposati con karipuna.

¹⁴ A eccezione di alcuni leader, come lo stesso sig. Coco, che mandarono i figli a proseguire gli studi in altre città. Essi mantengono rapporti con i villaggi, come per esempio Vitória Karipuna, attuale presidente dell'APIO.

Bibliografia

- Alicino, P. R., 1971, *Clevelândia do Norte*, Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército Editora.
- Arnaud, E., 1966, *Os índios Galibi do Oiapoque – tradição e mudança*, «Bolletim do Museu Paraense Emílio Goeldi», Nova Série, Antropologia, n. 30.
- Arnaud, E., 1968, *O parentesco entre os índios Galibi do Oiapoque*, «Bolletim do Museu Paraense Emílio Goeldi», Antropologia, n. 33.
- Arnaud, E., 1971, *Os índios Oyampik e Emerilon (Rio Oiapoque) – referências sobre o passado e o presente*, «Bolletim do Museu Paraense Emílio Goeldi», Antropologia, n. 47.
- Arnaud, E., 1975, *A terminologia de parentesco entre os índios Galibi e outros grupos Karib*, «Bolletim do Museu Paraense Emílio Goeldi», Antropologia, n. 60.
- Arnaud, E., 1989, "Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira", in *O índio e a expansão nacional*, Belém, CEJUP, pp. 87-123.
- Arnaud, E., 1996, "O sobrenatural e a influência cristã entre os índios do rio Uaçá (Oiapoque, Amapá): Palikur, Galibi e Karipuna", in E. J. M. Lagdon, a cura, *Xamanismo no Brasil, novas perspectivas*, Florianópolis, Editora da UFSC.
- Assis, E. C. de, 1981, *Escola indígena, uma "Frente Ideológica"?*, Dissertação de Mestrado, Brasília, UNB.
- Assis, E. C. de, 1993, "As questões ambientais na fronteira Oiapoque/Guiana Francesa: os Galibi, Karipuna e Palikur", in A. C. Magalhães, a cura, *Sociedades indígenas e transformações ambientais*, Belém, UFPA/NUMA.
- Barth, F., 1995, *Other Knowledge and Other Ways of Knowing*, «Journal of Anthropological Research», n. 51.
- Capiberibe, A., 2001, *Os Palikur e o Cristianismo*, Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP.

- Carneiro de Cunha, M., a cura, 1992, *História dos índios do Brasil*, São Paulo, FAPESP/Companhia das Letras/SMC.
- Castro, E. V. de, 1996, *Images of Nature and Society Amazonian Ethnology*, «Annual Review of Anthropology», n. 24, pp. 179-200.
- CEDI, 1983, *Povos indígenas no Brasil 3 (Amapá/Norte do Pará)*, São Paulo.
- Coudreau, H., 1887, *La France Equinoxiale I, II, e Atlas*, Paris, Challamel Ainé éd. Librairie Coloniale.
- Coudreau, H., 1893, *Chez nous Indiens – Quatre Années dans la Guyane Française (1887-1891)*, Paris, Librairie Hachette et Cie.
- Dias, L., 1997, *Semana índio cidadão – um encontro de brasileiros*, Relatório Acadêmico de andamento da pesquisa apresentado à FAPESP como parte do 1º Relatório Científico do Projecto Temático: Sociedades Indígenas e suas Fronteiras na Região Sudeste das Guianas.
- Dias, L., 2001, *As Práticas e os tratamentos relativos às doenças em seu contexto de produção entre os índios Karipuna da reserva do Uaçá*, Dissertação de Mestrado, São Paulo, USP.
- Farage, N., 1991, *As muralhas dos sertões, os povos indígenas no Rio Branco e a colonização*, São Paulo, Paz e Terra/ANPOCS.
- Fernandes, E., 1948, *Contribuição ao estudo etnográfico do grupo Aruak*, «Acta Americana».
- Fernandes, E., 1950, *Medicina e maneiras de tratamento entre os índios Pariukur (Aruak)*, «América indígena», vol. X, n. 4, pp. 309-320.
- Fernandes, E., 1953, “A festa do Turé dos índios Emerenbon”, in C. M. S. Rondon, *Índios do Brasil: das cabeceiras do rio Xingu, dos rios Araguaia e Oiapoque [1944]*, Rio de Janeiro, CNPI/Ministério da Agricultura, vol. II, pp. 273-278.
- Ferreira, M. K. L., 1992, *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*, Tese de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Foucault, E., 1983, *Vigiar e punir*, Petrópolis, Vozes.
- Goffman, E., 1987, *Manicômios, prisões e conventos*, São Paulo, Perspectiva.
- Gow, P., 1991, *Of Mixed blood – Kinship and History in Peruvian Amazonia*, Oxford, Clarendon Press.
- Hill, J., 1998, *Rethinking History and Myth, Indigenous South American Perspectives on the Past*, Urbana-Chicago, University of Illinois Press.
- Hurault, J.-M., 1972, *Français et Indiens en Guyane, 1604-1972*, Paris, Union Générale d'Éditions.
- Inspecção de Fronteiras, 1927, vol. 1, *Relatório do Chefe do Serviço Sanitário* (mimeo).
- Inspecção de Fronteiras, 1927, vol. 2, *Diário do general Inspetor, General Rondon* (mimeo).
- Laet, J. de, 1640, *L'Histoire du Nouveau Monde ou Description des Indes Occidentales*, Leyde, Banaventure & Abraham Elseviers Imprimeurs.
- Lima, A. C. S., 1995, *Um grande cerco de paz, poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*, Petrópolis, Vozes.
- Malcher, J., 1953, “Os Emerenbon, os Galibi, os Caripuna, Pariukur-Ienê”, in C. M. Rondon, *Índios do Brasil: das cabeceiras do rio Xingu, dos rios Araguaia e Oiapoque [1944]*, Rio de Janeiro, CNPI/Ministério da Agricultura, vol. II, pp. 269-292.
- Mocquet, J., 1617, *Voyages en Afrique, Asie, Indes Orientales e Occidentales*, Paris, Jean de Hievquevieu.

