

García, Stella M. y Paladino, Mariana (comps.) (2007). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Argentina: Antropofagia, 357 pp. ISBN: 978-987-1238-26-2

ESCOLARIDAD Y PUEBLOS INDÍGENAS EN BRASIL Y ARGENTINA

Un acercamiento crítico desde la investigación antropológica educativa

GABRIELA CZARNY

El libro, *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, compilado por Stella M. García y Mariana Paladino, expresa una mirada analítica, renovada y crítica de los procesos educativos escolarizados de los pueblos indígenas en Brasil y Argentina. Reúne un conjunto de 15 artículos producidos para la discusión del grupo de trabajo “Educación escolar indígena: una mirada desde la antropología” –en el marco de la VI Reunión de Antropología del Mercosur, realizada en Montevideo, Uruguay en noviembre de 2005– coordinado por las compiladoras de la obra.

Los textos presentan una diversidad de preguntas sobre las realidades socioculturales y educativas de los pueblos indígenas en la región. Convocan en el análisis a actores diversos, entre ellos, organizaciones y líderes indígenas, maestros, administradores y autoridades de los sistemas educativos. Dejan entrever la complejidad de situaciones que en cada contexto escolar, regional y nacional se combinan para producir una escolaridad *diferenciada*. En algunos casos esto implica condiciones de mayor rezago mientras que en otros se identifican las apropiaciones por parte de las comunidades indígenas de una institución como la escuela, marcada por su ajenidad. En ello, las preguntas antropológicas por los modos en que los sistemas educativos construyen *diferencias*, en un mundo interconectado, asimétrico y cambiante, orientan la producción de los textos, mismos que

Gabriela Czarny es profesora titular “B”, tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, 14200, México, CE: gabrielacl@prodigy.net.mx

se constituyen en puntos detonadores de escenarios teóricos y metodológicos de gran potencialidad para el campo de una antropología educativa latinoamericana.

Las compiladoras de los trabajos, Stella Maris García y Mariana Paladino, hacen una lectura de los mismos a través de la cual organizan las temáticas del libro. En la “Introducción” que las autoras hacen del texto –capítulo 1– se expone un panorama comparado sobre las políticas y actuales propuestas educativas dirigidas a los pueblos indígenas en Brasil y Argentina, así como un punteo de las principales problemáticas que analizan los textos reunidos en esta obra. Los trabajos se presentan organizados en relación con ámbitos temáticos –a modo de problemáticas o focos de indagación– que analizan la experiencia de la escuela y de la escolaridad para diversos pueblos indígenas en Brasil y Argentina. En este sentido, la riqueza del material no sólo se expresa por poner en escena a la escuela y las diversidades culturales, lingüísticas y étnicas presentes en la región sino, y principalmente, por poner en tensión *discursos y prácticas* que se han configurado sobre la relación escuela y pueblos/comunidades indígenas. Ponen a discusión los modos en que los pueblos y comunidades se han resistido, apropiado y, en muchos casos, han reformulado el sentido de una institución que mantiene una perspectiva homogeneizante y negadora de las diversidad y sus sistemas de conocimientos.

Los textos producidos son resultado, en algunos casos, de trabajos de investigación como parte de estudios de maestría y doctorado, y otros documentan la participación de los autores en programas y experiencias escolares con población indígena: programas de formación de maestros, elaboración de currículos, propuestas de educación superior para y de pueblos indígenas. En el conjunto de los trabajos se cruzan permanentemente los modos en que las políticas educativas buscan performar un sujeto “mirado en diferencia”, así como las estrategias y acciones que en la práctica se traducen y reformulan para hacer de la escuela un acto significativo o no, y qué quiere decir esto en las semánticas de los pueblos involucrados.

Quisiera señalar que la primera lectura del texto me impactó por la fuerza con que los autores, en distinta medida, logran *decir y situar* aspectos centrales de los procesos de investigación. La mirada del investigador –en su mayoría antropólogos y lingüistas, especialistas en lenguas, docentes con formación en educación intercultural– resulta un lente inquieto en la búsqueda por reconocer los sesgos, límites y aportes que en estas

construcciones realizamos los que trabajamos en el campo. En este sentido, cuando señalo *decir* me refiero a nombrar con todas las letras lo que “hemos hecho” y “cómo hemos contribuido o no” con nuestros trabajos a la apertura del campo para correrlo de los romanticismos históricos que lo han rodeado. Así, cuando digo *situar* expreso una valoración en torno a la búsqueda en las investigaciones por hacer cada vez más aprehensibles problemáticas complejas que cruzan políticas para la diferencia, prácticas, discursos que se superponen, confrontan y, a veces, hasta parecen contradictorios.

