

A INTERCULTURALIDADE E SEUS LIMITES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMÉRICA LATINA

INTERCULTURALIDAD Y SUS LÍMITES EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA

Linda González

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
lindagonc93@gmail.com

Resumo: Ao falar de políticas educativas diferenciadas destinadas às populações historicamente excluídas na América Latina surgem vários discursos. Um dos mais recentes é a interculturalidade como princípio fundamentador da educação escolar indígena. Com este se propõe afirmar os direitos e pedagogias educativas próprias dos povos tradicionais, quebrando a imposição do conhecimento científico e monocultural, gerando espaços propícios para a reflexão e discussão da diversidade. Contudo, esta iniciativa confronta inúmeros obstáculos, principalmente ao se deparar com processos burocráticos que não conseguem reconhecer a educação tradicional, nem se desprender da ciência moderna como única forma de compreender o mundo. A partir de um breve estudo do contexto educativo escolar no marco dos países latino-americanos, desejo evidenciar os contrastes entre as definições normativas, legais e teóricas outorgadas à interculturalidade, e as dificuldades práticas das iniciativas educativas que surgem a partir dela.

Palavras-chave: Interculturalidade; América Latina; Educação Escolar Indígena.

Resumen: Sobre políticas educativas diferenciadas destinadas a poblaciones históricamente excluidas en América Latina surgen varios discursos. Recientemente, la interculturalidad se posiciona como principio fundamentador de la educación escolar indígena, proponiendo afirmar los derechos y pedagogías educativas propias de los pueblos tradicionales, rompiendo la imposición del conocimiento científico y monocultural, generando espacios propicios para la reflexión y discusión de la diversidad. Sin embargo, esta iniciativa confronta varios obstáculos, principalmente al depararse con procesos burocráticos que reconocen la educación tradicional, considerando la ciencia moderna como única forma de comprender el mundo. A partir de un breve estudio del contexto educativo escolar en el marco de los países latinoamericanos, es de mi interés evidenciar los contrastes entre las definiciones normativas, legales y teóricas otorgadas a la interculturalidad, y las dificultades prácticas de las iniciativas educativas que surgen a partir de la misma.

Palabras clave: Interculturalidad; América Latina; Educación Escolar Indígena.

Introdução

A interculturalidade tornou-se numa ideia e/ou instrumento massivamente usado, principalmente nos âmbitos político e educacional. O uso excessivo deste conceito gera confusões na hora de tentar explicar seu surgimento, definições e aplicação no âmbito prático. No caso da América Latina, Maria Ferrão (2010) afirma que o termo de interculturalidade nasceria na região a partir das reivindicações de populações indígenas que exigiam maiores oportunidades de acesso ao sistema educativo, assim como demandar da sociedade respeito e valorização das suas práticas culturais. Desta forma, a interculturalidade representa a resistência das populações tradicionais diante a imposição de séculos de uma cultura hegemônica ocidental “civilizada” que privilegia o conhecimento científico, afirmado por políticas coloniais, assimilacionistas e integracionistas. Por outro lado, para Daniel Mato (2008), depois da luta e ação constante das comunidades indígenas, seriam geradas certas mudanças institucionais em vários estados latino-americanos, evidenciando-se principalmente nas reformas constitucionais geradas nas últimas décadas do século XX, onde é reconhecida a diversidade cultural existente nos países da região, pretendendo defender ao mesmo tempo as formas próprias de educação.

Além disso, no âmbito internacional alguns convênios e instrumentos de organizações internacionais construíram marcos de referência para a defesa dos direitos dos povos indígenas a

nível mundial, como o Convenio n. 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ou a Declaração Universal sobre os Direitos dos Povos Indígenas no ano de 2007 da Organização das Nações Unidas (ONU). Apesar de que isto represente um grande avanço em relação ao respeito dos direitos das populações indígenas em termos normativos, a interculturalidade se encontra cercada de inúmeras ambiguidades, como em apropriações que lógicas neoliberais fazem deste termo, promovendo um diálogo que não questiona nem modifica as assimetrias sociais (Ferrão, 2010). Da mesma forma, segundo a antropóloga argentina Yamila Irupe (2012) algumas críticas feitas ao sistema educativo em menção se relacionam à inconsistência entre o discurso intercultural, que defende um diálogo entre culturas, mas que na prática continua impondo a visão, identidade e língua dos estados-nação.

