

El experimento de caridad. Escuelas residenciales indígenas, genocidio y reparación en Canadá y Estados Unidos

Autor/a: Andrew Woolford

Editorial: EDUNTREF, Buenos Aires, 2023

Reseña bibliográfica: Catalina Seinhart

“Con tanta frecuencia, al enfrentar problemas sociales actuales, nuestra respuesta automática a la pregunta ‘¿qué debe hacerse?’ es sugerir que ‘se necesita más educación!’.” Es por ello que puede resultar muy difícil, advierte Andrew Woolford, “...convencer a los occidentales de que vean a la educación -incluso en su forma asimilatoria más extrema- como una fuente potencial de daño, y mucho más de genocidio.” (p.79).

El experimento de caridad. Escuelas residenciales indígenas, genocidio y reparación en Canadá y Estados Unidos comprende una investigación en la que Woolford, profesor de sociología y criminología de la Universidad de Manitoba (Canadá), analiza al colonialismo de asentamiento norteamericano desde el sistema de educación asimilatoria indígena que ambos países implementaron -con sus respectivas variaciones- desde el SXVII hasta finales del SXX, cristalizado en las llamadas “escuelas residenciales indígenas”.

En su generalidad, señala el autor, las escuelas residenciales indígenas fueron promocionadas como un “experimento de caridad”, que hoy vemos desacreditadas por su flagrante destructividad. Sin embargo, el texto propone que la caridad y la destrucción no son entendidas como conceptos puramente opuestos, sino potencialmente relacionados, como detallaremos más adelante.

Ahora bien, si hablamos de estas instituciones desde la noción de destrucción, el siguiente paso lógico sería preguntarse acerca del nexo primordial que aborda este análisis: ¿qué relación existe entre las escuelas residenciales indígenas y el genocidio? O, mejor dicho, ¿cuál es la aplicación que hace Woolford del concepto de genocidio a las escuelas residenciales indígenas?

Descansando sobre una concepción lemkiniana del término, la propuesta del autor reside en que las estrategias de asimilación forzosa, como fue la experiencia de las escuelas residenciales indígenas, deben ser incluidas en el patrón de genocidio.

Más relevante que el empleo del término, sin embargo, es que el autor entrará en disputa con los propios teóricos del campo de estudios sobre genocidio. Woolford pasará buena parte de su escrito esgrimiendo su disenso respecto del calificativo

“cultural” del genocidio, aplicado a los casos que buscan destruir la cultura de los grupos, como el de las escuelas residenciales. Su crítica consiste en cómo este campo suele hacer uso del calificativo de genocidio cultural, sugiriendo “...que la asimilación forzosa es una forma ‘menor’ de genocidio.” Y advierte que, “‘Cultural’, en esas instancias, implica afirmar que se está hablando de una forma calificada de genocidio que no debe confundirse con el genocidio ‘real’.” (p.50).

Si el genocidio consiste en actos cometidos con la intención de destruir a un grupo, “...las acciones que suelen calificarse como genocidio cultural no pueden seguir siendo relegadas a una suerte de forma “menor” de genocidio, dado que tienen la capacidad de destruir al grupo como grupo, incluso cuando en el proceso no se derrame la sangre de sus integrantes.” (p.60). El concepto de genocidio, afirma Woolford, no debe ser utilizado como grilla eurocéntrica para evaluar el derecho de los grupos a la existencia. El autor nos introduce a la posibilidad de pensar el genocidio en clave de prácticas que tengan la intención de desgastar los vínculos de cohesión grupal y de ejercer la autogobernanza, sin que ello implique necesariamente su eliminación física. E insiste entonces en calificar a la experiencia residencial indígena como genocidio, de la misma forma en la que es aplicado para el Holocausto y para cualquier otro caso, en contraposición a los autores que hacen allí una diferenciación creyendo que se trata de fenómenos distintos.

El uso del concepto de genocidio para el estudio de las escuelas residenciales tiene para Woolford entonces dos componentes: 1. Mostrar y reivindicar la importancia de las técnicas culturales de destrucción de grupos, en este caso implementadas por el colonialismo de asentamiento. 2. Reponer y comprender bajo la misma categoría a los indígenas que a cualquier otro grupo, entendiendo que la potencialidad del concepto de “genocidio” yace en la preocupación de Lemkin por la destrucción de las bases esenciales de la vida de los grupos y, por tanto, en procurar la protección de los mismos en igualdad de condiciones. En este sentido, desestima otros términos como *etnocidio* o *indigenocidio*.

