



REVISTA DE ANTROPOLOGÍA Y ARQUEOLOGÍA

Antípoda. Revista de Antropología y

Arqueología

ISSN: 1900-5407

antipoda@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes

Colombia

PIORSKY AIRES, MAX MARANHÃO

ANTROPOLOGIA NO MÉXICO E A INVENÇÃO DO INTELECTUAL INDÍGENA

Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, núm. 20, septiembre-diciembre, 2014, pp. 73-93

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81432400004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ANTROPOLOGIA NO MÉXICO E A INVENÇÃO DO INTELECTUAL INDÍGENA*

MAX MARANHÃO PIORSKY AIRES**

maxmaranhao@gmail.com

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

73

R E S U M O Este artigo analisa de que modo um determinado estilo de antropologia praticada no México, especialmente na década de 1970 e 1980, definiu o intelectual indígena com base nas práticas anteriormente estruturadas pelo indigenismo, mas não somente por elas. Uma nova conjuntura alterou as narrativas de aculturação. Esta conjuntura respondeu às situações nacionais num contexto marcado por lutas de descolonização e focou em temas relacionados à pobreza, mudança e revitalização cultural. Se o indigenismo pode ser concebido como uma espécie de orientalismo, este texto procurou refletir sobre o modo como os intelectuais indígenas foram objeto deste processo de criação, imagística e de utopias antropológicas. Os “antropólogos críticos” politizaram o lugar do intelectual ao estilo de sua época como um sujeito capaz de revelar determinadas verdades e formas de dominação política escondidas, e que poderiam ser descobertas pelos indígenas com ajuda dos antropólogos. O ideal era formar indígenas como antropólogos de seu próprio povo para que eles pudessem descobrir estas verdades sozinhos e, em seguida, ensinar os membros de sua comunidade.

PALAVRAS-CHAVE:

Antropologia no México, Intelectuais Indígenas, Narrativa, Etnologia Indígena, Educação Indígena.

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda20.2014.04>

* Esta pesquisa contou com apoio e financiamento do Governo do Estado do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e Instituto Nacional de Antropología e História (INAH), Oaxaca, México.

** Realizou pós-doutorado no Instituto Nacional de Antropología e História (INAH), México. Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil.

ANTROPOLOGÍA EN MÉXICO Y LA INVENCIÓN DEL INTELECTUAL INDÍGENA

RESUMEN El artículo analiza de qué modo un determinado estilo de antropología practicada en México, sobre todo en la década de 1970 y 1980, definió el intelectual indígena con base en las prácticas anteriormente estructuradas por el indigenismo, pero no sólo por ellas. Una nueva coyuntura ha alterado las narrativas de aculturación. Esta coyuntura ha respondido a las situaciones nacionales en un contexto marcado por las luchas de descolonización y enfocado en temas relacionados con la pobreza, el cambio y revitalización cultural. Si el indigenismo puede ser concebido como una especie de orientalismo, este texto ha buscado reflexionar sobre el modo como los intelectuales indígenas fueron objeto de este proceso de creación *imagística* y de utopías antropológicas. Los “antropólogos críticos” politicizaron el lugar del intelectual al estilo de su época como un sujeto capaz de develar determinadas verdades y formas de dominación política escondidas, y ser descubiertas por los indígenas con la ayuda de los antropólogos. El ideal era formar indígenas como antropólogos de su propio pueblo para que pudieran descubrir estas verdades por sí mismos y, luego, enseñárselas a los miembros de su comunidad.

74

PALABRAS CLAVE:

Antropología en México, intelectuales indígenas, narrativa, etnología indígena, educación indígena.

ANTHROPOLOGY IN MEXICO AND THE INVENTION OF THE INDIGENOUS INTELLECTUAL

ABSTRACT The article analyzes the way in which a certain style of anthropology practiced in Mexico, especially in the 1970s and 80s, defined the indigenous intellectual on the basis of practices previously structured by indigenism, although not exclusively by them. A new juncture has altered the narratives of acculturation. This juncture has responded to national situations in a context marked by the struggles of decolonization and focused on topics relating to poverty, change and cultural revitalization. If indigenism can be understood as a type of orientalism, this text has sought to reflect on the way indigenous intellectuals were the subject of this process of creation, *imagistics*, and of anthropological utopías. The “critical anthropologists” politicized the place of the intellectual of their day as a subject capable of unveiling certain truths and hidden forms of domination that could be discovered by indigenous people with the help of anthropologists. The ideal was to train indigenous persons as anthropologists, so that they could discover these truths for themselves and then teach them to the members of their community.

KEY WORDS:

Anthropologists in Mexico, indigenous intellectuals, narrative, indigenous ethnology, indigenous education.

ANTROPOLOGIA NO MÉXICO E A INVENÇÃO DO INTELECTUAL INDÍGENA

MAX MARANHÃO PIORSKY AIRES

DESDE O PERÍODO PÓS-REVOLUCIONÁRIO, um dos pilares do indigenismo mexicano era a educação por meio da qual se pretendia erradicar as superstições e ignorância dos indígenas, e manter, seletivamente, outras tradições. Uma geração de antropólogos como Manuel Gamio, Moisés Sáenz e Gonzalo Aguirre Beltrán, dentre outros, concebeu a antropologia como um “conhecimento básico para o desempenho do bom governo”, ou como “ciência oficial” da administração pública. Este último antropólogo, em 1951, idealizou o Centro Coordenador Indigenista Tzeltal-Tzotzil de Chiapas, para execução da política indigenista. A ignorância dos indígenas, a miséria e as doenças, segundo Aguirre Beltrán, eram os “os principais problemas a resolver” por meio da ação “econômico-agropecuária”, sanitária e educacional para integração socioeconômica e cultural dos índios à nação (Aguirre Beltrán, 1976). Neste contexto, o antropólogo elegeu o promotor cultural como um agente central para introdução das políticas públicas nas localidades indígenas.

Os antropólogos da geração seguinte renunciaram aos postulados deste estilo de prática antropológica e indigenista. Em 1968, os professores da Escola Nacional de Antropologia (ENAH) redigiram o manifesto acadêmico *De eso que llaman Antropología Mexicana*, que criticou a relação de dependência da disciplina com o estado, o abandono da crítica e o projeto de aculturação dos índios. Estes antropólogos, autointitulados de “críticos”, ou de “magníficos” pelos seus alunos (em alusão aos sete magníficos pistoleiros montados a cavalo do *farwest* do cinema americano), eram Guilhermo Bonfil, Arturo Warman, Enrique Valencia, Mercedes Olivera e Margarita Nolasco. Outros também eram associados ao grupo, como por exemplo, Rodolfo Stavenhagen, Salomón Nahmad e, embora de outra geração, Ángel Palerm¹. Em seguida, estes antropólogos ocuparam cargos na administração pública e modificaram os rumos da antropologia e da política indigenista.