Considerando estas questões apresentadas em relação à interculturalidade, no presente trabalho procuro, num primeiro momento, apresentar algumas reflexões teóricas em torno à interculturalidade pensada como termo e discurso politicamente criado, pontualmente em relação ao âmbito educativo destinado às populações indígenas. Em seguida, trago em questão marcos legislativos de alguns países da América Latina que foram modificados ao contemplar as particularidades das populações tradicionais, incluindo o direito que estas têm a uma educação pertinente com sua realidade cultural, e que fazem uso da interculturalidade como ferramenta para tal fim. Por último, apresentarei minha experiência etnográfica no caso pontual da Escola Intercultural Bilingüe no. 941 da aldeia Guarani Jasy Porã localizada na cidade de Puerto Iguazú, Argentina, onde pretendi enxergar o uso desta noção na prática escolar, e contrastá-la com as definições normativas e teóricas da interculturalidade. A partir desta comparação, procuro ressaltar os obstáculos que afrontam estes programas diferenciados e os limites da interculturalidade como instrumento pedagógico e educativo.

Reflexões teóricas sobre a interculturalidade.

Ao falar de interculturalidade é importante considerar que existem várias abordagens para explicá-la, seja como termo, projeto usado politicamente, ou prática, assim como as construções históricas e contextuais que a permeiam. Por exemplo, para o sociólogo Juan Ansión (2007) a interculturalidade poderia ser analisada, por um lado, como um projeto utópico, e por outro, como aquelas relações que são dadas na cotidianidade. Da mesma forma, para Dietz e Mateos (2013) é fundamental distinguir entre um plano de fatos práticos e um outro das propostas sociais e políticas.

Quando consideramos a interculturalidade como projeto político ou como reivindicação de direitos pelas populações historicamente excluídas, resulta fundamental compreender as diferenças existentes entre os casos americano, canadense e europeu de um lado, e o latino-americano do outro. O primeiro, caracterizado pelas correntes migratórias de trabalhadores e famílias provenientes do terceiro mundo que no século XX chegaram nestas regiões, foram criadas políticas sociais a partir dos estados-nação que planejaram uma nova relação com as minorias de imigrantes a partir do discurso do multiculturalismo (Dietz & Mateos, 2009). Já no caso da América Latina, a interculturalidade mencionada dentro das políticas sociais surgiu a partir da chegada de populações indígenas nas cidades, e pontualmente nas escolas que promulgavam uma educação nacionalista e homogênea. Assim, seria questionada a formação dos estados-nações que ocultaram a presença das culturas e identidades existentes no território latino-americano, pelas comunidades que historicamente estiveram afastadas das decisões políticas, econômicas e sociais, propondo assim uma relação e interação, e não simplesmente aceitação e tolerância.

Em relação aos projetos estatais no século XX era mencionada a multiculturalidade junto às políticas de assimilação e integração. Ao referir-se ao multicultural, estaríamos simplesmente aceitando a diversidade existente, abordando-a como algo que ameaça à soberania dos estados nacionais e à identidade nacional hegemônica; por outro lado, o intercultural já supõe um contato e tentativa de diálogo com as culturas consideradas diferentes:

Multicultural: habla de lo que es, de presencias diversas, de culturas con contenidos específicos. Pero puedo referirse a ghettos y a límites infranqueables entre ellas.

- *Intercultural*: pone el énfasis en los puntos de contacto y por consiguiente en el necesario diálogo entre las culturas. Es un concepto que describe mejor la perspectiva desde la que tiende a verse la situación en la década del noventa." (Juliano, 1993 *apud* Arce, 2009, p. 29).

O multiculturalismo, ao ser uma tendência que procurou plantear uma forma de tratar a diversidade presente nos estados nação, tinha pretensões tanto assimilacionistas quanto integracionistas. Por um lado, a orientação assimilacionista propôs integrar as comunidades diferentes à cultura nacional, impondo uma língua, valores e costumes determinados. De outro lado, a tendência integracionista buscou estimular uma coesão nacional, incluindo alguma característica de cada cultura existente no território. Assim, enquanto a multiculturalidade seguiu os modelos assimilacionistas e segregacionistas, a interculturalidade defendeu a possibilidade de melhorar a convivência entre pessoas de diversas culturas, a partir do estabelecimento de interações mediadas.