- Nimuendajú, C., [1926], *Os índios palikur e seus vizinhos*; trad. ted., versione NHII-USP, in rist.
- Paranhos, J. M. S., 1945, *Obras do Barão do Rio Branco: Questões de Limites*, vol. III, *Guiana Francesa, 1a Memória*, vol. IV, *2a Memória*, Rio de Janeiro, Ministério das Relações Exteriores.
- Pellissier, C., 1991, *The Anthropology of Teaching and Learning*, «Annual Review of Anthropology», n. 20, p. 75.
- Reis, T., 1936, Documento microfilmado, Rio de Janeiro, Museu do Índio.
- Sahlins, M., 1990, *Ilhas de história*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Spires, I. R., 1989, “*Escolas indígenas Karipuna e Galibi-Marwono*”, in OPAN, *A conquista da escrita, encontros de educação indígena*, São Paulo, Iluminuras.
- Tassinari, A., 1995, *Educação diferenciada: algumas idéias subsidio para encontro de professores indígenas do Oiapoque* (mimeo).
- Tassinari, A., 1998, *Contribuição á história e á etnografia do Baixo Oiapoque: a composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca*, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tassinari, A., 1999, *Os povos indígenas do Oiapoque: produção de diferenças em contexto inter-étnico e de políticas públicas*, «Antropologia em Primeira Mão», n. 39, Florianópolis, UFSC.
- Tassinari, A., 2001, “*Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá*”, in A. Lopes da Silva, M. Kawall Leal Ferreira, a cura, *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*, São Paulo, FAPESP/MARI/Editora Global.
- Vidal, L. B., 1990-96, *Cadernos de campo*.
- Vidal, L. B., 1997, *Os povos indígenas do Uaçá: Karipuna, Palikur e Galibi-Marwono – uma abordagem cosmológica: o mito da cobra-grande em contexto*, Relatório Científico do Projecto Temático: “Antropologia, História e Educação: a Questão Indígena e a Escola” (mimeo).
- Vidal, L. B., 1999, *O modelo e a marca ou o estilo dos misturados. Cosmologia, história, estética entre os povos indígenas do Uaçá*, «Revista de Antropologia», vol. 42, n. 1 e 2, São Paulo, USP, pp. 29-45.
- Vidal, L. B., 2000, *Outros viajantes: de Mana ao Oiapoque, a trajetória de uma migração*, «Revista da USP», n. 46, pp. 45-51.
- Vidal, L. B., 2001, *Mito, História e Cosmologia: as diferentes versões da guerra dos Palikur contra os Galibi entre os povos indígenas da bacia do Uaçá, Oiapoque, Amapá*, «Revista de Antropologia», vol. 44, n. 1, São Paulo, USP.
- Wagner, R., 1981, *The Invention of Culture*, Chicago-London, The University of Chicago Press.