¹ Olivera (2012a) mencionou os estrangeiros que influenciaram ou praticaram este estilo de antropologia: Miguel Bartolomé, Alicia Barabas, Darcy Ribeiro, Stefano Varesse, Carlos Guzmán Bockler, Jan Lup Herbet, Leo Gabriel e Scott Robinson. Numa entrevista, Salomón Nahmad disse que ele e seus colegas atuavam como um grupo, porém a bibliografia assinalou para diferenças no interior do próprio grupo entre basicamente três linhas de pensamento: etnicistas, campesinistas e etnomarxistas. Neste texto focarei mais nas abordagem etnicista.

Neste artigo, exploro como os textos dos antropólogos críticos produziram um tipo específico de intelectual indígena². Bruner (1986: 139) sugeriu “que etnografias são guiadas por uma estrutura narrativa implícita, por uma estória que nós contamos sobre os povos que nós estudamos”. O autor comparou duas narrativas etnográficas dominantes sobre a mudança cultural entre os indígenas norte-americanos. Nas décadas de 1930 e 1940, os antropólogos concebiam os indígenas como um grupo em estado de desorganização cultural e aculturado. Uma década após a Segunda Guerra, rapidamente, outro relato que narrava um movimento de resistência indígena no presente, um passado histórico de exploração e um futuro marcado pelo ressurgimento étnico apareceu. Na primeira *estória*, o passado era o tempo histórico central e o problema descriptivo era reconstruir a cultura indígena. O presente era narrado com um desfecho trágico, o desaparecimento dos índios. Na década de 1970, por outro lado, o futuro era o tempo mais importante, de luta contra a opressão e preservação da identidade étnica. O problema etnográfico era narrar as resistências indígenas, a manutenção da etnicidade e o comprometimento do antropólogo.

76

Estas narrativas etnográficas dominantes eram, ao mesmo tempo, dispositivos de interpretação para organizar e comunicar uma determinada experiência, assim como unidades de poder, porque estão incrustadas em processos políticos que caracterizam um determinado período, pois a “habilidade de contar uma estória tem um componente político” (1986: 19)³. Os etnógrafos, segundo Bruner, possuem diante deles a cena contemporânea, o presente, que está situada numa série temporal: o presente, assim como um passado e futuro. Estes tempos históricos, por sua vez, não eram somente construídos, mas também conectados e organizados numa sequência linear, que estava relacionada como a concepção do etnógrafo sobre o todo histórico.

Entre 1940 e 1960, os intelectuais indígenas passaram de “agentes de aculturação” para “agentes de politização” da comunidade nas narrativas dos antropólogos. Os intelectuais foram representados com uma multiplicidade de papéis: antropólogos de seu próprio povo; um sujeito capaz de trazer luz à “consciência” sobre os processos de dominação por que os indígenas passavam⁴; fazer a transformação social; ensinar a língua espanhola; resgatar e

2 Uso a expressão *intelectual indígena* como sinônimo para promotores culturais ou promotores bilíngues, professores indígenas, antropólogos indígenas etc.

3 Fiz traduções livres do espanhol ou do inglês para o português. Não traduzi os textos que aparecem nas notas de rodapé.

4 Uma ressalva: embora mencione as mobilizações dos intelectuais indígenas e analise parcialmente o modo como se posicionaram, não analisarei em profundidade este aspecto, pois ele é complexo para os objetivos deste artigo que, como mencionei, se concentra na antropologia feita no México.

ensinar a valorizar a língua materna, dentre outras coisas. Os escritos antropológicos, no entanto, não foram pensados somente como textos, mas também “como reelaborações de um legado anterior à luz dos instrumentos, valores e sentimentos fornecidos pelo seu tempo e pelas unidades sociais onde viveram esses autores” (Pacheco de Oliveira, 2009: 10), num quadro político-ideológico específico (Baines, 2002).

No decorrer deste texto, não faço uma apresentação cronológica, embora eu localize historicamente alguns episódios, nem me interesso exclusivamente pelas origens ou continuidades históricas nas definições antropológicas de intelectual indígena. Parto de uma perspectiva genealógica (Foucault, 1995; Souza Lima, 2002, 2005; De La Cadena, 2007) para perceber o modo como novas ideias se conectaram às anteriores, transformando-se em algo diferente por meio da articulação de saberes oriundos de práticas indigenistas mescladas a saberes acadêmicos, bem como marcados por rupturas e novos significados que emergiram em contextos nacionais específicos e pela circulação de ideias e teorias no cenário internacional. Neste sentido, os textos antropológicos foram analisados, como diria um historiador, como fontes ou documentos históricos.

Fiz pesquisa no México entre janeiro e julho de 2011, quando consultei documentos, bibliografia e entrevistei antropólogos. Conversei e troquei informações, por comunicação eletrônica ou em congressos internacionais, com antropólogos mexicanos, brasileiros e de outras nacionalidades, que praticam ou estudam antropologia daquele país. Nos textos antropológicos, identifiquei padrões nos discursos, assim como o emprego recorrente de autores, categorias e conceitos; enunciados e formas de argumentação; temas, modelos de interpretação, proposições práticas, e um conjunto de regras compartilhadas pelos antropólogos que, ao longo do tempo, produziram sua eficácia. Esta última compreendida como a “reprodução de noções e argumentos, que integram [um] esquema de pensamento” (Almeida, 2008: 27) de uma determinada época.

INTELECTUAIS INDÍGENAS COMO LIDERANÇAS

Em seguida, relato os experimentos dos antropólogos críticos com formação de intelectuais indígenas no Instituto de Investigação e Integração Social do Estado de Oaxaca (IIISEO), na Escola de Desenvolvimento Regional (EDR), em Chiapas, e com a política nacional de educação bilíngue e bicultural sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Pública (SEP).

No mandato do presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), a repressão à rebelião de 1968 culminou com o assassinato de estudantes na praça de Tlatelolco, que ficou registrado na memória nacional como o “Massacre de Tlatelolco”. Este episódio ocasionou crise política e obrigou a negociação do governo

com o meio intelectual. Naquele momento, o diagnóstico sobre o indigenismo também não era nada bom. Num seminário dirigido por Aguirre Beltrán e realizado nas dependências do Instituto Nacional Indigenista (INI), antropólogos procuraram responder à pergunta de se o indigenismo havia fracassado. Em todos estes anos de máquina estatal indigenista, o INI era criticado pela baixa cobertura educacional para indígenas e pela falta de “planificação, não existem metas nem objetivos projetados numa sequência temporal (...) os estudos decaíram (...); se estabeleceram Centros Coordenadores sem estudo prévio e está em decadência o assessoramento antropológico” (Marroquín *apud* Velasco Toro, 1986: 44).

Os resultados da negociação com Echeverría Álvarez, assim como a leitura sobre a crise do indigenismo e inúmeros outros aspectos⁵, fizeram com que a política indigenista ganhasse novo fôlego. No início do mandato, Echeverría Álvarez reconheceu que os índios não participavam “ativamente da vida cidadã, intelectual e produtiva do país”. O estilo populista ajudou na inclusão dos símbolos indígenas nas performances e propagandas políticas. Echeverría Álvarez e sua esposa viajaram de avião às localidades indígenas e as fotos eram publicadas nos documentos oficiais e em jornais com o presidente conversando com indígenas. Neste período, por exemplo, cresceu o número de Centros Coordenadores Indigenistas, que passaram de 11, em 1970, para 71 centros, em 1976, com a contratação de mão de obra indígena (Nahmad, 1982b). Naquele período, o “problema nacional” era a incorporação de “populações marginalizadas” ao crescimento industrial. Numa publicação oficial com o balanço das ações indigenistas do mandato presidencial, uma fotografia representou o discurso político do período: a superação de problemas educacionais que afetavam as populações “marginalizadas” (Álvarez, 1976[1970]).