Me interesa compartir algunos subrayados que hago de este libro y, a través de ello, dejar planteados puntos de avances que se pueden identificar en el campo de análisis de los procesos escolares de los pueblos indígenas. Asimismo, abrir a temas que aún se presentan como “nuevos” para la problemática antropológica educativa.

Entre las problemáticas centrales que los textos reconocen y analizan, se ubica el señalamiento sobre la necesidad de modificar la “concepción compensatoria” a través de la cual se ha atendido, en los sistemas educativos, a los pueblos indígenas de América, así como lo que aún no se articula en las políticas, denominadas específicamente para ellos como educación intercultural y bilingüe. Los diseños de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas para la región no sólo son resultado de las propuestas que desde los organismos internacionales promueven la atención y reconocimiento a la diversidad sino que, principalmente, resultan del avance de las organizaciones indígenas y sus movilizaciones a nivel nacional e internacional. En este sentido, identificar la superposición de discursos que impulsan las denominadas políticas interculturales y bilingües es central para la permanente reconfiguración teórica y metodológica del campo que incluya una mirada cuestionadora y alerta de la relación escuela-saber-poder.

Al describir e historizar los modos en que se inserta la escuela en cada caso, los textos permiten reconstruir los sentidos que una institución forjada por cada Estado, la que en sus orígenes defendía una identidad homogénea de nación, se ve interpelada por las diversidades. Los trabajos muestran el pasaje de una perspectiva educativa de “integración” de los indígenas a las sociedades que buscaban ser “mestizas” –concepción que marcó más de la primera mitad del siglo XX– hacia una denominada como pluralismo cultural. Desde los años noventa se reconoce el carácter multicultural, plurilingüe y multiétnico de los diferentes Estados que al-

bergan pueblos indígenas en América, llevando este reconocimiento a modificaciones en las constituciones políticas de los mismos; aún estos cambios en las leyes resultan poco visibles en las prácticas.

Retomando la forma de organización que tiene el libro, los trabajos de los capítulos 2, 3 y 4, correspondientes a Maria Elisa Martins Ladeira, Carolina Gandulfo y Wilmar da Rocha D'Angelis, centran el análisis –los dos primeros autores– en el alcance e impacto de la escritura en las sociedades amerindias. Para ello retoman los debates acerca de cuál es la lengua más adecuada para la alfabetización en la escuela de los pueblos indígenas. Esta discusión, a pesar de contar con una larga historia en la región, sigue anclada –como también lo señalan estos trabajos– no tanto en reconocer que la lengua materna es la adecuada para iniciar estos procesos sino en hacer de ello un acto pedagógico y no sólo una subsumisión técnica del proceso. Los autores son contundentes al criticar el tratamiento despolitizado y tecnicista con que ciertos programas y políticas educativos abordan el tema de la enseñanza de la lengua indígena en la escuela y la elaboración de las correspondientes gramáticas.

El trabajo de Ladeira introduce el cuestionamiento sobre lo indispensable del formato de la escritura en la lengua indígena para el mantenimiento de la cultura. Esta pregunta es un cuestionamiento de “apertura” ya que vuelve a la reflexión, de los que trabajamos en el campo, sobre la naturaleza social, cultural y política de los procesos educativos escolarizados, donde la transmisión cultural en la vida cotidiana de los pueblos y comunidades indígenas no necesariamente se encuentra amarrada a la producción de la escritura en esas lenguas. No obstante, reconoce a través del trabajo etnográfico, la importancia que para los pueblos en cuestión implica contar con esta herramienta de prestigio en las sociedades modernas y globalizadas.

Dejar abierto el tema de la elección sobre la escritura de las lenguas en la escolaridad resulta desafiante frente a políticas que en el afán de “cumplir” acuerdos nacionales y leyes que forman parte de las constituciones de estos países –en las que se reconoce el derecho a una educación pertinente cultural y lingüísticamente para los pueblos indígenas– reducen el tratamiento a una acción técnica y metodológica en el mejor de los casos. El problema, como indica Ladeira (p. 32), no se resuelve por contar con un alfabeto consensuado o elaborar gramáticas y materiales didácticos en las lenguas aisladamente. Señala que la preocupación por la “perdida” de las lenguas es

más la preocupación por la pérdida de un objeto de estudio, por lo cual, “algunas propuestas de educación escolar indígena han considerado apresuradamente, los cambios que ocurren en las lenguas y sus innovaciones como amenazas o compromisos lingüísticos que afectarían el destino y la identidad de los pueblos indígenas, lo cual traslada el eje de análisis”.

