

**¿Tienen futuro las escuelas indígenas? Un análisis a partir del lenguaje como componente curricular**

*As escolas indígenas têm futuro? Uma análise a partir da linguagem enquanto componente curricular*

Carolina Miranda de Oliveira  
**Universidad de Zaragoza**  
Teruel-Espanha

Anna Beatriz Albuquerque Vecchia  
**Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**  
Rio de Janeiro-Brasil

**Resumen**

Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre la violencia simbólica, los aportes y avances futuros y necesarios de la institución escolar en comunidades indígenas de Brasil. El texto presenta una problematización de la pregunta “¿tiene futuro la escuela?” en el contexto de los pueblos originarios, un intento audaz de responder a la pregunta que guió la segunda publicación de este dossier. La escuela, como institución educativa oficial en los territorios de los pueblos indígenas, fue causa de grandes pérdidas culturales, lingüísticas y religiosas. Sin embargo, esta institución actualmente está siendo reformulada, reinventada, transformándose en un espacio de valoración de las lenguas y culturas de estos grupos étnicamente diversos, aunque dista mucho de responder a los diferentes proyectos de futuro que anhelan estos grupos.

**Palabras clave:** Escuela indígena; Políticas educativas; Educación intercultural; Educación escolar indígena.

**Resumo**

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as violências simbólicas, as contribuições e os futuros e necessários avanços da instituição escolar nas comunidades indígenas do Brasil. Para tal, trazemos uma reflexão a partir do componente curricular de língua indígena numa escola indígena no Rio de Janeiro. O texto apresenta uma problematização da pergunta “a escola tem futuro?” no contexto dos povos originários, uma atrevida tentativa de responder à pergunta que guiou a segunda publicação deste dossiê. A escola como instituição oficial de ensino nos territórios dos povos indígenas, foi a causadora de grande perda cultural, linguística e religiosa. Não obstante, atualmente essa instituição vem sendo reformulada, reinventada, transformando-se em um espaço de valorização das línguas e culturas desses grupos etnicamente diversos, ainda que esteja longe de responder aos diferentes projetos de futuro almejados por esses povos.

**Palavras-chave:** Escola indígena; Políticas Educativas; Educação intercultural; Educação Escolar Indígena.

## **Introducción**

El lugar de la escuela en los territorios de los pueblos indígenas es algo que debe ser cuestionado, dado que es una institución externa a las culturas indígenas y que durante muchos siglos fue utilizada como medio de homogeneización cultural, lingüística y religiosa. Después de las luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas por una educación escolar basada en las realidades de sus lenguas y culturas, esta institución ha sido resignificada.

¿Tiene futuro la escuela en las comunidades indígenas? ¿Cómo creer en el futuro de una institución que, según el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1997), reproduce las desigualdades sociales desde el interior de la comunidad escolar, representando la educación una institución legitimadora de la estructura social? ¿Cómo creer en una institución que, según García (2017), basándose en la teoría de Bourdieu, no ayuda a bloquear las brechas culturales entre alumnos y alumnas de diferentes orígenes sociales, sino que potencia su reproducción, con el agravante de que las diferencias de clase social, a través de la práctica académica, acaban transformándose en diferencias individuales, atribuidas al mérito, al esfuerzo y a la capacidad. En este sentido, la escuela legitima la desigualdad social.

En este artículo, estamos hablando de un lugar de dedicación y militancia por la educación escolar indígena de calidad, desde el inicio de nuestras carreras, organizando y participando de encuentros de formación continua para profesores/as indígenas Guaraní Mbyá, y posteriormente como profesoras del Curso Magisterio Indígena, ambos en el Colégio Indígena Estadual Guaraní Karai Kuery Renda (CIEGKKR), en la comunidad Sapukai, Angra dos Reis - RJ, realizados en asociación con el Programa “Escolas do Território” del Instituto de Educação de Angra dos Reis de la Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF), coordinado por el Profesor Domingos Nobre, con quien colaboramos desde el grado en Pedagogía.

En este artículo, buscamos presentar aspectos importantes del pasado, del presente y de lo que se espera de la educación escolar en el territorio y para el territorio indígena en el futuro. Por ello, hemos dividido el artículo en tres tópicos. En el primero, titulado “*El proceso de escolarización de los pueblos indígenas en Brasil*”, recuperamos brevemente la problemática introducción de la educación no indígena impuesta a estos grupos, con el objetivo de convertir y homogeneizar estas sociedades. Finalizamos este tópico presentando algunas

leyes significativas creadas tras la redemocratización de Brasil, que otorgaron a las sociedades indígenas el derecho a recibir una educación escolar acorde con sus lenguas, costumbres y sistemas de conocimiento.

En el segundo tópico, “*Discusión curricular actual*”, partimos del entendimiento de que el fortalecimiento y la valorización de las lenguas indígenas son fundamentales para proyectar no sólo el futuro de las escuelas indígenas, sino también el de la cultura indígena. En este sentido, utilizamos el currículo escolar del estado de Río de Janeiro, analizando cómo este documento aborda el componente curricular de lengua, para reflexionar sobre el lugar que ocupa la lengua en las escuelas indígenas en la actualidad.

Finalmente, en el tercer tópico “¿Qué escuela indígena queremos?” presentamos aspectos que consideramos importantes para el futuro de una escuela indígena que sea verdaderamente indígena, como más profesores/as capacitados para trabajar en las asignaturas de primaria y secundaria, la producción de materiales didácticos basados en la realidad cultural y lingüística de los estudiantes indígenas de todo Brasil, así como la promoción de textos literarios escritos por y para indígenas.

### **El proceso de escolarización de los pueblos indígenas en Brasil**

La imposición de escuelas en los territorios de los pueblos indígenas es un hecho que no debemos olvidar. Recordar el sombrío pasado escolar de estos grupos étnicos significa impedir que se repitan las mismas acciones de asimilación disfrazadas de educación liberadora. En este apartado, pretendemos hacer un breve recuento de la historia de la escolarización en las comunidades indígenas de Brasil.