O Instituto de Investigação e Integração Social do Estado de Oaxaca (IIISEO) era criado em 1969, na região de maior população indígena. Margarita Nolasco, que trabalhou na instituição num cargo destacado (Esparza, 2011)⁶, diagnosticou a situação dos indígenas da seguinte forma: dispersão e isolamento geográfico das comunidades, monolingüismo, “atraso técnico” e “relações econômicas assimétricas”, que ocasionaram marginalização social

5 No espaço rural, as mobilizações camponesas fizeram com que as políticas reforçassem o papel do Estado como indutor do desenvolvimento rural, que ocasionou, entre 1970 e 1982, “un mayor impacto positivo en las condiciones de vida de muchos habitantes del campo que la estrategia que cobró vigencia en años posteriores” (Hewitt Álcantara, 2007: 87).

6 O antropólogo Manuel Esparza (2011) publicou em seu *blog* uma entrevista com Hilario Aguilar e María de los Ángeles Romero. Hilario Aguilar afirmou o seguinte: “Las decisiones del Instituto las tomaban Gloria Bravo Ahuja, Margarita Nolasco y Beatriz Garza Cuerón, que era investigadora de El Colegio de México igual que la Bravo Ahuja.”

e pobreza. Em seguida, uma série de ações também foi pensada para solução do problema e um sujeito foi eleito para execução da política: o promotor cultural bilíngue (Olivera, 1978).

Gonzalo Aguirre Beltrán, em 1951, formulou a ideia do promotor cultural na criação do primeiro Centro Coordenador Indigenista Tzeltal-Tzotzil. Este sujeito era responsável pela introdução das políticas indigenistas com “o papel de inovadores, de veículo [de] elementos [culturais] exteriores que se considere conveniente introduzir, de instrumento de modificação de elementos tradicionais que se tenham por nocivos, de catalisadores da evolução progressista do grupo, enfim, de promotores da mudança cultural” (Aguirre Beltrán, 1957: 193).

Os intelectuais indígenas como lideranças responsáveis pelas mudanças sociais eram uma ideia bem mais antiga, que pode ser encontrada nas práticas estatais do período pós-revolucionário mexicano que, entre 1920 e 1930, criou a Casa do Estudante Indígena na Cidade do México. Esta instituição formou indígenas com múltiplos papéis: “o professor rural deveria ser um intelectual e um líder moral da comunidade, um doutor, um pai para os estudantes, um tipo de ‘padre’ e um ativista político” (Roldán Vera, 2008: 76). Na década de 1950, os organismos internacionais (OEA e UNESCO) também propagaram no México, por meio do projeto-piloto Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe (CREFAL), a ideia de que um “professor moderno e do futuro’ num país subdesenvolvido de economia puramente rural” seja “um autêntico ‘instrutor polivalente’ destinado a atuar na primeira linha do desenvolvimento da comunidade” (Losada, 1965: 13-14; *aspas no original*).

Neste período, um dos grandes projetos de estado era levar escola, estradas, melhorias sanitárias para toda a população do México, inclusive aos indígenas (Sigüenza, 2007). Os antropólogos críticos não estavam distantes destas práticas estatais. Margarita Nolasco reconheceu a ideia do promotor cultural como original, pois ele teria o papel de mediação entre o mundo moderno e tradicional, bem como de negociação com a população indígena, os projetos estatais de castelhanização, escolarização, energia elétrica, irrigação, introdução de técnicas agropecuárias, medicina e inúmeros outros papéis.

O México pós-revolucionário sempre buscou novas soluções para seus problemas educativos. Para este, em especial, se desenvolveu uma ideia original: o promotor cultural bilíngue. O promotor é um membro da comunidade indígena, que deve servir de nexo entre o mundo ocidental e seu mundo tradicional. Seu trabalho é múltiplo, por um lado, de acordo com os princípios sustentados pelo IIISEO, deve valorizar e promover o desenvolvimento da cultura indígena, e, por outro lado, deva auspiciar a introdução de mudanças e inovações dentro do grupo; mudanças e inovações tais como a aceitação e

o uso do espanhol como língua franca —nunca para substituir a própria—, a necessidade e o uso da escola, os caminhos, a eletricidade, irrigação etc., ou a adoção da medicina ocidental, de certas técnicas agropecuárias, de novos cultivos, isto é, de tudo aquilo que promova o desenvolvimento da comunidade e a integração do grupo indígena, —sem etnocídio prévio— ao total nacional. (Nolasco, 1974: 30)

Os antropólogos críticos reformularam o papel do promotor no contexto do debate sobre os processos de descolonização e genocídio. Na formação intelectual, foram considerados temas como autonomia e revitalização cultural. Sobre a autonomia, os indígenas deveriam definir seu destino com ajuda dos antropólogos (Nolasco, 2002), algo inaceitável para Aguirre Beltrán (*apud* Utrera, 1983: 62), que não acreditou em “nenhuma possibilidade [dos indígenas em] definir seu próprio destino, posto que estão envoltos na sociedade nacional”.

O termo *etnocídio*, por sua vez, surgiu com a finalidade de traduzir algo que não era expresso na palavra genocídio. Esta última, criada em 1946, no processo de Nuremberg, ganhou destaque como conceito jurídico para nomear o extermínio nazista contra judeus. O etnólogo francês Robert Jaulin, no livro *La Paix Blanch*, formulou o conceito de etnocídio no contexto do extermínio de indígenas na América do Sul. “Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito” (Clastres, 2004: 56).

O promotor passou então do papel de simples intermediário entre o mundo moderno e tradicional para ser um pouco mais do que isso: o intelectual responsável por um “certo grau de autodeterminação por parte dos mesmos indígenas” e, sobretudo, alguém que tinha a responsabilidade de reverter o etnocídio e “que (...) [pudesse] inclusive dar um certo florescimento da cultura indígena (literatura indígena em línguas de origem pré-hispânica, arte indígena, formas de organização social indígenas próprias etc.)” (Rockwell e Nolasco, 1970: 1120).

O ensino de antropologia, ou ciências sociais, também ganhou novo significado com a politização do papel do promotor nas localidades indígenas. Tradicionalmente formados pelo indigenismo em cursos técnicos de carpintaria, corte e costura, agropecuária, pedagogia, técnicas de castelhanização e, às vezes, em ciências sociais. Esta última, no entanto, ganhou destaque com os antropólogos críticos, pois estes acreditaram que a antropologia poderia auxiliar os índios na compreensão, teórica e prática, do “problema” e fornecer os instrumentos necessários para a organização da comunidade com a finalidade de alcançar a transformação social e ganhar “consciência de que compartilham com os pesquisadores a tarefa de coletar informação e de criar solução para os problemas indígenas” (Rockwell e Nolasco, 1970: 1121). Os promotores estu-

daram as teorias das regiões de refúgio de Aguirre Beltrán, alguns temas da antropologia clássica (Esparza, 2011), e aprenderam a fazer pesquisa de campo para o entendimento “crítico” e diagnóstico da realidade.