Lo anterior no va contra la importancia de avanzar en el conocimiento de las lenguas amerindias, sino en ubicar y reconocer el papel de las que se hablan y están en uso, problematizando la necesaria transformación del habla en lo escrito para cada caso y contexto. Hay mucho aún por discutir, conocer y criticar de los procesos que hemos generado con nuestras prácticas, y tal vez, como señala Ladeira, para escapar del etnocentrismo que caracteriza una faceta de nuestro modo de enfocar las posibilidades de futuro de los pueblos indígenas, si pensamos su historia y las relaciones de contacto que mantienen con la sociedad nacional a partir de estrategias políticas desarrolladas por ellos, deberemos reconsiderar el dilema de la escritura para estas sociedades con base en el sentido que a ello se le otorgue.

En contraparte, estudios de caso sobre procesos que atraviesa una docente que trabaja con niños hablantes de una lengua indígena, como el texto de Gandulfo, pone otra vez en foco el valor que tiene aprender en la lengua materna indígena para niños de los primeros grados escolares. Asimismo, pone en tensión los procesos de recuperación identitaria que se producen en contextos de negación y silenciamiento sobre las adscripciones culturales y los modos en que esto impacta en todo el proceso escolar. El trabajo *vis-a-vis* del investigador con una maestra en una provincia del noreste argentino refleja la riqueza de las potencialidades del diálogo entre investigadores y actores de procesos escolares educativos como los que convoca este libro.

Dentro de este *corpus* de trabajos, se encuentra el texto de D'Angelis, que como lingüista cuestiona los objetivos de la escuela brasileña para pueblos indígenas basada en programas de lengua materna. Esos programas, según el autor, tienen el interés de suplir la proficiencia lingüística para el examen de ingreso de los futuros postulantes a los distintos niveles escolares. Cuestiona también la perspectiva educativa que se centra únicamente en contenidos conceptuales, debido a la dependencia de la escuela indígena a la perspectiva occidental de la escolaridad seriada y el imperativo de continuar la formación en niveles más elevados. Sostiene que es

posible construir un modelo educativo alternativo, para el cual propone una serie de interrogantes de orden metodológico. A través de ello busca abrir nuevos escenarios analíticos y pedagógicos; insiste en que deben de incluirse más bien la atención a los valores, las actitudes y los principios –lo que define a una cultura– más que a los contenidos. Nos recuerda que las comunidades que rechazan la escuela “del blanco” lo hacen justamente preocupadas por los valores y actitudes que ésta vehiculiza, más que por los contenidos conceptuales impartidos.

Los textos de los capítulos 5, 6 y 7 –correspondientes a Jean Paraizo Alves y Rosani Moreira Leitao, Elizabeth Becerra Coelho y a Hugo Arce– abordan de manera incisiva el análisis de las políticas educativas implementadas en sus respectivos países para la población indígena. Los trabajos muestran las tensiones entre los discursos respaldados en la legislación, las prácticas concretas y las demandas y expectativas de lucha desarrolladas por los pueblos indígenas. Documentan ampliamente el avance en materia jurídica y normativa en los Estados en toda su legislación dirigida hacia los pueblos indígenas, así como en la inserción paulatina de los mismos miembros de estos pueblos en los órganos responsables por el planteamiento y la ejecución de las políticas.

El primer texto de este grupo, de Jean Paraizo Alves y Rosani Moreira Leitao, presenta una comparación de la educación escolar indígena en Brasil y en México. Estudios de este tipo permiten ver una serie de constantes en la forma en que se abordó la figura de los indígenas o los indios en la región, pero también los modos particulares de construir políticas educativas para la diferencia, principalmente a lo largo de todo el siglo XX. En México, por ejemplo, la escuela en tanto oferta masiva para la población indígena –desde principios de los años veinte– se enmarcó dentro de lo que se conoce como la educación rural. La acción indigenista comienza a ser parte de una propuesta oficial masiva nacional desde los años setenta a diferencia de Brasil donde esto comienza en los noventa. Como lo muestran estudios de políticas educativas comparadas, en este caso dirigidas a la población indígena, el papel de un Estado fuertemente centralizado –como el caso de México– y con una ideología nacionalista de carácter integracionista generó una serie de mecanismos y estrategias asumidas como “responsabilidad” del Estado.