Las primeras experiencias de educación escolar para estas sociedades se desarrollaron con el objetivo de convertirlas al cristianismo y “civilizarlas”. Históricamente, desde el período colonial hasta la dictadura militar en Brasil, el objetivo de la educación para estos pueblos fue convertirlos al cristianismo y unificarlos cultural y lingüísticamente. Se trataba de un intento violento de borrar las diversas formas de existencia y cosmovisiones presentes en el territorio brasileño.

La redemocratización de Brasil garantizó, a través de leyes afirmativas, muchas de las reivindicaciones planteadas por los pueblos indígenas en la Constitución Federal de 1988. A partir de manifestaciones de movimientos indígenas, apoyo de ONGs, indigenistas e investigadores/as vinculados a universidades públicas, los pueblos

indígenas conquistaron el derecho a recibir una educación diferenciada, específica, intercultural y bilingüe. El artículo 231 de la Constitución de 1988, garantizó el respeto a la organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, rompiendo oficialmente con la política asimilacionista del Estado. La nueva Carta Constitucional también reconoció el derecho a utilizar sus propias lenguas en los procesos de aprendizaje, allanando el camino para la construcción de la actual escuela indígena.

La Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), creada en 1996, afirmó derechos específicos a la educación. El artículo 79 aclara que *“el Estado apoyará técnica y financieramente a los sistemas educativos para garantizar la educación intercultural de las comunidades indígenas, desarrollando programas integrales de enseñanza e investigación.”* La deliberación del Conselho Nacional de Educação, nº 14, de 9 de septiembre de 1999, defendió la creación de la categoría “Escuela Indígena” en los sistemas educativos estaduais y municipales.

Aunque hoy algunas escuelas indígenas sigan registradas como escuelas rurales en algunos municipios y estados de Brasil, con la creación de la categoría “Escuela Indígena” fue posible garantizar, aunque sólo fuera por ley, la “autonomía” de esas escuelas, tanto en lo que se refiere al proyecto pedagógico como al uso de recursos financieros públicos para el mantenimiento de la vida escolar cotidiana, garantizando la plena participación de cada comunidad indígena en las decisiones relacionadas con la educación y el funcionamiento escolar (CNE, 1999).

El Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEInd), también fue un documento importante en la lucha de los pueblos indígenas por una escuela indígena. El RCNEInd (1998) reconoce que el uso de las lenguas indígenas, tanto en forma oral como escrita, es un vehículo importante para fortalecer y modernizar las lenguas nativas, y que es sumamente importante que estos grupos étnicos tengan conocimientos gramaticales, estructurales y sistémicos de sus lenguas.

La Ley nº 10.172, del 9 de enero de 2001, que estableció el primer Plano Nacional de Educação (PNE), para especificar la formación de maestros/as indígenas, establece que la educación bilingüe, adaptada a las particularidades culturales de los diferentes grupos, es mejor atendida por profesores/as indígenas. En este sentido, se debe reconocer que la formación inicial y permanente de los propios indígenas, como maestros/as en sus comunidades, debe darse en servicio y de manera concomitante con

su propia escolaridad. En este sentido, muchos maestros y maestras indígenas ejercen como docentes al mismo tiempo que frecuentan los cursos de Magisterio Indígena o las Licenciaturas Interculturales.

Los logros legislativos para la educación escolar indígena han sido bastante significativos, aunque la realidad aún no sea la que las diferentes sociedades indígenas desean. Es importante destacar que nuestro objetivo en este apartado no ha sido presentar todas las leyes creadas en los últimos 35 años, sino señalar algunas de las más importantes. Hay otras leyes significativas creadas a lo largo de estos años, pero no entraremos en detalles sobre todas ellas. Son fácilmente accesibles y ralentizarían el desarrollo de esta reflexión general.

Podemos decir que la educación escolar indígena contrahegemónica es aún reciente. Hasta el día de hoy, los pueblos indígenas continúan luchando contra la vigencia o fortalecimiento de gobiernos neoliberales que actúan invisibilizando las demandas de estos pueblos por políticas educativas que rompan con las prácticas y perspectivas colonizadoras y racistas instaladas en los actuales sistemas escolares (Paladino; Souza; García, 2020).

Caviedes (2016) señala que, si creemos que la escuela sigue teniendo un papel colonizador, aunque haya sido reinterpretada por los pueblos indígenas para sus luchas, entonces tenemos que atestiguar a los mecanismos colonizadores para eliminarlos. En este caso, buscamos una solución que aún no existe y que hay que crear. Si los pueblos indígenas están reinterpretando y apropiándose de la escuela en favor de sus derechos, entonces necesitamos entender cómo lo han hecho, para poder apoyar estos procesos allí donde sean débiles o incompletos. En vista de ello, este conocimiento nos ayudaría a continuar un proceso que ya ha comenzado.

### **Debate sobre el plan de estudios actual**

A partir de la implantación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) en Brasil, por medio de la Ley nº 13.415/2017, los currículos escolares fueron reformulados y pasaron a ser entendidos a través de las habilidades y competencias de cada área del conocimiento: lenguas y sus tecnologías; matemática y sus tecnologías; ciencias naturales y sus tecnologías; y ciencias humanas y sociales aplicadas. Correspondió entonces a los estados y municipios realizar los cambios curriculares<sup>i</sup>.

El CIEGKKR en 2024, es administrado por el Estado y atiende a jóvenes y niños de la Comunidad Sapukai, en Angra dos Reis - RJ, en los años inicial y final de la enseñanza primaria, así como el grupo de estudiantes del curso Magisterio Indígena<sup>ii</sup>, por lo que el documento utilizado es el Currículo de Referencia del Estado de Río de Janeiro: Educación Primaria, formulado en 2022.