Os indícios da formação de um discurso sobre a importância do estudo de antropologia pelos indígenas podem ser localizados após a realização do I Congresso Indigenista na cidade mexicana de Pátzcuaro, em 1940, bem como em experiências anteriores e dispersas pelo México, Peru e Guatemala (Giraudo, 2011). Logo depois, na década de 1950, o ensino de antropologia para professores da zona rural era divulgado pela UNESCO e experimentado em diferentes projetos no México (Comas, 1969: 713-716).

Os antropólogos críticos também estiveram à frente de outro projeto para formação de intelectuais indígenas. Em 1971, Ángel Palerm, Guillermo Bonfil Batalla, Salomón Nahmad e Arturo Warman reformularam a proposta de formação de promotores da Escola de Desenvolvimento Regional (EDR), em Chiapas, idealizada por Aguirre Beltrán. No ano seguinte, Mercedes Olivera assumiu a coordenação, com apoio de Enrique Valencia, que modificou o papel dos antigos promotores bilíngues de “agentes de aculturação” para “agentes de politização” (Lewis, 2010).

A politização era definida como a necessidade do intelectual indígena conhecer a brutalidade do *colonialismo interno* (Stavenhagen, 1963). Esta politização também era expressa no currículo de formação, que selecionou temas de estudo para aquisição da “consciência de classe e étnica”. Num texto em que Olivera simulou um diálogo com Guilhermo Bonfil, a antropóloga destacou a influência que Rodolfo Stavenhagen teve em sua interpretação sobre a situação indígena:

Não sei, Guillermo, se para você foi tão importante quanto para mim a influência de Rodolfo nessa época em que absurdamente o conceito de etnia se opunha ao de classe social. A análise que ele nos fez está na minha mente: os índios dominados e discriminados etnicamente também ocupavam uma situação de classe como camponeses, integrados na desigualdade do sistema nacional. “Não podemos estudá-los isolados da sua história”, ele nos dizia, “nem do seu contexto nem das suas relações dentro do sistema social em conjunto”. (Olivera, 2012b: 15)⁷

Esta interpretação determinou o ideal de formação do intelectual indígena, que recebia treinamento para organização de assembleias (“organizadores de assembleias”) e condução de debates sobre os “problemas mais

⁷ Em 1963, num texto escrito originalmente para o periódico América Latina, Stavenhagen escreveu o seguinte: “el carácter clasista y el carácter colonial de las relaciones interétnicas son dos aspectos íntimamente ligados de un mismo fenómeno. Se distinguen aquí sólo para fines de análisis” (Stavenhagen, 1963: 67).

importantes das comunidades" (Olivera, 1978: 249). Em resumo, isso consistia num trabalho de "conscientização" dos membros do grupo indígena. Mercedes Olivera adquiriu experiência nos métodos de educação popular, quando participou de projetos educacionais com os índios Choles (Mora, 2009). Em Chiapas, a antropóloga também se impressionou com o projeto do bispo Samuel Ruiz, na linha da Teologia da Libertação, que tinha como objetivo a conscientização e desenvolvimento comunitário gerido pelos indígenas. Ensinaram aos promotores sobre a "opressão étnica e de classe", técnicas de "autogestão" e planejamento de programas de ação para as localidades indígenas (Olivera, 2012a; 2012b).

Os intelectuais indígenas também eram preparados para pesquisar a história e a cultura. Esperava-se que o conhecimento obtido na pesquisa fosse instrumentalizado para "libertação" dos indígenas e "conscientização étnica dos alunos na sua capacitação como pesquisadores da história e cultura indígenas" (Olivera, 1978: 249). Mercedes Olivera praticou a metodologia participativa, oriunda da etnologia alemã que recebeu do professor Robert Weitlaner, na Escola Nacional de Antropologia e História (ENAH). Este estilo de trabalho de campo, no entanto, não lhe agradou, pois se sentia "como um ladrão" que "roubava [dos indígenas] os segredos zelosamente guardados dos ancestrais e que abusava da sua solidariedade e companhia para fazer livros que eles nunca leriam, com teorias que nem entendiam nem lhes interessavam" (Olivera, 2012b: 18). Este descontentamento ajudou na produção de um ideal para formação do intelectual indígena.

Os antropólogos críticos também foram influenciados pela circulação de outras teorias no espaço latino-americano. Nas décadas de 1960 e 1970, surgiram a Teologia da Libertação (1968), a crítica cultural de Ivan Illich (1968, 1970), a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1970), as críticas ao colonialismo intelectual de Fals Borda (1970) e a teoria da dependência econômica de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto (1979). No Congresso Internacional de Americanistas, em Stuttgart (1968), Robert Jaulin criticou as políticas "integracionistas" e, em escala continental, no trabalho de inúmeros antropólogos, despontaram modelos teóricos e de ação política com uma retórica de denúncia ao "etnocídio" e à "perda de identidade" dos indígenas. Na Conferência de Barbados, em 1971, estas ideias foram internacionalizadas com a Declaração de Barbados, que destacou a produção de conhecimento antropológico em aliança com os indígenas e para sua "liberação". O documento repercutiu no meio acadêmico, nas burocracias estatais e entre missionários protestantes e católicos (Bartolomé e Robinson, 1981).

O projeto de uma Escola de Desenvolvimento Regional em Chiapas não durou muito tempo. Mercedes Olivera era acusada por Aguirre Beltrán de criar uma mobilização indígena semelhante ao "poder negro" dos *Black Panthers* nor-

te-americanos (Olivera, 2012a), pois, para o antropólogo, “a criação regional de um ‘poder índio’, ‘de grupos com *consciência étnica*’, representou um “retrocессo na evolução progressista da humanidade” (Aguirre Beltrán, 1986: 169; *itálicos e aspas no original*).

* * *

Em 1963, o mexicano Jaime Torres Bodet, que dirigiu a UNESCO entre 1948 e 1952, criou o Plano Nacional de Promotores Culturais. Entre 1963 e 1970, o número de promotores contratados pelo estado passou de 350 para 3.815 (Nahmad, 1982a). Pouco a pouco, os professores mestiços foram substituídos pelos indígenas com a distribuição de empregos e educação para populações com pouco acesso ao sistema econômico e educacional. Esta disseminação da ideia do promotor como um agente das políticas favoreceu outro projeto de formação de intelectuais indígenas dirigido pelos antropólogos. Guilhermo Bonfil, Arturo Warman e Salomón Nahmad redigiram o programa político indigenista do Partido Revolucionário Institucional (PRI), que, logo em seguida, se tornou o programa de ação presidencial de José López Portillo (1976-1982) (Báez-Jorge, 1990: 24-25). Em 1977, Fernando Solana, que possuía boas relações com os antropólogos críticos (Nahmad *apud* Daton, 2002), tomou posse como ministro da educação discursando sobre um país dividido entre a “miséria” e a “opulência”. Em seguida, identificou os problemas educacionais: adultos analfabetos ou que não terminaram a escola primária, crianças sem acesso à educação e 1,2 milhões de indígenas que não falavam espanhol. O discurso anunciou um traço da política indigenista do período: a introdução de programas educacionais bilíngues e o ensino bicultural.