En ese contexto, el papel desempeñado por los antropólogos y lingüistas ha sido central en la definición del indigenismo del siglo XX, con matices e

intervenciones diversas por parte de los académicos. De modo equivalente puede identificarse la participación de los antropólogos en Brasil hasta los años ochenta, periodo a partir del cual éstos comienzan a involucrarse en la elaboración de una propuesta educativa “diferenciada” y con rasgos alternativos al indigenismo oficial (de la Fundación Nacional del Indio de Brasil). Así, la veta de estudios comparados se presenta de gran potencialidad para una reconstrucción histórica de los modos en que la antropología, en cada contexto, ha incidido en la formulación de políticas educativas para los pueblos indígenas.

Dentro de este grupo de artículos también se analiza la implementación de programas de formación de maestros indígenas para las escuelas primarias. Los trabajos aportan elementos que permiten conocer las condiciones para la creación de propuestas oficiales para la formación docente definida como *específica y diferenciada intercultural y bilingüe* para el caso de Brasil (Coelho), y en el marco de la *educación intercultural bilingüe* en el caso de Argentina (Arce). Muestran que la figura de los maestros indígenas –quienes deben ser procedentes de las mismas comunidades así como ser hablantes de las lenguas– es considerada como un “conector” y “traductor” entre las sociedades nacionales y las propias comunidades. Como lo indican los trabajos, la conformación de una figura denominada maestro indígena es parte de la lucha de las organizaciones indígenas, cuyo avance ha coadyuvado a que en los últimos 15 años los ministerios de Educación de esos países incluyan una serie de acciones, antes no consideradas, como la formación inicial, continuada y especializada, así como la elaboración de materiales didácticos específicos para el sector.

Estos textos documentan también la operación de programas específicos como parte de acciones de los Estados y las provincias, y los modos en que son gestados y negociados entre las comunidades y las autoridades educativas de diferentes niveles (federal, provincial, local). En algunos casos, se relatan las difíciles experiencias de las primeras implementaciones de estas propuestas debido en parte a la falta de interés y conocimiento de las autoridades de las lógicas y realidades del mundo indígena. En este sentido, los inicios de esas experiencias resultan reproductoras de modelos de formación “universales”, negadores de las diferencias culturales y por ello, como analiza Coelho, mantienen rasgos de la colonialidad del poder.

Siguiendo con la organización que presenta la obra, los capítulos 8 al 13, correspondientes a Célia L. Collet, Ana Gomes de Souza, Kelly Russo,

Maria A. Bergamaschi, Valeria A. Weigel y Silvia L. Macedo Tinoco, centran el debate en el significado que presenta la escuela para distintos grupos indígenas. Ponen en escena a los reclamos de los indígenas por la “desconexión” entre la manera de enseñar en la escuela tradicional (que existe en la aldea, localidad en el mejor de los casos) y las formas de transmisión cultural de cada pueblo.

Estos estudios de caso y etnografías abundan en datos que muestran, una vez más, los diversos modos en que se gestionan y crean escuelas públicas y privadas que buscan articular lo pedagógico a las realidades culturales y lingüísticas diversas. En ellos, los maestros, comunidades, antropólogos y otros agentes trabajan en un diálogo multidisciplinar que promueve espacios de aprendizajes variados. A través de estos trabajos se puede ver cómo la escuela ha existido de manera “precaria” en las aldeas y comunidades, en algunos casos desde la Conquista y principalmente durante el siglo XX, con el fin de “incorporar” a los indígenas, aborígenes o nativos a la nación brasileña o argentina en tanto “patriotas” y trabajadores rurales. En este sentido, la escuela *para/de* comunidades, tribus, pueblos indígenas –en términos de reconocimiento oficial del Estado y las provincias de una educación intercultural bilingüe para pueblos indígenas– resulta una institución relativamente “nueva” en algunos contextos.

Muestran una simultaneidad de expectativas por parte de los indios sobre la educación básica, entre ellas: aprender la lengua y los códigos de la llamada cultura occidental, así como el fortalecimiento de sus prácticas culturales ancestrales; acceder a conocimientos –tanto en la lengua nacional como en la indígena– que apoyen la construcción de sus ciudadanías y el cumplimiento de sus derechos, entre ellos, una mayor escolarización y profesionalización de los miembros de estas comunidades y pueblos. Se inscribe, en algunos trabajos, a la experiencia de la escolaridad como un espacio de *frontera*, entendido como espacio de contacto donde las diferencias interétnicas emergen y adquieren nuevos contornos, y donde técnicas y conocimientos provenientes de diferentes tradiciones pueden ser intercambiados y tal vez reinventados (Gomes de Souza). Asimismo, como lo indican otros textos (Weigel), las principales funciones de la escuela en las tierras indígenas tienden a operar la asimilación de códigos para el tránsito de los indígenas en campos simbólicos diversos con el fin de incorporarlos en las nuevas dinámicas del capitalismo y economías mundiales.