El documento se divide en modalidades de enseñanza, seguidas de áreas de conocimiento, y contiene dos capítulos dedicados a la educación escolar indígena: educación primaria, años iniciales y años finales. Además, el documento cita las Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena, por lo que se organiza con sus propios componentes: lengua indígena y cosmovisión; educación indígena: intercultural y bilingüe, además de los componentes de la BNCC. En el siguiente apartado analizaremos la presentación del área de lengua en el documento.

### La lengua como componente curricular

Las orientaciones del documento sobre año/etapa, trimestre, objetos de conocimiento y habilidades se dividen en las siguientes áreas: Etnomatemática, Etnociencia, Etnohistoria, Etnogeografía, Etnoeducación Física, Cosmología y Lengua Indígena Guaraní. En todas ellas aparece la columna “prácticas lingüísticas”, como se muestra en la tabla siguiente:

Figura 1: Componente del plan de estudios: Etnomatemáticas

ANO/FAIXA	BIMESTRE	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º	1º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística (compartilhada e autônoma)	Relação de temporalidade. Quantidades e suas representações pelos números até 20.	Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.
	2º		Análise linguística (compartilhada e autônoma)	Conhecer os números até 20. Números pares e ímpares.	Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.
	3º		Análise linguística/oralidade	Cálculos mentais utilizando materiais concretos, sementes, dedos e outros materiais. Operações de classificação.	Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais.
	4º		Oralidade/Análise linguística/semiótica / produção de texto	Metade e dobro.	Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.
2º	1º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Temporalidade (ontem, hoje, amanhã, antes, depois). Sistema numérico Guaraní. Ordem crescente e decrescente e Trajetos: distância e tempo.	Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”. Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.
	2º		Análise linguística/oralidade	Quantidades e suas representações pelos números até 50. Cálculos utilizando materiais concretos. Ler e escrever números até 50. Antecessor e sucessor.	Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.

Fuente: Currículo de Referencia del Estado de Río de Janeiro: Enseñanza Fundamental (2022).

Se puede entender, entonces, que la lengua está diluida en los componentes curriculares, presentados como saberes transversales. La última página muestra el componente curricular “Lengua Indígena Guaraní”, como se muestra en la imagen a

continuación:

Figura 2: Componente curricular “Lengua Indígena Guaraní”

COMPONENTE CURRICULAR	ANO/FAIXA	BIMESTRE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LÍNGUA INDÍGENA	1ª	1º	Atividades comunitárias.	Identificar as atividades comunitárias no seu contexto.
		2º	Momentos religiosos.	Reconhecer a importância do espaço sagrado.
		3º	Sabedoria dos anciões: Tradições e valores.	Experimentar, fruir e recriar diferentes sabedorias e valores no contexto comunitário indígena.
		4º	Caça e pesca.	Experimentar vivências do contexto comunitário.
	2ª	1º	Atividades familiares.	Conviver e interagir entre pessoas na família reconhecendo a sua histórias.
		2º	Transmissões de conhecimentos.	valorizar e respeitar os diferentes sentidos e significados da sua cultura de origem.
		3º	Sabedoria dos anciões: Tradições e valores.	Experimentar, fruir e recriar diferentes sabedorias e valores no contexto comunitário indígena.
		4º	Ritos sagrados.	Identificar e valorizar os ritos da sua cultura.
	3ª	1º	Sabedoria dos anciões: Tradições e valores.	Fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos tradicionais e de valores.
		2º	Artesanatos.	Valorizar a sua cultura e processo de produção manual.
		3º	Cultivo da terra.	Identificar a terra como a nossa verdadeira mãe.
		4º	Momentos religiosos.	Compreender os ensinamentos sobre o sagrado.
	4ª	1º	Ouvir, contar histórias e fábulas.	Experienciar na comunidade o tempo e no espaço.
		2º	Sabedoria dos anciões: Tradições e valores.	Experimentar, fruir e recriar diferentes sabedorias e valores no contexto comunitário indígena.
		3º	Transmissões de conhecimentos.	Estabelecer conexões e impactos das atividades humanas.
		4º	Atividades familiares e comunitárias.	Conviver e interagir entre pessoas na família e comunidade.
	5ª	1º	Variações da Língua / Oralidade.	Perceber a linguagem como meio de comunicação coletiva e Interagir oralmente e emitindo opiniões sobre diferentes assuntos, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando sua hora de falar.
		2º	Ensino bilíngue.	Possuir autonomia de comunicação.
		3º	Língua Materna.	Reconhecer a língua materna como principal forma de preservar sua identidade, com o auxílio do professor e mais tarde autonomamente, aprendendo a adequá-las às diferentes situações de comunicação.
		4º	Sistema fonético Guaraní / Escrita.	Relacionar elementos E9:E22

Fuente: Currículo de Referência del Estado de Río de Janeiro: Enseñanza Fundamental (2022).

Podemos ver que los objetos de conocimiento, así como las habilidades, del componente Lengua Indígena están relacionados con el conocimiento de la cultura Mbyá y las cuestiones lingüísticas sólo aparecen en 5º año.

Según el documento de la BNCC, son seis las competencias lingüísticas específicas para la Educación Primaria a desarrollar durante los cinco años de vida escolar del alumno en este segmento. Sin embargo, la forma en que se presenta el documento a utilizar por los docentes Mbyá dificulta su lectura, ya que el área de lengua no aparece de manera específica.