Por otra parte, retomando la discusión en torno a las escuelas residenciales como experiencias “de caridad”, el autor nos invita a reflexionar y problematizar de una manera muy enriquecedora el concepto de *intención*, que alberga la definición de genocidio. En esta línea, se debate con los postulados de ciertos autores revisionistas que esgrimen un discurso sobre “la otra historia” de las escuelas residenciales, pregonando “las buenas intenciones” de muchas de las personas que formaron parte y del proyecto de educación asimilatoria en sí mismo.

La experiencia de las escuelas residenciales albergó de las más variadas intenciones, que fluctuaban enormemente entre lo benéfico y lo siniestro, concede Woolford. Sin embargo, incluso las “buenas intenciones”, señala, tuvieron por presupuesto la asunción de que “no había mucho para destruir”. Y es allí donde reside el factor genocida. De esta manera, va a postular como problemático el foco en el carácter individual de los perpetradores –la disyuntiva entre “individuos buenos e individuos malos”- e invita a

pensarlos como agencia colectiva, para comprender cómo los actores encarnan y experimentan las relaciones potencialmente genocidas en conjunto. Entiende así que el proceso genocida no debe analizarse desde las intenciones específicas de los individuos que participan en él, sino desde la intención generalizada en los marcos de acción colectiva que fijan el curso de la destrucción. En este sentido, debemos comprender que bajo los discursos caritativos subyacía el deseo y la aspiración de los colonos a la tierra, los recursos y la consolidación nacional. Y advierte que incluso el uso de ciertas técnicas asimilatorias para realizar correcciones progresistas (como ocurrió con el mandato de John Collier en EEUU) siguió formando parte del intento de intervención sobre la vida de los indígenas, que conforma el potencial destructivo de ese grupo como tal.

Considero necesario, a su vez, que nos detengamos ahora en otro aporte que trae Woolford a partir de su elección de caso de estudio. En Canadá y EEUU, la intervención del colonialismo de asentamiento para la gobernanza indígena a través de la educación asimilatoria -encuadrada en la formulación del denominado Problema Indio- implicó leyes que estipulaban su obligatoriedad para imponerla masivamente a todos los niños indígenas. Aquí quisiera entonces remarcar lo que peca quizás de evidente, pero no quisiera que pasemos por alto, y es que esta técnica cultural de destrucción tuvo como foco de intervención -si no exclusiva, al menos principal- a los niños y niñas indígenas. El mayor impulso de la escolarización, enuncia Woolford, residió en la creencia de que los adultos indígenas eran muy tercos y apegados a sus tradiciones como para generar una asimilación efectiva, por lo que los niños resultaban el blanco perfecto para una rápida transformación.

En otras palabras, Woolford nos habla incesantemente de un concepto, sin mencionarlo siquiera, pero que resulta relevante explicitarlo en esta reseña: sobre los niños y niñas era mucho más fácil destruir lo que, en definitiva, el genocidio se propone destruir, que es la autonomía (Feierstein, 2007). Entendemos a la autonomía no como sinónimo de autosuficiencia sino de paridad con los otros. El sujeto es autónomo en tanto su vínculo con el otro no es de sumisión o dependencia unidireccional sino de interrelación y cooperación. En los niños, la autonomía -en términos de Piaget- se encuentra aún en desarrollo y, por tanto, quebrar esta autonomía o, mejor dicho, impedir o dificultar lo más tempranamente posible que se constituya, fue la tarea de las escuelas residenciales indígenas, para lograr la transformación de su identidad y por tanto garantizar su dominación.

Respecto de la manera en la que se implementó esa dominación, es interesante cómo Woolford da cuenta del uso de la disciplina -en su acepción foucaultiana- como técnica para moldear los comportamientos de los indígenas de modo de reformular su relación con el territorio, ya que su nomadismo constituía un obstáculo para que los blancos pudieran adquirir el territorio y explotarlo comercialmente. Resulta innovadora, asimismo, la combinación que hace de los conceptos de disciplina y deseo como tecnologías de poder que funcionaron de manera conjunta en las escuelas asimilatorias. Además de las motivaciones de tipo económico o las relacionadas con la pobreza, los

alumnos se sentían atraídos hacia la escuela por una sensación de aventura. El autor incorpora así al deseo como una tecnología de poder, y cómo ésta opera en los procesos de asimilación forzosa de grupos, y conjuga ingeniosamente lo que a primera vista parece resultarnos contradictorio, “deseo” y “forzoso/a” como dos conceptos que habitan en un mismo proceso.