Salomón Nahmad coordenou a recém-criada *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI), localizada administrativamente no interior da Secretaria de Educação Pública (SEP), de onde as políticas de educação “bilíngue e bicultural” foram disseminadas. Em seguida, os documentos oficiais incorporaram paulatinamente a mensagem de fortalecimento das culturas e participação dos indígenas na definição de políticas públicas. Nahmad escreveu para um público norte-americano sobre os benefícios do *bilingual approach*. O antropólogo distinguiu duas teses presentes no indigenismo e, consequentemente, na antropologia. De um lado, a tese que considerou os indígenas e a cultura sem nenhum valor e, portanto, os índios teriam de ser incorporados à cultura nacional por meio da educação. Outra tese postulou o uso de línguas indígenas nos primeiros anos de

escolarização como meio para alcançar o aprendizado do espanhol. Enfatizou também que o conteúdo da educação fosse “bicultural”, ou seja, uma combinação de conhecimentos indígenas e universais. Nahmad listou os benefícios deste modelo de educação: (1) a importância pedagógica e psicológica do ensino em língua materna e do espanhol como segunda língua; (2) a necessidade do professor ser um membro do próprio grupo indígena e que ele escolha “livremente do seu meio cultural aqueles elementos que serão excelentes auxiliares no seu trabalho de ensino. Ao mesmo tempo, outros membros do grupo étnico aprendem a apreciar a riqueza de sua própria cultura” (Nahmad, 1981: 95-96). Os intelectuais indígenas passaram a ser fundamentais para a produção do currículo, ou seja, na identificação e seleção dos conteúdos culturais que eram (ou deveriam ser) ensinados na escola e para os membros da comunidade.

O texto escrito por Salomón Nahmad ilustrou as ações estatais do período. Em 1978, um dos problemas para a execução dos programas de educação bilíngue era a ausência de material didático⁸. Num relato de experiência, uma antropóloga enfatizou a necessidade de conhecimento das línguas e dos “padrões culturais indígenas”⁹ (Modiano, 1982). Os padrões culturais foram classificados como os “aparatos”, “hábitos e costumes” (“culinária” e “formas de cortesia”, por exemplo), assim como para as artes (ou sua tradução “popular”, o artesanato) ou a “ciência/sabedoria popular”. A cultura, portanto, era representada como um conjunto de traços que poderiam ser captados facilmente pelo professor, pois eram ordenados em termos de padrões. Estes últimos eram identificados e selecionados para o contexto educacional. Os índios, ao redescobrirem sua cultura ou língua, as transmitiriam aos membros de sua sociedade e iniciariam o processo de mudança social. Os professores seriam intermediários entre duas culturas, uma espécie de mediador entre dois mundos. O mundo ocidental, concebido como moderno, de índole colonizadora, dotado de um conhecimento universal, especializado e com tecnologias avançadas. De outro lado, o mundo indí-

8 Os livros produzidos anteriormente pelo INI, ou pelo Instituto Linguístico de Verão (ILV), se esgotaram ou eram inapropriados para crianças. Em outros casos, os indígenas não usaram as publicações porque a maioria das crianças era falante de espanhol ou porque não aceitaram o ensino de língua indígena na escola, pois a concebiam como uma língua inferior, ou ainda, à “inéria dos professores” (Modiano, 1982: 225). O material didático era também produzido em situações difíceis. A maioria dos 72 professores indígenas não tinha ideia de como fazer a transcrição fonética das línguas, e uma parte possuía os estudos inconclusos do curso normal ou secundário. Os professores não aceitaram a ideia da diversidade cultural; outros não suportaram a monotonia das repetições e não se interessavam pelas atividades (Modiano, 1982).

9 Os professores eram assessorados por uma equipe constituída por 6 falantes nativos e especialistas em escrita na língua, 2 pedagogos, 2 sociólogos, 1 antropólogo e 1 psicólogo.

gena, concebido como tradicional, colonizado, com um conhecimento local e holístico¹⁰, dotado de tecnologias rústicas, e os indígenas inaptos ao processo de integração, porque não sabiam falar o espanhol, e subordinados aos processos de dominação capitalista, à ideologia oficial e à Igreja, que ocasionaram o desmantelamento de sua cultura.

INDÍGENAS COMO ANTROPOLOGOS DE SEU Povo: ETNOLOGIA CLÍNICA E COMPROMISSO MORAL

Em 1979, surgiu a experiência de maior expressão na formação de professores indígenas, o Programa de Licenciatura em Formação de Etnolinguistas. Salomón Nahmad e Guilhermo Bonfil Batalla, respectivamente, diretores do INI e do Centro de Investigações e Estudos Superiores em Antropologia Social (CIESAS), foram os mentores do curso e colocaram em prática o postulado de que a antropologia possibilitaria aos intelectuais indígenas tomarem “consciência” da situação de dominação na qual viviam.

O currículo do curso era estruturado para formação em antropologia, linguística e história (Quadro I)¹¹, com o estudo de temas clássicos e contemporâneos, prática de pesquisa de campo, técnicas de escrita das línguas indígenas, produção de material didático, consulta a arquivos e análises de fontes históricas, “projetos étnicos e teoria e prática da autogestão”, estudos dos processos de “dominação” e “resistência” indígena etc.

Os estudos seguiram um plano definido que consistia na aquisição de habilidades de pesquisa no contexto de uma etnografia de cinco meses de trabalho de campo, uso de técnicas de coleta, registro e observação, organização e análise de informações culturais, linguísticas e históricas e, finalmente, a escrita do relato da pesquisa. No curso, os indígenas também eram treinados para identificação de um problema social, cultural ou linguístico nas localidades indígenas mediante o trabalho de pesquisa, bem como a apresentação de solução para o problema e a aquisição de “uma consciência própria, de sua realidade índia”. Um professor escreveu o seguinte em sua monografia:

10 Bonfil Batalla (1987: 58) afirmou que “en la cultura occidental se pretende separar y especializar distintos aspectos de esa relación total (con las cosas del mundo): el poeta le canta a la luna, el astrónomo la estudia; el pintor recrea formas y colores del paisaje, el agrónomo sabe de la tierra; el místico reza (...) y no hay forma, en la lógica occidental, de unir todo eso en una actitud total, como lo hace el indio... y esto conduce al especialista que sabe cada vez más, de cada vez menos”.

11 No contexto do debate sobre a crise de representação etnográfica, estas ideias foram ganhando novos contornos: “La Antropología practicada directamente por miembros del propio grupo étnico resultará entonces de gran relevancia para cualquier discusión a fondo sobre la llamada crisis de identidad de la Antropología” (Nahmad, 1990b: 13).