A partir de la sistematización propuesta por D'Angelis (2014, p. 102), de respuestas a una clasificación de la vitalidad de la lengua, es decir, tareas pedagógicas para fortalecer, revitalizar, recuperar, reintroducir o introducir lenguas indígenas, las acciones necesarias para fortalecer y modernizar el mbyá guaraní son responsabilidad de algunos actores sociales, entre ellos la escuela: “a) desarrollo de la escritura; b) inclusión en múltiples medios; c) enseñanza como primera lengua; d) producción de materiales didácticos; e) creación de herramientas lingüísticas” (p. 102). Si la lengua no ocupa un lugar privilegiado en las escuelas, como muestra el currículo, ¿cómo se puede actuar de inmediato en términos de planificación lingüística para contrarrestar el rápido proceso de obsolescencia de la lengua? (D'Angelis, 2014, p. 104). ¿Cuál sería el futuro de las escuelas indígenas si ya no hay lenguas indígenas?

### **¿Qué escuela indígena queremos?**

Dadas las diversas realidades de los pueblos indígenas en Brasil, es importante reflexionar sobre qué tipo de escuela indígena quieren. ¿Qué esperan los pueblos indígenas, dentro de sus realidades culturales, lingüísticas y geográficas, de la escuela? Nobre (2020b) señala que hay varios significados en disputa en la sociedad bajo diferentes proyectos de futuro, entre los que se encuentra la escuela indígena. Sin embargo, ella puede ser un instrumento colectivo de resistencia, autonomía y creatividad o un mecanismo de subordinación para soluciones individuales en una perspectiva capitalista e individualista. En esta dirección:

Entendemos que en la mayoría de las sociedades indígenas la escuela ha pasado a ocupar un papel tanto o más importante que el que desempeña en la sociedad occidental a la hora de educar a los jóvenes y adolescentes. La ilusión ingenua o espontánea con la que algunos creen en la fuerza de las formas tradicionales de “educación indígena” como contrapunto a la escuela se disuelve ante los rápidos cambios que ésta introduce -o sirve de vehículo para introducir- en muchas comunidades. Por eso, el PPP de una escuela indígena debe prestar más atención a los valores, actitudes y principios -es decir, a lo que efectivamente define una cultura- que a los contenidos<sup>iii</sup> (D'angelis, 2012, p. 109).

Hoy en día, las escuelas que ocupan los territorios indígenas son consideradas una vía importante y estratégica para lograr la justicia social. Y para muchos de estos grupos, la educación formal ayuda a “exponer la injusticia histórica cometida contra los pueblos indígenas que han sido reducidos a comunidades inferiores, ignorados y excluidos por la historia oficial y condenados a una posición subordinada en la sociedad nacional y a una posición culturalmente fosilizada en el espacio y en el tiempo” (Baniwa, 2022, p. 264-265). Todavía apoyadas en este autor, señalamos que el crecimiento demográfico, el papel creciente de importantes líderes en la política y la presencia cada vez mayor de los pueblos indígenas en la vida de la sociedad nacional y mundial, contradicen el discurso de la desaparición, la incapacidad y la tutela indígena y dan paso a nuevas posibilidades de ciudadanía y de relación con el Estado y la sociedad no indígena.

Para hablar del futuro, corroboramos a Nobre (2020a), citando a Nobre (2020b), quien enumera tres categorías fundamentales de análisis que podemos aprobar como condiciones para que las escuelas indígenas se configuren como espacios de resistencia y autonomía o, por otro lado, como lugares de subordinación y dominación:

- 1) Tener un proyecto de sociedad pensado y construido colectivamente.



Para que se conviertan en procesos educativos verdaderamente liberadores, y no sólo en números que reflejen un aumento de la matrícula escolar, las escuelas indígenas deben alinearse con proyectos emancipadores y creativos para la sociedad y el futuro. Para ello es necesario romper las limitaciones impuestas por el Estado burocrático.

2) ¿Qué modelo de interculturalidad ha adoptado para sus relaciones?

¿Las relaciones entre la comunidad indígena, incluida la escuela, y la comunidad no indígena están marcadas por el interculturalismo funcional o por el interculturalismo crítico? En el interculturalismo funcional hay reconocimiento de la diversidad cultural, pero se mantiene la desigualdad en los ámbitos político, social y económico, manteniendo así las diferencias sociales que existen entre los llamados grupos dominantes y los grupos dominados marginados. En el interculturalismo crítico, además de reconocerse y valorarse la diversidad cultural, existen diálogos que buscan políticas redistributivas para alcanzar la igualdad de derechos y la justicia social (Tubino, 2004; Busquets, 2015; Walsh, 2010).

3) ¿Cuál es la política lingüística adoptada por la comunidad y la escuela?

En la medida en que la escuela forme parte de un proyecto de sociedad y de futuro del pueblo construido colectivamente, en la medida en que las relaciones entre la escuela y el entorno no indígena estén regidas por un interculturalismo crítico, en la medida en que el bilingüismo de resistencia adoptado por la escuela y en las relaciones con la comunidad exprese una opción consciente de política lingüística, la escuela tendrá más posibilidades de ser autónoma (Nobre, 2020b).

**La formación del profesorado: ¿un camino hacia la autonomía de las escuelas indígenas?**

Incluso con el creciente número de indígenas que ingresan en cursos de nivel superior, la escasez de profesores/as para trabajar en las escuelas de las diversas comunidades de Brasil sigue siendo grande. La mayoría de las escuelas indígenas siguen estando dirigidas por *Juruá* (no indígenas), y la mayor parte del personal docente está formado por profesores ajenos a la comunidad, tanto en los primeros años de escolarización como en los últimos.

La escasez de maestros/as indígenas es particularmente aguda en los últimos años de la educación. Existe una necesidad recurrente de maestros/as cualificados para

trabajar en sus comunidades, especialmente en las etapas finales de la educación básica y obligatoria. La escasez de profesores/as indígenas no sólo con formación básica, sino también licenciados/as en química, física, geografía, historia, matemáticas y otras áreas es bastante común en muchas comunidades y todavía son pocas las universidades que ofrecen cursos de Licenciatura Intercultural o de Magisterio Indígena. El estado de Río de Janeiro se destaca de forma negativa: de las seis universidades públicas, además del Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), ninguna ofrece cursos superiores interculturales o específicos, a diferencia de algunos estados como Mato Grosso, con FAIND<sup>iv</sup> o Mato Grosso do Sul, con FAINDI<sup>v</sup>, entre otros.