Como prática, a interculturalidade pode ser evidenciada tanto nas próprias relações cotidianas (e "naturais") entre culturas, como em projetos e políticas públicas que pretendem diminuir a desigualdade social existente tanto a nível econômico, político, social e educativo. Neste sentido, pode ser confirmado o recente incremento de políticas definidas como interculturais, muitas vezes destinadas a um público determinado. No caso da América Latina, estes projetos são destinados especialmente às comunidades indígenas e afrodescendentes. Contudo, resulta problemático denominar uma política de intercultural quando na realidade foi construída apenas de um lado da relação, neste caso dos estados nação. Neste ponto, Tubino (2007, p. 100) chama atenção à urgência de fomentar uma "interculturalidade de doble vía" como uma forma de desenvolvê-la, não simplesmente destinada para excluídos, diferentes e minorias, mas para toda a sociedade em geral. Ao formular uma política ou projeto intercultural reservado apenas para integrar às culturas "desiguais", estaria reiterando as mesmas pretensões que tinham os projetos integracionistas e assimilacionistas do século XX. Desta forma, considerando a proposta de Ansion (2007) de gerar um projeto cidadão intercultural, é importante ir além da formulação de políticas que sugerem uma mera inclusão e estimular a participação efetiva da diversidade nos vários espaços da sociedade. A interculturalidade também é contemplada na prática do projeto decolonial. Este conceito para Walter Mignolo (2008, p. 316), que segundo ele provem dos Andes: "é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos". Isto significa a relação entre cosmologias não ocidentais e ocidentais, onde existe um conhecimento pluri-diverso e não universal como é propagado geralmente.

Segundo Gunther Dietz e Laura Mateos (2007, p. 56), outra forma na qual a interculturalidade tem sido aplicada política e discursivamente é a partir da denominada "educação para a ação afirmativa" e para o "empoderamento" que propõe obter e destinar um espaço de participação às minorias culturais dos estados nacionais. As ações afirmativas como políticas que pretendem incluir a diversidade cultural em instituições ou campos restringidos a comunidades excluídas, geralmente tem um discurso assistencialista e assimilacionista, pretendendo impor o modo de vida hegemônico. Estas ações afirmativas também propõem que a traves da inclusão e integração dos "excluídos" seja fortalecida, reconhecida e aceita sua identidade. Contudo, como argumenta Tubino (2007, p. 96): "No basta con el fortalecimiento de la identidad de los discriminados para acabar con la discriminación; hay que cambiar las representaciones inconscientes sobre las cuales se han instalado patrones perversos de relación intercultural". De esta forma, este tipo de políticas pode gerar uma espécie de setorização que não se propõe combater a profundidade de desigualdades, nem pretende questionar o *status quo*, e o que ele cria e reproduz nas populações discriminadas.

Marcos legislativo e normativo sobre a interculturalidade na América Latina

A temática da diversidade cultural existente nos territórios nacionais, e de como se deve tratar é relevante nos últimos anos, principalmente na hora de falar do âmbito educativo. Em relação à origem do uso e implementação da interculturalidade na hora de olhar em direção à

diversidade cultural dentro dos estados-nação, o antropólogo argentino Hugo Arce (2009) afirma que ocuparia um espaço central nos debates sobre educação a partir da década de 70, quando a diversidade étnica e cultural se tornou uma questão visível para os países latino-americanos, considerando o deslocamento que ao longo do século XX as populações tradicionais empreendam em direção às grandes cidades.

Conjuntamente, apareceram certas construções discursivas e legislativas a nível mundial que influenciaram a concepção e normatividade dos países na hora de formular uma educação intercultural. A nível mundial, a referência normativa relacionada aos povos indígenas e seus direitos seria elaborada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), plasmada no Convenio 107 de 1957 denominado de “Protección e integración de las poblaciones indígenas y otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes”, substituída posteriormente pelo Convênio 169 de 1989 “Sobre los pueblos indígenas y tribales”, além de aprovar-se a Declaração dos Direitos sobre os Povos Indígenas na Organização das Nações Unidas (ONU). O Convênio 169 da OIT propõe respeitar, reconhecer e estimular a cultura, o idioma, a organização social e a educação própria dos povos indígenas. Este convenio contribuiria a divulgar a importância de entender e respeitar mundialmente as particularidades culturais dos povos indígenas, fazendo visível a necessidade de recuperar as formas de educação indígena e outros direitos aos representantes e intelectuais indígenas e funcionários dos estados nacionais. Segundo Daniel Mato (2012) o convenio mencionado foi até agora ratificado por quatorze países latino-americanos: Argentina (2000), Bolívia (1991), Brasil (2002), Chile (2008), Colômbia (1991), Costa Rica (1993), Equador (1998), Guatemala (1996), Honduras (1995), México (1990), Nicarágua (2010), Paraguai (1993), Peru (1994) e Venezuela (2002). Pontualmente no âmbito educativo, no artigo 26 dentro da parte VI. Educación y Medios de Comunicación se especifica sobre a necessidade de garantir a educação às populações indígenas em todos os níveis. Em seguida, no artículo 27 se especifica que a educação oferecida pelo estado às populações indígenas presentes deve considerar suas necessidades particulares e culturas (OIT, 2007, p.44).