Quadro I – Currículo do Curso de Formação de Etnolinguistas

Áreas	Disciplinas
Antropologia	Introdução à Antropologia, Evolução Social I e II, Organização Social I e II, Teorias das Etnias, Problemas Étnicos Contemporâneos, Projetos Étnicos e Teoria e Prática da Autogestão, apoiados em oficinas de discussão de técnicas e preparação para o trabalho de campo, problemas de desenvolvimento, metodologia de trabalho e investigação e planejamento.
Linguística	Introdução à Linguística, Etnolinguística, a Palavra, Análise Linguística, Morfologia e Fonologia, Sociolinguística, Linguística Histórica, Dialetologia, Pré-história Linguística Mesoamericana, Gramática I e II, Bilinguismo, Linguística Prática, Semântica I e II, Gramática Contrastiva I e II, Planejamento Linguístico I e II, Ideologia e Língua que se complementarão com o trabalho prático desenvolvido nas oficinas de escrita da língua indígena, morfologia, análise de sua língua, textos antigos, material comparativo, análises de textos, textos e estilísticas, produção de materiais I, II e III.
História	Época Pré-colonial, Dominação Espanhola I, II e III, Dominação <i>Criollo-Mestiza</i> , Resistência Indígena I e II com oficinas de discussão, Arquivo e Análises de Textos de Arquivo.

Se deve atuar segundo nossos padrões culturais e nossa maneira de conceber o mundo. Atinadamente, Aguirre Beltrán disse: “todo agregado humano, organizado em sociedade ou em comunidade, possui um complexo padrão de crenças e práticas, conhecimentos e habilidades, ideais e valores, hábitos e costumes distintamente estruturados que lhes são próprios e constituem o que chamamos de sua cultura”.

Quer dizer que, se nós temos o contato de duas culturas profundamente, devemos traçar nossas próprias alternativas para alcançar um melhor desenvolvimento e gozar de uma vivência coletiva mais equitativa e justa. (Moreno e Gazpar, 1982: 45)

Os primeiros capítulos dos textos etnográficos, em sua maioria, descreveram aspectos geográficos, ambientais, históricos e situação socioeconômica de uma determinada localidade indígena. As monografias foram editadas e impressas em pequenos volumes. Os editores colocaram na página de abertura das monografias um trecho do discurso de Lopez Portillo dirigido aos professores formados em maio de 1982, que destacou o “esforço profissional” dos índios “ao regressar às essências e às raízes nacionais. México se escreverá, de agora em diante, em grande parte, com as

vozes indígenas que vocês representam, significam e alentam". Outro texto padrão, sem identificação de autoria, era reproduzido no início das monografias com elogios ao trabalho de "conhecimento dos problemas" que, a partir de agora, "os indígenas podem analisar cientificamente e resolver por si mesmos, em benefício de seus próprios povos"¹².

Esta crença estava também localizada no ideal de justiça social produzido logo após o período pós-revolucionário, que trouxe para a etnografia a noção de responsabilidade social para com os povos indígenas, bem como no estilo de etnologia clínica praticado no México desde Manuel Gamio com um enfoque socioantropológico direcionado para o desenho de programas de ação social (Medina, 2000). Salomón Nahmad e Guilhermo Bonfil, em início de carreira, bem como outros antropólogos críticos, foram formados neste estilo de etnologia e elaboraram suas etnografias no contexto de projetos estatais destinados à melhoria das condições socioeconômicas e culturais dos índios Mixes, no estado de Oaxaca, e de combate à fome dos Maias, na região de Yucatán¹³.

Outro aspecto fundamental para compreendermos o modo como estas ideias de formação de intelectuais indígenas apareceram é compreender também *a mística do trabalho de campo* (Lomntiz, 2007) presente na prática antropológica. Na década de 1970, o trabalho de campo era um modo de entrar em contato com os problemas do "povo". Ángel Palerm concebeu este trabalho de modo distinto das antropologias centrais, nas quais a experiência de campo acontecia na pós-graduação e era, geralmente, um momento individual, iniciático, quase sem informações sobre como fazer a pesquisa. No México, por outro lado, era ensinado nos cursos de graduação com a realização de pesquisas coletivas e supervisionadas pelos professores. O processo de transmissão consistia em "abrir-se a novas formas de experimentar o país, e as tribulações físicas" da pesquisa em bairros e comunidades indígenas pobres. Este era também "um chamado político a uma mudança de orientação: já não 'mexicanizar o índio', mas criticar o México oficial a partir da comunhão com o povo" (Lomntiz, 2007: 216). De acordo com Lomntiz, a marginalização de amplos setores sociais e

12 Foram realizados muitos experimentos, alguns efêmeros. Em 1977, Stavenhagen criou a Direção-geral de Cultura Popular DGCP, ligada à Secretaria de Educação Pública SEP, e formou promotores culturais em temas como literatura, teatro, narrativa ou ensaio, linguística, etnografia e história (Bartolomé, 2008) com treinamento de especialista no "resgate cultural". Em 1982, o IISEO criou o programa de ensino aberto em antropologia, destinado a formar promotores em linguística. Entre 1982 e 1991, funcionou em Oaxaca a Licenciatura Aberta em Antropologia Social, criada pela Escola Nacional de Antropologia e História (ENAH), que proporcionou formação em Linguística.

13 Os títulos das etnografias de Guilhermo Bonfil e Salomón Nahmad são, respectivamente, "Diagnóstico sobre a fome em Sudzal, Yucatán: um ensaio de antropologia aplicada" e "Os Mixes. Estudo Social e Cultural da Região de Zempoaltepetl e do Istmo de Tehuantepec".

étnicos no país, bem como a possibilidade de remodelar o cidadão e alcançar a mudança social, eram motores da reflexão antropológica. Neste contexto, os antropólogos apareceram como o intermediário entre o “povo” e o Estado. O ideal dos antropólogos críticos para formação dos intelectuais indígenas, no entanto, era outro. No futuro, os índios seriam seus próprios antropólogos e os intermediários entre suas comunidades e o Estado.

INTELECTUAIS INDÍGENAS E DESCOLONIZAÇÃO

Do intelectual indígena não se esperava somente a transformação do universo pedagógico, cultural, linguístico e da “estrutura social”, mas que ele fosse também um agente na transformação das “mentalidades nativas”. Os intelectuais eram os principais responsáveis pela luta em favor de um “processo de descolonização cultural e intelectual”, que significava, em primeiro lugar, o conhecimento da dupla dominação “colonial-capitalista” e compreensão das “causas sociais e culturais” que têm contribuído para a exclusão indígena (Nahmad, 1982a).