Esta realidad hace que profesores/as no indígenas ocupen estos puestos, siendo muchas veces profesionales que no conocen la cultura, cargados de prejuicios y sin la sensibilidad pedagógica para entender cómo se debe enseñar en una comunidad indígena. ¿Cómo hablar de autonomía cuando los directores/as de las escuelas indígenas son blancos? ¿Cómo hablar de educación bilingüe si la mayoría de los maestros/as de las etapas finales no son indígenas? Para que una escuela indígena sea autónoma, además del compromiso del Estado de hacer cumplir las leyes, es fundamental que los equipos directivos y maestros/as sean la mayoría.

Partiendo del contexto guaraní mbyá, con el fin de promover la enseñanza diferenciada e intercultural en la comunidad Sapukai, el Programa Escolas do Território do Instituto de Educação de Angra dos Reis - UFF, ofrece formación continua a los profesores indígenas y no indígenas del Colégio Indígena Estatal Guaraní Karai Kuery Renda (CIEGKKR), en colaboración con la dirección del Colegio. Estos encuentros tienen lugar una vez al mes con los profesores/as indígenas de los primeros años de primaria y una vez al mes con los profesores/as no indígenas de secundaria. El objetivo de estas sesiones de formación no es sólo debatir, sino también incidir en una educación intercultural y bilingüe crítica, dialogando y reflexionando sobre el currículo y el Proyecto Político Pedagógico de la escuela. Sin embargo, los frecuentes cambios del cuerpo docente no indígena en secundaria, ponen en peligro la continuidad y eficacia de la formación continua.

Como mencionamos anteriormente, el panorama de la enseñanza escolar indígena en Río de Janeiro es vergonzoso. Actualmente, el estado de Río de Janeiro sólo cuenta con un curso de Magisterio Indígena, que se imparte a través de un Acuerdo de

Cooperación Técnica (ACT) entre el Instituto de Educação de Angra dos Reis de la UFF y la Secretaría de Educación del Estado de Río de Janeiro (SEEDUC-RJ). En virtud de este acuerdo, la universidad presta servicios de asesoramiento y se encarga de ofrecer asignaturas pedagógicas, dirigidas voluntariamente por profesores/as invitados, y de coordinar el curso. La secretaría se encarga de la infraestructura y de ofrecer las asignaturas de la BNCC. No es un curso regular, es decir, no es permanente, pero se creó para satisfacer una importante demanda de los Mbyá, principalmente de la comunidad de Angra dos Reis.

Las comunidades Guaraní Mbya de Maricá, Angra dos Reis y Parati, reclaman la implantación del Bachillerato/Ensino Medio en sus comunidades. La creación de una Licenciatura Intercultural permanente en Río de Janeiro podría satisfacer las demandas de profesores y profesoras indígenas de este estado. El curso de Magisterio Indígena, que finalizará en 2025, podría ser el camino para la creación permanente de una Licenciatura Intercultural Indígena en colaboración con otras universidades del estado de Río de Janeiro.

Además de ofrecer acceso, también es necesario ofrecer medios de permanencia. Según Nobre (2016), el mayor problema señalado, además de las dificultades de acceso, es la dificultad que tienen los estudiantes indígenas para permanecer en sus estudios, debido a las numerosas dificultades impuestas por las universidades. Se observa que la estructura de las universidades todavía necesita cambiar mucho, tanto para recibir a estudiantes indígenas en uno de sus grados regulares, como para ofrecer licenciatura indígena específica.

### **Profesores indígenas investigadores**

La intelectual indígena Célia Xakriabá (2021), refiriéndose a su introducción en el territorio académico, dice que la hizo asumir el compromiso de contribuir a la construcción de otras epistemologías nativas, dando relevancia a la producción de conocimiento indígena en el ambiente académico y en otras agencias, en la ciencia del territorio. Para ella, los indígenas tienen una tarea desafiante, porque no basta sólo reconocer el conocimiento tradicional, es necesario también reconocer a los conocedores.

En este sentido, la ya innegable multiculturalidad de América Latina plantea a la universidad la necesidad de transformarse, de reconceptualizar su noción

tradicional de educación y de variar las formas en que interactúan en ella sujetos de diferentes culturas y tradiciones igualmente distintas. Al mismo tiempo, es necesario reconocer el entre una tradición epistemológica y otra que los universitarios indígenas han tenido que atravesar en el transcurso de su escolaridad. Esta situación debe romper con la asimetría actual para convertirse en intercultural, y así estar en mejores condiciones de superar la discriminación y marginación de la que han sido objeto los saberes y conocimientos indígenas en los planes de estudio universitarios. De la invisibilización de sujetos y visiones del mundo, es necesario pasar a una revisión crítica y descolonizadora de los saberes indígenas; esto nos sitúa ante la necesidad de un ejercicio de reinterpretación y reubicación de los saberes universales (López; Prada, 2009, p. 436).

Cuando pensamos en la importancia de que los profesores y profesoras indígenas sean investigadores/as, ya sea de su lengua y/o de su práctica pedagógica, porque ambos temas van de la mano, no podemos pasar por alto la importancia de las alianzas con las universidades en este proceso. D'Angelis (2020), señala que el 90% de las investigaciones sobre revitalización de las lenguas indígenas<sup>vi</sup> se realizan en las universidades públicas del país. El resto se distribuye entre ONGs, universidades privadas y agencias federales, a pesar de que no existen programas de revitalización de lenguas y formación de profesores/as indígenas que puedan ser conducidos eficazmente sin la participación de investigadores e investigadoras vinculados a las universidades públicas.