O sistema educativo monocultural e nacionalista planteado pelos governos na América Latina resulta limitado diante as concepções e formas de vida das populações tradicionais que chegavam para fazer uso do seu direito, assim como o caráter colonial, positivista, universal e excludente que era transmitido a partir de: “uma <<política indigenista de integración o aculturación>>, que impulsaba um <<sistema educativo formal que basicamente enseñaba la superioridad del blanco>> y la inferioridad del índio, montubio o afrodescendiente com fines de explotación” (Orellana, 2010, p. 2442). Diante esta problemática, foi preciso criar e adotar outras ideias neste aspecto, liderados não só pelos movimentos sociais que questionaram o caráter colonial e as posturas universalistas e totalizantes, mas pelas próprias entidades estatais e internacionais que interessada –ou desinteressadamente- estudaram a problemática. A interculturalidade seria adotada ao evidenciar que o multiculturalismo, como ideologia, resultaria insuficiente diante a complexidade étnica, racial e cultural dos países latino-americanos. Desde o ponto de vista das comunidades tradicionais foi reclamada a incorporação e difusão dos seus conhecimentos nas instituições de educação superior, assim como reconhecer a necessidade de adquirir conhecimentos ocidentais que proporcionaram instrumentos suplementares para exercer sua auto representatividade no mundo dos brancos.

Apesar das iniciativas educativas das próprias comunidades tradicionais, assim como dos organismos estatais e internacionais, a interculturalidade não se tem executado como um plano integral, que além de se encontrar nos aspectos pedagógico e cultural involucre ao mesmo tempo âmbitos sociais, políticos, econômicos, entre outros. A interculturalidade não tem sido assumida como projeto de toda a sociedade no seu conjunto, incluindo, além de comunidades indígenas, a sociedade nacional, movimentos sociais, estados nacionais, organizações supranacionais, etc. Portanto, no aspecto educativo, a interculturalidade seria um patrimônio valioso, como instrumento que facilitaria mediar a tensão existente entre, o que em termos identitários seria considerado como próprio, e o que seria considerado como estranho ou alheio. Por exemplo, para o Ministério de Educação peruano a interculturalidade não seria só uma ferramenta, mas um fim, já que a interculturalidade não está construída, no entanto deve ser criada e estimulada:

[...] se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y

comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe [...] (Walsh, 2005, p. 7).

Neste ponto, deve admitir-se à interculturalidade com seu caráter dinâmico, com sua infinidade de tensões e brechas culturais, já que assim seria possível estabelecer um diálogo entre culturas. Por isso, no aspecto educativo não poderia se dar por intercultural a simples combinação de elementos e práticas culturalmente distintas:

La mera inclusión del indígena en la educación superior no hace que las universidades sean interculturales. Interculturalizar la educación superior es transformarla de monocultural a pluricultural, es decir, hacer que sus beneficiarios o destinatarios participen de un currículo común que valore y respete la diversidad cultural de forma equitativa, que contemple planes de estudios cuyos componentes culturales, científicos o lingüísticos sean la expresión de las distintas culturas indígenas y no indígenas– del País (Orellana, 2010, p. 2444).

Por outro lado, ao representar a interculturalidade numa bandeira de reivindicações sociais das comunidades ignoradas historicamente, deve-se ressaltar a importância que estas populações fazem uso delas não só como uma ferramenta de resistência e de representação, mas de transformações estruturais. Ao trazer esta discussão ao plano educativo, a educação intercultural não deve somente trazer aqueles saberes tradicionais que foram esquecidos e que procuram ser resgatados, mas pelo contrário fazer dialogar com esses conhecimentos com a educação científica dominante, considerando outras lógicas. A educação intercultural se relaciona de forma equivocada com a destinada a culturas minoritárias quando na realidade é a que pretende destinar-se a todos os grupos sociais.

Ao nos referir pontualmente a programas educativos que fazem uso da interculturalidade como ferramenta na América Latina se encontram, além da construção de escolas na modalidade primária e secundária, aquelas que a nível de educação superior propõem a inclusão da diversidade cultural em universidades públicas e privadas, a partir de cotas destinadas a indivíduos que fazem parte de comunidades historicamente excluídas, e a criação tanto de programas interculturais dentro de universidades já estabelecidas, como a formação de universidades interculturais. A criação de universidades exclusivas para essa diversidade geraria uma encapsulação dos “excluídos”, perpetuando assim a segregação. É importante ter em conta que a presença da diversidade na universidade não garante o princípio da interculturalidade, e sim o diálogo, a transformação e interação entre conhecimentos e currículos.

Segundo Luis Enrique López (2013), a educação intercultural indígena na América Latina teve três orientações básicas na hora de abordar a diversidade cultural e linguística. A primeira corresponde a uma postura assimilacionista que vê na diversidade um problema e pretende, a partir de um modelo educativo bilíngue de transição, homogeneizar linguística e culturalmente aos “outros nacionais”; a segunda está relacionada a uma orientação multiculturalista e tolerante, que trata a diversidade como um direito principalmente para manter e desenvolver as línguas indígenas. Finalmente, a modalidade do pluralismo cultural aborda à diversidade cultural e linguística como um recurso que transforma ao estado nação, planteando um novo tipo de relacionamento entre indivíduos e comunidades.