Así la tensión entre “formar parte del mundo global” y “pertener a la comunidad de origen” retorna con distintas intensidades en el análisis.

Desmistifican también, en comparaciones etnográficas, la posibilidad única de generar espacios de interacción y comunicación entre indígenas, al describir las interacciones discursivas y los principios de organización social del aula generados entre niños y maestros indígenas y entre niños indígenas con maestros no indígenas. Muestran que en ambos casos se dan nuevas formas de interacción aunque la generada entre los niños y el maestro de la misma adscripción lingüística favorece procesos de comunicación más directos (Tinoco).

El interés por comprender el sentido de la experiencia escolar para los pueblos indígenas en Brasil y Argentina, que permea la búsqueda en este *corpus* de textos, deja ver que sin desconocer la aún presente *memoria* que la experiencia de la escuela tiene en los pueblos indígenas –memoria que ancla sus raíces en procesos de colonización amplios y aun persistentes–, también los sujetos de esas experiencias hacen *usos propios* de la escolaridad con el fin de fortalecer identidades culturales. A través de estos trabajos se observa que las comunidades indígenas pretenden dar un nuevo valor a la presencia histórica de la escuela en sus territorios y, con su participación en el proceso, generar canales para el desarrollo étnico y la conformación de estrategias para la autodeterminación y la reformulación sobre la idea no cumplida de mayor justicia social.

Los trabajos de los capítulos 14, 15 y 16 –correspondientes respectivamente a Antonio Carlos de Souza Lima; Hellen de Souza en coautoría con Martinez C. Stieler y Leonice Alves; y a Maxim Repetto, en colaboración con Maria L. Fernández, Isabel Fonseca y Fabio Almeida de Carvalho– tratan un tema relativamente nuevo para el análisis antropológico educativo, como las demandas indígenas por el acceso a la educación superior. Como señalan las compiladoras García y Paladino, es un tema de debate vigente en algunos circuitos académicos en Brasil y aún no objetivado por la investigación antropológica en la agenda política en Argentina. Los trabajos discuten y muestran los puntos conflictivos de las políticas de educación superior para pueblos indígenas brasileños. La demanda indígena por una educación superior que considere los conocimientos tradicionales, historias diferenciales de acceso a la escolaridad sin folclorización, surge vinculado con el reconocimiento del derecho a las tierras que históricamente han ocupado.

La educación superior para los indígenas ha estado principalmente orientada en toda América Latina, desde finales de los años setenta, a la formación de maestros indígenas. No obstante hacia los ochenta comienzan las demandas por el acceso a diferentes carreras profesionales en las universidades públicas y privadas para que, y retomado las demandas indígenas, “adquieran los conocimientos de los blancos para así lidiar con ellos” (Souza Lima). Esto último no es el objetivo central para el acceso a la educación sino, más bien, la demanda está ligada con los proyectos de autonomías de estos pueblos.

Entre los desafíos que se enuncian en los textos y que enfrenta la educación superior para pueblos indígenas se encuentran: repensar las políticas en tanto acción afirmativa dirigidas a ellos, situación que genera, en algunos casos, proceso contrarios a los previstos como una mayor estigmatización; ampliar el conocimiento de la educación indígena para adecuar las instituciones a las demandas y características de esta población; repensar los horizontes de los sistemas de conocimientos que requieren incluirse en una institución en crisis frente a las nuevas metáforas que impulsan la definición de una sociedad del conocimiento.

En ese marco es necesario, indican los estudios, no reproducir simplemente las alternativas pensadas para el contexto de las poblaciones afrodescendientes –las políticas de cupos–, se requiere reconocer la necesidad de instituir una política orientada a los pueblos, esto es, capaz de beneficiar más que a individuos a colectividades que pretenden mantenerse culturalmente diferenciadas (Souza Lima). Los trabajos dejan ver claramente que las políticas han avanzado en torno del acceso de los indios a la educación superior pero no respecto de la permanencia de ellos y las reales posibilidades de acceso a trabajos para los futuros egresados en una sociedad camuflada por el mestizaje pero no por ello libre de racismo.