La primera pregunta que debemos hacernos a este respecto es: ¿están las universidades públicas brasileñas en condiciones de responder a esta demanda (creciente) de las comunidades indígenas? Y la segunda es: ¿los lingüistas de esas universidades que investigan las lenguas indígenas están preparados para ese desafío concreto? Y la tercera: ¿es un lingüista todo lo que una comunidad necesita para un programa de revitalización lingüística? (D'Angelis, 2020, p. 203).

Según este autor, aun con el número de universidades que forman investigadores en lenguas indígenas, no significa que la investigación esté comprometida o tenga aplicación en las comunidades que hablan las respectivas lenguas, porque sigue siendo un territorio en disputa. Hay investigaciones que adoptan una visión colonialista, en la que tanto la lengua indígena como la comunidad que la habla se convierten en “objetos de investigación”, por lo que ignoran o desatienden sus necesidades e intereses (p. 205). Comprender la existencia de esta disputa nos ayuda a esbozar los caminos que defendemos para que la universidad cumpla su papel. Los investigadores/as indígenas y no indígenas deben trabajar en conjunto con los líderes comunitarios para elaborar políticas de revitalización y fortalecimiento de las lenguas indígenas, “porque reconocer

la participación indígena en el trabajo epistemológico es contribuir al proceso de descolonización de las mentes y los cuerpos” (Xakriabá, 2021, p. 3).

En este sentido, entendemos que las acciones de investigación en revitalización lingüística, como extensión de la universidad, deben partir del interés de la propia comunidad indígena, ya que “los procesos de revitalización de las lenguas minoritarias no tienen lugar si el interés y la voluntad de llevarlos a cabo no provienen de la(s) comunidad(es) afectada(s)” (D'angelis; Veiga, 2019. p. 175).

### **Producción de material didáctico y debate sobre la literatura indígena**

La elaboración de materiales didácticos bien contruidos en lenguas indígenas es una demanda que parece lejos de ser superada. La falta de herramientas pedagógicas acordes con las lenguas y culturas de las comunidades es una realidad y en lugar de destinar recursos a proyectos que incluyan investigadores/as, lingüistas, pedagogos/as, maestros/as y líderes indígenas, el Estado envía a las comunidades libros diseñados para las escuelas no indígenas. De esta forma, como ocurre mayoritariamente en la producción académica, la producción de materiales didácticos que llegan a estas escuelas privilegia siempre la teoría producida en el centro. Es como si la cultura del otro fuera más fuerte (Xakriabá, 2021).

El uso de materiales didácticos elaborados en la lengua materna del alumnado desempeña un papel esencial en el fortalecimiento de las identidades culturales y la preservación de estas lenguas. También promueve su modernización al adaptarlas a las demandas contemporáneas, permitiendo que se conviertan en herramientas vivas y dinámicas tanto dentro como fuera del contexto educativo. Es crucial que las lenguas indígenas ocupen espacios cada vez más privilegiados, incluso en textos de naturaleza diversa como los literarios, científicos y académicos. Esto significa reconocer y valorar el conocimiento indígena como una valiosa contribución a la producción escrita de un conocimiento más amplio e inclusivo.

En esta línea, según Nobre (2020b), es necesario discutir el espacio que la Literatura ocupa en el área de las lenguas, pero más allá de eso, o incluso antes, debemos preguntarnos: ¿qué es la literatura indígena? Nobre, basándose en D'Angelis (2009), nos presenta dos ejes de tensión permanentes en la producción de la literatura escrita. El primero: el conflicto entre oralidad y escritura; y el segundo: el conflicto entre el deseo

de autonomía frente a la existencia de modelos de escritura provenientes de la tradición europea. Al mismo tiempo que se tensionan, son dialécticos y, a la vez, generadores de tradiciones escritas.

D'Angelis (2019), preguntándose si hay futuro para las lenguas indígenas en Brasil, señala la creación de una literatura indígena propia como una de las condiciones para que las lenguas indígenas sigan vivas:

No me refiero aquí a los escritores indígenas que escriben y publican en portugués para el mercado editorial brasileño, cuyo público es fundamentalmente no indígena. Esos autores son importantes y desempeñan un papel importante en la construcción de una imagen positiva de los pueblos indígenas y sus culturas en el conjunto de la sociedad brasileña, pero sus obras no contribuyen al fortalecimiento ni a la supervivencia de las lenguas indígenas. Me refiero al desarrollo de una lengua indígena en diversos géneros textuales, e incluso al posible surgimiento de nuevos géneros, ni siquiera experimentados en la lengua oficial del país. Me refiero al enriquecimiento de la lengua indígena a través de la explotación de su potencial, nunca antes realizado (D'angelis, 2019, p. 24).

Por lo tanto, según Knapp (2016), cuando se habla de la lengua guaraní kaiowá, y en este caso podemos observar el mismo movimiento que ocurre en la lengua guaraní mbyá, la lengua portuguesa ha ocupado cada vez más espacios dentro del territorio, incluso a través de los jóvenes, mientras que la lengua indígena ha avanzado muy lentamente en su modalidad escrita. Según el autor, los pocos materiales escritos en la lengua indígena son para uso escolar, para alfabetización, por lo que no hay lectores en la lengua minoritaria, ya que no existe literatura sustancial en lengua guaraní. En este sentido, se hace cada vez más necesario que en los espacios de formación docente, debatan la producción de materiales específicos destinados a la lengua guaraní, con características lingüísticas propias para lectores indígenas.