Por outro lado, o desenvolvimento e o uso do conceito de interculturalidade surgiu a partir de duas direções. Na primeira se encontram as propostas que provem de instancias acadêmicas e estatais: de cima para baixo. Por outro, estão as propostas de educação intercultural que vem das próprias comunidades indígenas que às vezes são incorporadas pelos estados: de baixo para cima:

En algunos casos, las propuestas surgieron de la iniciativa indígena, situando la cuestión educativa en un contexto

mayor de reivindicación de derechos indígenas y vinculando EIB a tierra, territorio y territorialidad; en otros, la motivación fue exógena, sea proveniente de centros de investigación, instancias gubernamentales o de la sociedad civil, aunque casi siempre en interacción y consulta informada con las poblaciones indígenas involucradas (López, 2013. p. 80).

Num primeiro momento, a educação indígena na América Latina foi abordada desde uma perspectiva bilingüe-bicultural, pretendendo que o indivíduo pertencente a uma comunidade indígena aprendera conteúdos da sua própria cultura ao mesmo tempo em que aprendia a cultura nacional. México seria um dos primeiros países que pôs em prática esta concepção nos anos 80. No Equador a noção de biculturalidade começaria em 1972 com o Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe-Bicultural Shuar (*op.cit*). Posteriormente, o conceito da interculturalidade foi abordado ao notar a insuficiência da biculturalidade e do aspecto linguístico como o único para trabalhar o âmbito educativo, incluindo na discussão a descolonização, liberação e resgate do conhecimento e a cultura dos grupos indígenas.

Partindo da conceição de interculturalidade que vem de cima para baixo, proposta por López (2013), uns dos primeiros projetos em se apropriar desta denominação seria dos quéchuas do rio Napo no Peru, onde religiosos e acadêmicos abordaram a interculturalidade desde a Teologia da Liberação. Por outro lado, a nível político, a Asociación Interétnica da Selva Peruana foi a primeira organização indígena neste país em alegar sobre a interculturalidade e a necessidade de formar professores indígenas. Posteriormente, a nível legislativo, a noção de interculturalidade seria adotada oficialmente com a Política Nacional de Educación Bilingue Intercultural de 1989. Por sua vez, no México foi criada a Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que pretendia formar docentes especializados em educação intercultural bilingue (Chiodi, 1990). No Brasil, os povos indígenas obtiveram reconhecimento dos seus direitos educativos específicos com a constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, depois da luta do movimento indígena (CIMI, 2014).

Retomando o argumento de López (2013), a interculturalidade planteada de baixo para cima, os países aonde, segundo este autor, a interculturalidade surgiu da iniciativa indígena mais do que a estatal são Colômbia, Equador e Bolívia. No caso da Colômbia, foi evidenciado uma liderança indígena que reivindicava o saber próprio, como foi (e é) o caso do Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) como organização indígena que aborda a interculturalidade não só como um modelo educativo, mas como um projeto político que propõe novos ordenamentos sociais e políticos. Em 1979 o estado colombiano reconheceu o direito das populações indígenas a uma educação diferenciada. Depois, no ano de 1991 a interculturalidade e a etnoeducação como modalidade educativa própria seria incluída na constituição de 1991, sendo definida pelo Ministerio de Educación Nacional como:

[...] proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida (Colombia, 1994 *apud* López, 2013, p. 97).

Por outro lado, como iniciativa do Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) foi criada a Universidade Autónoma Indígena Intercultural em 2003 sem o apoio do estado colombiano, onde são oferecidos cursos universitários acordes ao contexto das comunidades indígenas colombianas (MATO, 2010).

No Equador, a temática intercultural começou a ser tratada em 1985, a partir do projeto de educação intercultural bilingue quéchua castelhano (López, 2009). A principal experiência no âmbito de educação superior foi a criação da Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, pensada desde o ano de 1996 pela Confederación de Nacionalidades

Indígenas del Ecuador (Conaie) e o Instituto Científico de Culturas Indígenas, sendo reconhecida só no ano de 2005 pelo Conselho Nacional de Educação Superior. Desde suas bases esta universidade tem como objetivo: “Cultivar nuevas relaciones societales basadas en el respeto al otro, pero con equidad. Construir un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador.” (VIGIL, 2014, p. 7).