La experiencia de acceso a la educación superior en Brasil no presenta las mismas características en todas la entidades y universidades, en este sentido los estudios, reflejos de casos, muestran también las diferencia que presentan programas educativos en educación superior gestados, reivindicados y gestionados en un diálogo constante entre varias instituciones públicas y las organizaciones indígenas, y aquellos que surgen de manera vertical bajo impulso estatal y aisladamente. También documentan las tensiones y decisiones tomadas en torno de las perspectivas teóricas y metodológicas que asumieron en la construcción de propuestas que buscan trascender

modos uniformes y monológicos de construcción de conocimiento científico al explorar en la transdisciplinariedad, la interculturalidad y el diálogo social (Repetto *et al.*).

Los trabajos muestran cómo las instituciones de educación superior han sido de alta exclusión para los pueblos indígenas, así como el desconocimiento que en ellas prevalece sobre la existencia de estos estudiantes, interesados por formar parte de la experiencia universitaria. Como señalan Souza, Stieler y Alves, la educación superior para pueblos indígenas plantea la necesidad de pensar las instituciones de enseñanza a partir de otra lógica que respete y viabilice la participación indígena.

Finalmente, vale la pena repensar el modo en que los estudios presentes en esta obra están reconfigurando el campo de las investigaciones antropológicas educativas en la región. Como algunos de los textos compilados en este libro lo indican, la producción académica sobre educación escolar indígena ha aumentado significativamente en los últimos años, así como el viraje en la perspectiva; principalmente en ubicar al espacio escolar como eje analítico y no solamente como una instancia más de la vida en las aldeas (Gomes de Souza). Así, el foco de análisis se orienta por reconstruir y comprender las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas indígenas y la lucha de estos pueblos por sus derechos educativos. Los trabajos de investigación presentan un uso aplicado de la antropología y, como señala Gomes de Souza (p. 166), “se vuelcan a analizar cuestiones atinentes a la producción de conocimientos innovadores y a la reflexión crítica sobre los procesos educativos y políticos en curso”. No obstante, también se deja leer una preocupación planteada en el debate antropológico en la región por el uso del “núcleo duro” de la disciplina. Tal vez, estos debates serán los que permitan seguir abriendo la mirada y las formas de escritura a través de las cuales hablamos de los nos-otros.

Asimismo, es de central importancia la consideración que entre los textos se enuncia en torno del papel de los Estados en el marco de las últimas políticas educativas de tono neoliberal. Por una parte, el enunciado de garantizar escuelas y procesos escolares en las mejores condiciones y calidades y, por otra, se inserta –tras el afán de “reconocimiento de la diversidad”– una versión de “autonomía” para los pueblos, comunidades y aldeas al dejar definir el tipo de educación que quieren. Esa “autonomía” ha implicado no tanto la valoración de los procesos endógenos planteados por los pueblos sino, más bien, el abandono de un tema que es derecho de los

ciudadanos indígenas generando, como señalan algunos autores, “un proceso de “privatización de la responsabilidad” (Palamidessi, en Russo).

Llamar la atención sobre estos procesos, y siguiendo el texto de Russo en esta compilación, es trascendente porque en el marco de las políticas consideradas en Brasil de “educación diferenciada” para los pueblos indígenas, la denominada “autonomía educativa” genera mayor fragmentación entre la acción de los maestros y las comunidades frente a las otras ofertas educativas no indígenas, fortaleciendo las autoimágenes de incapacidad y fracaso escolar para las primeras. Volver a ubicar al Estado como principal responsable, gestor y financiador de la educación, así como revisar el papel que han asumido las organizaciones no gubernamentales de diferente cuño en estos procesos, es un tema de agenda poco tratado aún en la región.

El libro incluye, hacia el final, un anexo con fotografías de las aldeas, pueblos, comunidades y escuelas donde trabajan los autores. Asimismo, incorpora una amplia bibliografía referente para el campo de estudio y discusión en cuestión.

El texto *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* abre una puerta para el diálogo entre proyectos educativos con pueblos indígenas, investigadores, colectivos docentes y organizaciones sociales que buscan respuesta a nuevas preguntas, entre ellas, cómo construir ciudadanía (s) en Estados que ahora se reconocen pluriculturales y multilingües, así como nuevos escenarios educativos que lo favorezcan. Estas notas esperan despertar el interés por la búsqueda y lectura de esta obra.