Retomando o currículo do curso de Etnolinguística, os antropólogos acreditaram que, com o conhecimento antropológico, os índios tomariam “consciência” da “dominação”. O conhecimento histórico permitiria aos índios que descobrissem “o tipo de sociedade que as minorias étnicas têm como projeto” (Nahmad, 1990b: 21) e que “a liberação do colonizado” significa “a possibilidade para que voltem a tomar em suas mãos o fio da história e se convertam de novo nos condutores de seu próprio destino” (Bonfil, 1972: 123). A Linguística, por sua vez, contribuiria para “resgatar e valorizar a língua materna”. Para os antropólogos críticos, a mudança social aconteceria como resultado da descolonização cultural, bem como a valorização das línguas e culturas e, posteriormente, o engajamento em ações de mudança. Na década de 1980, estes experimentos foram codificados na teoria do controle cultural (Bonfil, 1988). Em seguida, o conceito de etnodesenvolvimento, elaborado com base nesta teoria, concebeu um lugar para o intelectual indígena¹⁴.

Bonfil acreditou que uma proposta de etnodesenvolvimento, para ser bem-sucedida, deveria formar outro tipo de intelectual indígena. Um sujeito capaz de levar adiante a dupla tarefa de “descolonização cultural” e “atualização da cultura própria”. Os “novos” intelectuais não poderiam estar “desarraigados de seu grupo de origem, preconceituosos contra sua cultura, imitadores servis de formas e experiências alheias”, mas deveriam “se capacitar a partir de sua própria cultura, no conhecimento de sua verdadeira história, valorizando seus

14 Para Bonfil (1995), o Programa de Formação de Etnolinguistas foi uma experiência bem-sucedida no emprego do conceito de etnodesenvolvimento.

próprios recursos”; e também, claro, deveriam “adquirir conhecimentos de que eles e seus povos (...) [poderiam] se apropriar, e que hoje pertencem somente a outras classes e a outros povos, como um resultado mais da concentração de riqueza (em seu sentido mais amplo) que foi possível graças ao colonialismo. Isto implica em programas de capacitação imaginativos, que requerem a participação real e constante dos próprios povos índios; programas que não aceitem mecanicamente e sem crítica alguma as normas e os procedimentos da educação escolar estabelecida, e que concebam o conhecimento e a experiência da cultura própria como um recurso fundamental a desenvolver e não como um obstáculo a vencer” (Bonfil, 1995: 476).

Estes “novos especialistas” deveriam contribuir ao conhecimento de sua própria cultura e na ampliação dos “conteúdos da cultura autônoma de seus povos e em participar de maneira ativa no processo de seleção crítica e adequação de elementos culturais alheios que (...) [deveriam] ser incorporados no âmbito da cultura apropriada”. Os currículos dos programas de formação foram imaginados com base no conhecimento da formação na “cultura própria e em torno dela, porém nunca em lugar dela”, e incluíam “os conhecimentos e práticas alheios que resultem necessários para formar um pessoal conectado entre a cultura própria e a universal. Uma capacitação desindianizante significa a negação de qualquer projeto de etnodesenvolvimento” (Bonfil, 1995: 480).

EPÍLOGO

Pode-se dizer que o lugar do intelectual indígena era formulado parcialmente com base nas práticas anteriormente estruturadas pelo indigenismo, mas não somente por elas. Uma nova conjuntura alterou as narrativas de aculturação. Esta conjuntura respondeu às situações nacionais e focou em temas relacionados à pobreza, assim como era resultado de um contexto marcado por lutas pela descolonização. Se o indigenismo pode ser concebido como uma espécie de orientalismo, este texto procurou refletir sobre o modo como os intelectuais indígenas foram objeto deste processo de criação, imagística e utopias antropológicas. Os antropólogos críticos politizaram o lugar do intelectual ao estilo de sua época como um sujeito capaz de revelar determinadas verdades e formas de dominação política escondidas e que poderiam ser descobertas pelos indígenas com sua ajuda. O ideal era formar indígenas como antropólogos de seu próprio povo para que eles próprios pudessem descobrir estas verdades sozinhos e, em seguida, ensinarem aos membros de sua comunidade.

Uma multiplicidade de habilidades, tarefas e papéis fora imaginada para o intelectual indígena: ele deveria fazer a tarefa de revitalização cultural, de reforço da identidade; de conscientização, castelhanização e ensino dos con-

teúdos culturais. Os intelectuais indígenas também eram responsáveis pela introdução dos projetos estatais; deveriam exercer a tarefa de mediação entre o mundo indígena e a modernidade, assim como de politização e organização política da comunidade indígena. Curiosamente, antropólogos e indígenas compartilharam uma mesma narrativa dominante com a crescente mobilização dos intelectuais indígenas ao longo da década de 1970. Os índios descobriram que não precisavam mais dos antropólogos e, em 1977, na II Reunião de Barbados, os intelectuais representantes de onze organizações indígenas agradeceram os antropólogos pelo apoio e solidariedade, mas criticaram a apropriação das “vozes indígenas” e, ao mesmo tempo, redigiram sua declaração que empregava a mesma narrativa dos antropólogos críticos.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Miguel Bartolomé, Andrés Medina, Beatriz Albores, Stephen Baines e aos pareceristas anônimos da *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, que ouviram em seminários e congressos, ou leram, bem como comentaram ou emitiram pareceres de versões preliminares do texto. *

REFERÊNCIAS

1. Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1986. Comentario de algunas posiciones sobre la situación del indio. En *La quiebra política de la antropología social en México*, eds. Carlos García Mora y Andrés Medina, pp. 165-169. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
2. Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1976. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, SEP-Setentas.
3. Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1957. *El Proceso de Aculturación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
4. Almeida, Alfredo W. 2008. *A ideologia da decadência. Leitura antropológica a uma história da agricultura do Maranhão*. Rio de Janeiro, Editora Casa 8/Fundação Universidade do Amazonas.
5. Álvarez, Luis Echeverría. 1976. *Seis Años de Acción Indigenista. México, 1970-1976*. México, Instituto Nacional Indigenista.
6. Báez-Jorge, Félix. 1990. Claves de un diálogo entre la antropología y la política (estudio introductorio). En *Obra Antropológica XV Crítica Antropológica Contribuciones al estudio del pensamiento social en México*, ed., Aguirre Beltrán, Gonzalo, pp. 7-42. México, Fondo de Cultura Económica.
7. Baines, Stephen. 2002. Estilos de etnología indígena na Austrália e no Canadá vistos do Brasil. *Série Antropologia* (Brasília) 315, pp. 1-17.
8. Bartolomé, Miguel y Robinson Scott. 2008. Las palabras de los otros. La Antropología escrita por indígenas en Oaxaca. En *La Tierra Plural. Sistemas Interculturales en Oaxaca*. México, INAH.
9. Bartolomé, Miguel y Robinson Scott. 1981. Indigenismo, dialéctica e consciência étnica. En *Antropologia e indigenismo na América Latina*, eds. Carmen Junqueira e Eduardo Carvalho, pp. 107-114. São Paulo, Cortez.
10. Bonfil Batalla, Guillermo. 1995[1982]. Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. *Anales de Antropología* 9, pp. 105-124.
11. Bruner, Edwar. 1986. Ethnography as narrative. En *The Anthropology of performance*, eds. Victor Turner y Edward Bruner, pp. 139-155. Urbana y Chicago, University of Illinois Press.
12. Clastres, Pierre. 2004[1977]. Do etnocídio. En *Arqueología da violência. Pesquisas de antropologia política*, pp. 54-63. São Paulo, Cosac y Naify.
13. Comas, Juan. 1969. La antropología en la formación de profesionistas no antropólogos. *América Indígena* 29, pp. 711-726.
14. Dalton, Margarita. 2002. Encierro Intelectual. Entrevista con Salomón Nahmad. *Desacatos* 9, pp. 163-176.
15. De la Cadena, Marisol. 2007. ¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas. En *de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*, ed. Marisol De la Cadena, pp. 83-116. Popayán, Enviún Editores.
16. Esparza, Manuel. 2011. IIIEO notas para la historia del indigenismo. Entrevista a Hilario Aguilar y a María de los Ángeles Romero, septiembre, 2011. En *Diálogos de Soledad*. Consultado en enero de 2011, en <http://dialogosdesoledad.blogspot.com.br/>
17. Foucault, Michel. 1995. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Edição Graal.
18. Giraudo, Laura y Juan Martín-Sánchez. 2011. *La ambivalente historia del indigenismo: campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