Na Bolívia, a educação intercultural começou a ser questionada em 1982 quando o projeto educacional se propôs elaborar uma reforma educativa ao mesmo tempo que se pretendeu construir um estado plurinacional. Uma das primeiras ações relacionadas à construção de educação destinada para as comunidades indígenas foi a Escuela-Ayllu de Warisata em 1930. Como objetivo, a escola se propôs: “partir de las tradiciones y costumbres ancestrales de los aimaras y quechuas” con el fin de educar hombres que “sobreviviera no a costa de los demás, por medio de un sistema de trabajo colonial, sino de un sistema de organización colectiva y de transformación histórica” (Vilchis, 2014, p. 151). De forma parecida a Universidad Intercultural Amawtay Wasi, a escola recebeu constantes obstáculos legislativos e demandas de padrões de qualidade educativa pelos organismos estatais, o que gerou que fosse transformada e tutelada pelo Servicio Cooperativo Interamericano de Educación. Outras instituições educativas interculturais relevantes na Bolívia são a Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) e a Universidad Indígena Bolivariana criada pelo decreto presidencial n. 29.664 do ano 2008 (Mato, 2010).

A diferença das experiências anteriormente relatadas, na Argentina não foi incluída formalmente a temática intercultural indígena na educação superior, apenas na educação básica, primaria e secundaria. Existem só duas experiências em Chaco e Santiago del Estero, em relação à formação de docentes interculturais indígenas (Mato, 2012).

Um mapeamento mais completo e descrições pontuais de várias experiências e iniciativas de educação intercultural nos países latino-americanos foi feito pelo Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), principalmente em relação à educação universitária. Algumas das publicações deste observatório apresentam os programas educativos com vocação intercultural que foram criados, seja por iniciativa estatal, publica, privada, de organizações indígenas, ou convênios entre elas. Ao longo da pesquisa desenvolvida pelo observatório, Daniel Mato (2008) como o compilador desta informação, lembra que os participantes das iniciativas educativas interculturais expressaram falhas na sua prática, ocasionadas na sua maioria por falta de vontade política, e por destinar esta modalidade exclusivamente a comunidades indígenas como um novo método de aculturação, desconsiderando sua implementação necessária implementação para toda a cidadania. Por outro lado, a pesar de haver numerosos avanços nos países da América Latina a nível constitucional, legislativo e normativo em relação ao reconhecimento dos direitos educativos dos povos indígenas, não conseguiram ser executados na prática, já que se continua primando a ciência moderna e conhecimento científico, que, como afirma Boaventura de Souza Santos (2010, p.52) “fue diseñado originariamente para convertir de este lado de la línea en un sujeto de conocimiento, y el otro lado en un objeto de conocimiento”, privilegiando ao trabalho individual sobre o coletivo, à escrita sobre a oralidade, y ao uso de línguas hegemônicas sobre línguas indígenas.

Etnografia na Escola Intercultural Bilíngue no. 941 da aldeia Jasy Porã em Puerto Iguazú, Argentina.

Após de ter apresentado algumas das abordagens teóricas e normativas para definir a interculturalidade, resulta interessante contrastar a interculturalidade desejada, descrita nestes discursos, legislações e normativas de vontades políticas estatais e supranacionais, com a interculturalidade de fato, que é dada na cotidianidade da prática educativa. Como foi confirmado anteriormente, existem muitos autores que acompanham a discussão em torno à pretensão de definir o conceito da interculturalidade, por um lado de forma teórica, e por outro como uma arma de reivindicações políticas, sociais, culturais e educacionais das populações historicamente ignoradas. Contudo, são escassas as aproximações que de forma etnográfica procuram observar o desenvolvimento prático da interculturalidade na educação, deixando de lado as pretensões descritas no discurso. Com este desejo, e por escolhas inicialmente logísticas, tive a oportunidade de me aproximar à realidade educativa da Escola Intercultural Bilíngue no.941, destinada à população

Mbyá Guarani da aldeia Jasy Porã, e desenvolver ali meu Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia (González, 2015). Dito espaço, se encontra localizado na cidade argentina de Puerto Iguazú, que por sua vez pertence à região conhecida como a tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, e que é distinguida pelo forte turismo desenvolvido em torno às Cataratas do Iguaçu. A escola funciona a partir da Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe implementada pelo Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deste país. Este programa educativo institucional é dirigido especificamente a escolas de nível inicial e secundário das populações indígenas de todo o país, garantindo, pelo menos no papel, o respeito pelas culturas e línguas destes povos. Entre as características a ressaltar sobre esta modalidade se encontra a presença do Auxiliar Docente Indígena, quem acompanha ao professor titular nas suas aulas, e é o encarregado de realizar a mediação entre a cultura local indígena e a nacional. Cada província argentina é autônoma para desenvolver este programa intercultural, definindo suas próprias políticas educativas e sua forma de aplicação. Na província de Misiones, a Modalidad de Educación Intercultural Bilingue tem duas frentes de trabalho, uma destinada às regiões de fronteira com o Brasil, enfocando-se principalmente no aspecto linguístico, e outro destinado à população indígena que faz presença na região, os Mbyá Guarani. A Modalidad de Educación Intercultural Bilingue na Argentina não possui um programa universitário para formar aos docentes que pretendem trabalhar para esta modalidade educativa. No caso da província de Misiones, os Auxiliares Docentes Indígenas Guarani realizaram uma serie de capacitações que os habilita para trabalhar nas escolas das suas comunidades, sendo eles eleitos por elas mesmas.