### **Creación de concursos públicos para maestros indígenas**

Creemos que uno de los pasos importantes para el futuro de la escuela es el cumplimiento del objetivo (nº 15) incluido en el PNE (2001), que pretende establecer y regular, en los sistemas educativos estatales, la profesionalización y el reconocimiento público de los profesores/as indígenas, con la creación de la categoría de “profesor indígena” como carrera docente específica, con exámenes competitivos y títulos adecuados a las particularidades lingüísticas y culturales de las sociedades indígenas, garantizando a estos profesionales los mismos derechos que a los demás en el mismo sistema educativo, con niveles de remuneración correspondientes a su nivel de

cualificación profesional.

Hasta la fecha, el sistema político ha presentado obstáculos para convocar concursos públicos específicos para los pueblos indígenas, así como para organizar planes de cargos y salarios adecuados. Esta dificultad es consecuencia de la falta de interés en solucionar este problema, la falta de asignación de recursos económicos y la falta de preparación de personal cualificado para llevar a cabo las tareas necesarias en este proceso.

En el contexto de las comunidades Guaraní Mbyá de Río de Janeiro, por ejemplo, los profesores/as sufren el incumplimiento de este objetivo, ya que se enfrentan a una enorme inestabilidad profesional. Todos los años tienen que renovar sus contratos, y a veces la burocracia de este proceso acaba dificultando su contratación, lo que lleva a los profesores/as a pasar meses sin contrato, es decir, sin sueldo y a los alumnos sin clases. Además de los ejemplos mencionados, estos profesores no tienen un plan de carrera, por lo que no pueden reclamar una progresión funcional automática.

La educación escolar indígena de calidad, también se basa en el principio de profesores/as estables y bien pagados. Los profesores/as indígenas, al igual que los no indígenas, no reciben los salarios que deberían, pero los profesionales indígenas cobran menos que los profesionales de las escuelas regulares no indígenas. Es extremadamente necesario garantizar salarios justos y estabilidad a los profesores/as indígenas.

### **Consideraciones finales**

Es inasequible hablar del futuro de las escuelas indígenas sin hablar del acceso y permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior, así como del lugar privilegiado que deben ocupar las lenguas indígenas en las escuelas. De esta manera, podemos decir que el conocimiento, la valorización y el fortalecimiento de la lengua indígena no sólo son principios fundamentales de la educación escolar indígena, sino que también son herramientas esenciales para reflexionar sobre el futuro de las escuelas indígenas.

La lucha de las sociedades originarias exige respuestas firmes y eficaces a los ciclos de opresión y marginación a los que se enfrentan. Es esencial reconocer que las agresiones que sufren no son sólo físicas, sino también culturales, políticas y territoriales, a menudo legitimadas por sistemas estructurales de exclusión.

Sabemos que una de las razones por las que los pueblos indígenas quieren la escuela es para poder luchar por sus derechos y no ser engañados por los blancos. En este sentido, estamos de acuerdo con Caviedes (2016, p. 246) cuando dice que “uno de los desafíos de la antropología es cambiar la sociedad llamada “dominante” para que deje de engañar y explotar a los pueblos indígenas, destruir los prejuicios y reducir la ignorancia que sustenta la explotación de los pueblos indígenas. Este trabajo debe realizarse principalmente en las escuelas no indígenas”.

Por lo tanto, nos atrevemos a decir, tal vez de manera utópica, que uno de los desafíos de la educación escolar indígena y no indígena es ofrecer oportunidades para una sociedad más igualitaria y justa, donde los racismos de Brasil sean desarraigados, fortaleciendo la conciencia de toda la sociedad, asegurando que la lucha indígena por sus derechos no sea sólo una cuestión periférica. De este modo, tenemos que tener esperanza de que la escuela, sí tiene futuro. De que la escuela es uno de los caminos hacia la transformación social que anhelamos.

Por último, queremos destacar que en este texto hemos intentado abordar algunos puntos, teniendo en cuenta el proceso educativo que viven las sociedades indígenas y las necesidades presentes que podrían transformar el futuro. Lógicamente, cada tema podría generar un artículo, por lo que nuestras reflexiones no podrían abarcar todos los aspectos de la educación indígena que deberían ser debatidos.

### **Referencias**

BANIWA, Gersem. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. Araucária. **Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales**, v. 25, n. 51, p. 263-290, 2022. ISSN 1575-6823. e-ISSN 2340-2199. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2022>. Acesso em: 30 novembro. 2024.

BUSQUETS, María Bertely. Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. In: Enfoques Postcoloniales. **Relaciones Estudios de Historia y Sociedad**, n. 141, invierno, p. 75-102, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 novembro. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 de novembro. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N° 14/1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Ministério da Educação. 14 set. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pcebo14\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pcebo14_99.pdf). Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N° 13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar indígena. Brasília: Diário Oficial da União, p. 18, 15 ju. 2012. Seção 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806pcebo13-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806pcebo13-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (n° 10.172)**. Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao2001.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução N° 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rcebo05-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rcebo05-12-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 de nov. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Mexico, 1997.

CAVIEDES, Maurício. A escola intercultural indígena na Colômbia e no Brasil desde o ponto de vista da literatura antropológica: instrumento político indígena? **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 224-252, jul./dez. 2016.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando Sonhos: A Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. P. 93-118. In: BOMFIM, Anari B.; COSTA, Francisco V. F. (Org.). **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2014. P.45.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. Revitalização linguística: o que aprendemos. In: D'ANGELIS, Wilmar. **Revitalização de línguas indígenas: o que é? como fazemos**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Editora Curt Nimuendajú, 2019, v. 1, p. 169-183.

D'ANGELIS, Wilmar. O papel das Universidades Públicas. In: Wilmar R. D'Angelis; Domingos B. Nobre. (Org.). **Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Editora Curt Nimuendajú, 2020, v. 1, p. 203-213.