19. Hewitt de Alcántara, Cynthia. 2007. Ensayo sobre los obstáculos al desarrollo rural en México. *Retrospectiva y prospectiva. Desacatos* 25, pp. 79-100.
20. Lewis, Stephen. 2010. ¿"Problema indígena" o "problema landino"?". En *La ambivalente historia del indigenismo: campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970*, eds. Laura Giraudo y Juan Martín-Sánchez, pp. 251-291. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
21. Losada, Fernandez. 1965. El Crefal (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina). *Revista de educación* 171, pp. 13-14.
22. Lomnitz, Claudio. 2008. Descubrimiento y desilusión en la antropología mexicana. Em *Saberes Periféricos. Ensayos sobre la antropología en América Latina*, eds. Carlos Iván Degregori e Pablo Sandoval, pp. 201-226. Lima, IEP-IFEA.
23. Lomnitz, Claudio. 2002. A antropologia entre fronteiras: dialética de uma tradição nacional (México). Em *Antropologia, impérios e estados nacionais*, eds. Benoît L'Estoile, Federico Neiburg e Lygia Sigaud, pp. 125-158. Rio de Janeiro, Relume Dumará.
24. Medina, Andrés. 2000. *En las cuatro esquinas, en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana*. México, UNAM.
25. Modiano, Nancy. 1982. El proceso de elaboración de material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura en lenguas indígenas. En *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, ed. Arlene Patricia Scanlon e Juan Lezama Morfín, pp. 398-402. México, SEP.
26. Mora, Mariana. 2009. Aportaciones a una genealogía feminista: La trayectoria política-intelectual de Mercedes Olivera Bustamante. *Desacatos* 31, pp. 159-164.
27. Moreno, Gilberto Claro y Gazpar, Anastacio Marcelino Botho. *¿Qué somos los maestros bilingües en el vale de Mezquital?* México, SEP.
28. Nahmad, Salomón. 1990a. Una experiencia indigenista: 20 años de lucha desde investigador hasta la cárcel en defensa de los indios de México. *Anales de la Antropología* 27, pp. 269-305.
29. Nahmad, Salomón. 1990b. Oaxaca y el CIESAS: una experiencia hacia una nueva antropología, *América Indígena*, L (2-3), pp. 11-34.
30. Nahmad, Salomón. 1982a. Indoamérica y educación: *¿etnocidio o etnodesarrollo?*". En *Hacia un México pluricultural de la castellanización a la educación indígena bilingüe y cultural*, eds. Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfín, pp. 21-44. México, SEP.
31. Nahmad, Salomón. 1982b. La Educación Bilingüe y Bicultural para las Regiones Interculturales de México. *América Indígena*, XLII, pp. 9-26.
32. Nahmad, Salomón. 1981. The Bilingual Experience in Mexico. En *The New bilingualism: a American dilemma*, ed. Martin Ridger, pp. 89-110. Los Angeles, University of Southern California Press.
33. Nolasco Armas, Margarita. 2002. *Margarita Nolasco: antropóloga*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México. Idioma: Español. Duración: 23:57. Serie Rostros de la Antropología. Colaboración de Galicia, Ana Quiroz, Rossana Gabayet, Natalia. Identificador: NTSC.
34. Nolasco Armas, Margarita. 1974. Educación y medios de comunicación masiva. *Chasqui / Época* 5, pp. 25-38.

35. Olivera, Mercedes. 2012a. Depois de 20 anos. Diálogos com Guillermo Bonfil. *Anuario Antropológico* I, pp. 13-25.
36. Olivera, Mercedes. 2012b. From Integrationist Indigenismo to Neoliberal De-Ethnification in Chiapas: Reminiscences. *Latin American Perspectives* 39, pp. 100-110.
37. Olivera, Mercedes. 1978. Una incursión en el campo indigenista. La escuela de Desarrollo. En *INI 30 años después*: una revisión crítica, pp. 245-253. México, INI.
38. Pacheco de Oliveira, João. 2009. Pluralizando tradições antropológicas. Sobre um certo mal estar na Antropologia. *Cadernos do LEME* 1, pp. 2-27.
39. Rockwell, Elsie y Margarita Nolasco. 1970. El Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca. *América Indígena* XXX-4, pp. 1125-1149.
40. Roldán Vera, Eugenia. 2008. Modern Indians: the Training of Indigenous Teachers in Post-Revolutionary Mexico. En *Figurations of Modernity Global and Local Representations in Comparative Perspective*, eds. Vincent Houben y Mona Schrempf, pp. 67-83. Frankfurt/New Nueva York, Campus Verlag.
41. Sigüenza, Salvador. 2007. *Héroes y Escuelas. La Educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
42. Souza Lima, Antonio Carlos de. 2005. Os relatórios antropológicos de identificação de terras indígenas da Fundação Nacional do Índio: notas para o estudo da relação entre antropologia e indigenismo no Brasil, 1968-1985. En *Antropologia e identificação: os antropólogos e a definição de terras indígenas no Brasil, 1977 – 2002*, eds. Antonio Carlos de Souza Lima y Henyo Trindade Barreto Filho, pp. 75-118. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria.
43. Souza Lima, Antonio Carlos de. 2002. Indigenismo no Brasil: migração e reapropriações de um saber administrativo. En *Antropologia, Impérios e Estados Nacionais*, eds. Federico Benoît de L'Éstoile, Neiburg y Lygia Sigaud, pp. 159-186. Rio de Janeiro, Relume-Dumará.
44. Stavenhagen, Rodolfo. 1963. Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica, *América Latina. Revista do Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales* 4, pp. 7-73.
45. Utrera, Alejandro. 1983. Solos, los indígenas no pueden definir su propio destino, afirma Aguirre Beltrán. Entrevista. *Revista Educación de Adultos* 1, pp. 59-63.
46. Velasco Toro, José. 1986. Investigación antropológica cultura e indigenismo, *La Palabra y el Hombre* 57, pp. 41-54.