Apresentando brevemente aos Guarani, uma das populações indígenas com maior presença na América do Sul, ao ser aproximadamente 284.800 segundo o Mapa Guarani Continental (2016), sabemos por evidencias arqueológicas, históricas e antropológicas que habitam há mais de dois mil anos a região trifronteiriça entre Argentina, Brasil e Paraguai, e que atualmente também fazem presença na Bolívia e o Uruguai (Guarani Retã, 2008). Com a consolidação dos estados nacionais, com a divisão do território e das populações indígenas que ali se encontravam, foram consolidando-se subgrupos dos Guarani. Por exemplo, os Pai Taviterã e Aché ou Guayaki no Paraguai, os Kaiowa, Ava-Guarani ou Ñandeva no Brasil, e os Mbyá na Argentina, Brasil e Uruguai. Na atualidade, se calcula que na Argentina existem 54.825 Guarani do subgrupo Mbyá, a sua maioria habitantes da província de Misiones (Guarani Continental, 2016). Outros episódios históricos, alguns mais trágicos do que outros, influenciaram no deslocamento dos Guarani, na mudança de alguns aspectos culturais, e na diminuição da população, tais como o processo de colonização espanhola e portuguesa, a construção das reduções jesuíticas e a destruição destas pelos bandeirantes, a exploração ervateira e madeireira, o projeto homogeneizador e violento do estado argentino por legitimar seu território, a construção de vários projetos desenvolvimentistas, o turismo de massa que se impõe ao redor das Cataratas do Iguaçu, entre vários outros que não cabem neste trabalho.

Em relação ao aspecto pratico do trabalho de campo, foram feitas visitas periódicas à escola Jasy Porã (pelo menos uma vez na semana), acompanhando algumas jornadas escolares no segundo semestre do ano de 2015, de agosto a novembro. Neste tempo se pretendeu vislumbrar a proposta de uma escola intercultural no cotidiano, nas relações estabelecidas entre as crianças, os professores e outros membros da aldeia, conteúdos ministrados pelos professores, as atividades extraescolares, entre outros. Um dato importante a considerar é que a escola não surgiria como empreendimento do ministério de educação argentino, e sim por um privado amigo da aldeia Jasy Porã que contribuiu financeiramente com a construção, a qual iniciou no mês de fevereiro de 2014. Legalmente, a Escuela Intercultural Bilingue de Fronteira y Jornada n. 941 Jasy Porã foi constituída no dia 10 de setembro de 2014 a partir da resolução 1850 do Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones. Porém, só na primeira semana de março de 2015 começariam as aulas, com 62 crianças Guarani moradoras dessa e outras aldeias entre os 7 e 14 anos, e distribuídas em dois graus acoplados (ou plurigras) que pretendem abarcar todo o ensino fundamental. Para os três professores que na época trabalhavam na escola, o modelo de plurigras traz algumas complicações, ao oferecer um ensino menos personalizado, onde não se pode atender a diferença, capacidade e avanço de cada criança. Além de dois professores “brancos” se encontra um Auxiliar Docente Indígena, quem é da própria aldeia e foi escolhido pela comunidade para se formar como professor nas capacitações desenvolvidas no ano de 2007 na província de Misiones. Este Auxiliar

Docente Indígena é o encarregado de subministrar a área de Língua e Cultura Guarani, uma vez por semana para cada grau, reforçando as manifestações próprias e estreitando o laço entre a escola e a comunidade.