Por otro lado, respecto de las agencias en los procesos de asimilación, Woolford introduce en su libro un concepto novedoso, que es la incorporación de actores no humanos a su análisis. El autor propone ampliar la noción de lo que significa ser un actor y de ir más allá de los abordajes humanocéntricos de la destrucción genocida, comprendiendo que los humanos no actúan sobre un mundo completamente pasivo. La escasez de comida, enfermedades y territorios no amables fueron factores que interactúan y que determinaron la agencia humana. En este sentido, afirma: el rol de los actores no humanos tuvo consecuencias intencionales y no intencionales en la asimilación forzosa, que tanto facilitaron como generaron resistencia a la educación asimilatoria.

Como último apartado, debemos mencionar el análisis de Woolford acerca de las escuelas y las políticas de reparación.

Woolford establece tajantemente que las consecuencias de las prácticas del colonialismo de asentamiento son históricas y actuales. Lo relevante de esta aclaración es que no encierra al genocidio en un periodo de tiempo pasado que ha caducado, sino que extiende su periodización –y sus consecuencias- hasta el presente. En esta advertencia, Woolford deja entrever su esfuerzo y voluntad por ofrecer una línea de acción sobre su presente, que tenga en cuenta las demandas actuales de bienestar y justicia social de los grupos indígenas, como la pobreza, los escasos recursos, la precariedad de la vivienda, la atención médica deficiente, el alto costo de los alimentos, la falta de servicios sociales, entre otros. Y desde este punto de vista, advierte: en los gobiernos neoliberales, no deben confundirse las políticas reparatorias con las de bienestar social.

Si el gobierno canadiense neoliberal ofrece pagos de compensación reparatoria con una mano, mientras con la otra amenaza a las comunidades indígenas con la posibilidad de prisión, policía, ahogo financiero y usurpación de tierras, la política de reparación jamás constituirá un impulso descolonizador en aras de una sociedad sin opresión, sino una nueva técnica de asimilación del colonialismo de asentamiento, revalidante del *statu quo*.

La red del colonialismo de asentamiento puede haber cambiado, pero no se ha retirado del continente americano, sentencia Woolford. Quien desee leer este libro, y lo invito con entusiasmo a hacerlo, encontrará un escrito en plena interlocución con su presente. Aquí se encuentra, considero, el aporte fundamental de esta obra. El esfuerzo del autor por reponer los hechos del pasado –el fenómeno de las escuelas residenciales indígenas-, no es sino otra manera de advertir sobre los hechos de la actualidad. Se trata, en

definitiva, de una discusión que está y debe quedar abierta: cómo configuramos -en primera persona, para denotar la agencia, y en plural, porque debe ser colectiva- las relaciones sociales entre colonos y grupos indígenas en América del Norte.

Este libro es un diálogo propositivo con las políticas del presente, más que con las del pasado: las reformas educacionales y las condiciones de vida de los grupos indígenas y el rol del Estado en las políticas que dirige hacia esos grupos en la actualidad. Y, en este sentido, busca ofrecer cursos de acción posibles -un “curso de acción ético”, lo llama Woolford-, para transformar esos vínculos y reconfigurarlos. Es por ello que se trata de un libro que no está congelado en el tiempo, así como los procesos genocidas no lo están tampoco. El uso del concepto de genocidio, afirma el autor, puede colaborar a la intervención política en tanto capta el carácter potencialmente catastrófico de ciertas intervenciones en la vida de los grupos, y brinda así un marco de referencia para sentar las bases de cómo podríamos vivir juntos de modo diferente.

La educación nada tiene de inocente, sobre todo en contextos de soberanías en disputa. Referirse a estas instituciones asimilatorias como “escuelas” o a sus blancos como “alumnos” parece minimizar enormemente el poder que imperó dentro de ellas. Woolford trastoca en este libro el sentido común sobre lo que entendemos y significa la educación y la conjuga con los procesos genocidas del pasado, y por sobre todo con sus consecuencias para pensarnos en el presente.

Una necesaria lectura para todos aquellos que creemos en que es fundamental no sólo comprender a nuestras sociedades, sino fundamentalmente transformarlas, y que la sociología nos puede proveer algunas de las herramientas para realizar ese cambio.