KNAPP, Cássio. O Ensino Bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. 2016. 423f. **Tese** (Doutorado em História) – Programa Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

LÓPEZ, Luis Enrique; PRADA, Fernando. Educación superior y descentramiento epistemológico. In: LÓPEZ, Luis Enrique (Org.) **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas**. Bolívia: Plural editores, 2009. p. 427-451

MARTÍNEZ, José Saturnino García. **La equidad y la educación**. Madrid: Los libros de la Catarata, 2017. 205 p. ISBN: 978-84-9097-362-2.

NOBRE, Domingos. Educação escolar indígena no Brasil: alguns desafios conceituais e político-pedagógicos. En: SARDINHA, C. A.; TENORIO, A.; FREITAS, V. R. (Org.). **Diversidade e o campo da educação**. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2016. P.78.

NOBRE, Domingos. Processos Educativos e Povos Indígenas: significados, práticas e disputas etnopolíticas no contexto contemporâneo. **Movimento - Revista de Educação**, v. 7, n. 13, p. 1-13, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.43960>. Acesso em: 25 nov. 2024.

NOBRE, Domingos. Os deveres do Estado no fortalecimento de línguas indígenas. En: D'ANGELIS, W.; NOBRE, D. (Org.). **Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas**. Editora Curt Nimuendaju, 2020b. p. 125-144.

PALADINO, Mariana; SOUZA, Ana Cláudia; GARCÍA, Stella Maris. Processos educativos e povos indígenas: significados, práticas e disputas étnico-políticas no contexto contemporâneo. **Movimento - Revista de Educação**, v.7, n.13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/14-33>. Acesso em: 9 dez. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Referencial do Governo do Estado: Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação, 2022.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Lima: **Red PUCP**, 2004. Disponível em: [www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter\\_funcional.pdf](http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf). Acesso em: 9 dez. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Andrés Bello, p. 75-96, 2010. Disponível em: [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf). Acesso em: 21 dez. 2024.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

## Notas

---

<sup>i</sup> Según el Currículo de Referencia para el Estado de Río de Janeiro (2022), “el currículo de Río de Janeiro está anclado en el Documento de Orientación Curricular del Estado - DOC/RJ, que fue elaborado en colaboración por diversas instituciones, (i) la Unión Nacional de los Directores Municipales de Educación - UNDIME-RJ, (ii) la Secretaría de Estado de Educación - SEEDUC-RJ, (iii) la Unión Nacional de Consejos Municipales de Educación de Río de Janeiro - UNCME-RJ, (iv) el Consejo Estatal de Educación de Río de Janeiro - CEE-RJ y (v) profesores de las diversas redes y componentes curriculares” (p. 05).

<sup>ii</sup> En el estado de Río de Janeiro existen cuatro escuelas indígenas guaraní mbyá: la Escuela Indígena Estatal Guaraní Tava Mirim, en la Comunidad Itaxi, en Parati Mirim, con sus anexos en las aldeas Guyraitapu (Araponga) y Rio Pequeno, barrios de Paraty (cambio reciente, donde ha dejado de ser anexo de la CIEGKKR, en agosto de 2024); y en Maricá, atendida por la Secretaría Municipal de Educación: Escuela Kyringue Arandúá, en la Aldea Ara Hovy, y Escuela Municipal Para Poty Nhe', en la Aldea Ka'Aguy Hovy Porã. Disponible en:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguajes> Consultado el: 03 dic. 2024.

<sup>iii</sup> Las citas originales en portugués se han traducido al español.

<sup>iv</sup> Facultad Indígena Intercultural de la Universidad Estatal de Mato Grosso.

<sup>v</sup> Facultad Intercultural Indígena de la Universidad Federal de Grandes Dourados.

<sup>vi</sup> En este debate, cuando hablamos de investigación sobre la revitalización de las lenguas indígenas, también podemos pensar en un contexto más amplio como el de la investigación y la acción sobre la modernización y el fortalecimiento de las lenguas indígenas. “Parece coherente llamar “revitalización” a todas las iniciativas, acciones y procesos encaminados a restablecer la situación de una lengua hablada por el conjunto de la comunidad [...]. “Revitalización”, pues, tiene el mismo significado que “revigorización”, es decir, restablecer una situación en la que la lengua era vigorosa, pero partiendo de una lengua que sigue viva, aunque enferma, o incluso casi moribunda (Ivo, 2019, p. 46).

## **Sobre las autoras**

### **Carolina Miranda de Oliveira**

Profesora de la Universidad de Zaragoza. Doctora en Educación por la Universidad de Cádiz-ES. Realizó estudios de máster en la Universidad de Cádiz – España. Es pedagoga formada por el IEAR/UFF. Es miembro del Grupo de Investigación: Espacios Educativos y Diversidad Cultural (CNPq), del Grupo de Investigación (HUM 936) Análisis de la Exclusión y de Las Oportunidades Socioeducativas - Universidad de Cádiz, es miembro y profesora colaboradora del Programa “Escolas do Território” (IEAR/UFF). E-mail: [mirandadeoliveiracarolina@gmail.com](mailto:mirandadeoliveiracarolina@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2010-4926>.

### **Anna Beatriz Albuquerque Vecchia**

Doctoranda en Lingüística por el Programa de Posgrado en Lingüística de la UFRJ (PPGLin/UFRJ). Es pedagoga formada por el IEAR/UFF. Máster en Educación por el Programa de Postgrado en Educación (PPGEdu/UNIRIO). Es miembro del Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS/FIOCRUZ), ) del Íande - Grupo de Investigación en Lenguas y Culturas Brasileñas-Universidad de Varsovia (Polonia), del Grupo de Investigación “Espacios Educativos y Diversidad Cultural” (CNPq) y miembro y profesora colaboradora del “Programa Escolas do Território” (IEAR/UFF). E-mail: [bbiavecchia@gmail.com](mailto:bbiavecchia@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5311-4245>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 08/07/2025