Para as aulas existiam materiais bibliográficos e didáticos de circulação nacional usados em escolas convencionais, onde as temáticas trabalhadas não tinham muito a ver com a realidade das crianças Guarani. Por exemplo, temas relacionados à classificação dos animais em omnívoros, herbívoros e carnívoros, a pirâmide alimentícia, limpeza e cuidado pessoal, entre outros, não faziam sentido nenhum para as crianças que apreendem na aldeia a enxergar a natureza e o alimento de outra forma. Em outros momentos, o material didático era deixado de lado, e o Auxiliar Docente Indígena reforçava o que as crianças apreendiam na aldeia, como o tipo de animais que ali habitam, assim como as plantas medicinais usadas para curar doenças. O espaço físico da escola é como qualquer outra, com três salas de aula em formato convencional, um pátio enorme que pertence à aldeia, banheiros e cozinha. No entanto, as crianças e moradores da aldeia fazem uso diferenciado deste espaço, se deslocando livremente entre os espaços da escola, desenhando nos cadernos e deixando de lado as tarefas, tomando mate, entre outras atividades que numa escola convencional seriam punidas. Em relação aos professores que atuam nesta escola, tanto o Auxiliar Indígena como os professores brancos, afirmam que se veem sometidos a uma sobrecarga de tarefas, já que além de ser docentes da escola também estão relacionados com a comunidade, sendo necessário muitas vezes auxiliar no desenvolvimento de tarefas de assistência social e questões legais, adquirindo o papel de mediadores entre os Guarani, o governo, empreendimentos privados, e população da região.

Finalmente, quando o dia escolar finaliza, mulheres da aldeia se reúnem no pátio da escola para preparar o almoço às crianças e outros que se aproximam, juntando carvão para fazer comida a lenha. Os alimentos que costumam ser preparados são macarrão, frango, arroz, mandioca e alguns legumes. O trabalho de cozinha das mulheres da comunidade não é remunerado pelo governo, assim como a limpeza e manutenção da escola. Após o almoço, a maioria das crianças vão para suas casas, enquanto outros ficam para brincar com seus amigos, ou treinando a leitura com alguns dos materiais bibliográficos disponíveis. De esta forma, a escola se torna num espaço central de socialização e encontro, tanto durante as aulas quanto na ausência delas, onde o redor da escola reúne as mulheres que cozinham e que fazem faxina, homens que trabalham na roça, ou mães e pais que querem ver como se desenvolve seu filho na escola. Ao mesmo tempo, quando alguém desconhecido aparece na aldeia, a escola é o primeiro local onde são recepcionados, tanto visitantes simples, políticos, conhecidos dos Guarani, ou turistas.

Considerando o anteriormente dito, presenciamos uma vez mais que a interculturalidade na prática escolar tem muitos desafios, principalmente ao surgir de cima para baixo, como é no caso argentino. A pesar de serem garantidos no papel vários direitos educativos para a população Guarani, os mesmos não são cumpridos pelo estado na totalidade, corroborado na carência de materiais didáticos pertinentes à realidade da escola, o investimento na infraestrutura física, o pago digno aos professores e outros integrantes da escola que fazem trabalhos para sua manutenção, a criação de cursos de educação superior que garantam a aplicação da interculturalidade em todos os níveis, entre várias outras dificuldades. A pesar disto, com o trabalho etnográfico foi percebido que os participantes da escola (professores, alunos e comunidade em volta) se encontram muito mais otimistas e receptivos ao tipo de interculturalidade que estava sendo proposta e desenvolvida, já que para eles a mesma representa um grande avanço em relação a suas reivindicações educativas e resistência histórica, considerando que a Modalidad de Educación Intercultural Bilingue foi formulada há menos de 10 anos. Se, por um lado, não podemos negar as inúmeras inconsistências e assimetrias existentes na aplicação da interculturalidade na educação, resulta fundamental pensar também na luta que há por trás de determinadas políticas e concepções adotadas, que vão muito além das leis e definições oficialistas.

Considerações finais

A partir das anteriores reflexões teóricas, normativas e etnográficas, podemos pensar que é necessário não restringir o princípio da interculturalidade somente como aquele destinado às populações indígenas, e exclusivamente concernente ao âmbito educativo. Como afirma

Tubino (2007), é importante plantear e desenvolver uma cidadania intercultural que permita um diálogo verdadeiro entre diversos indivíduos e coletivos. Nesta mesma linha, a Coordinación de Organizaciones Mapuche ressalta que a interculturalidade deve ser uma ferramenta usada em esferas mais amplas da vida, que permitam, de fato, a defesa dos direitos das populações indígenas:

Interculturalidad significa: ‘nueva relación’, ‘reconocimiento mutuo’, ‘relación simétrica de dos o más culturas’, ‘reconocimiento de derechos’. No puede ser un concepto que quede encerrado en cuatro paredes de un aula o escuela. Por ello desde nuestro punto de vista debemos definir la Interculturalidad como la herramienta conceptual para el pleno reconocimiento de los Derechos Fundamentales de los Pueblos Originarios [...] Interculturalidad es ‘entre culturas’ (Briones, 2004 *apud* Arce 2009, p. 35).

Apesar de que seja afirmado nos países “democráticos” que todos os cidadãos têm os mesmos direitos, não são evidenciadas as mesmas oportunidades de acesso aos diferentes serviços oferecidos pelo estado. Aqueles que fazem parte da cultura hegemônica são os que definem as formas de inclusão dos excluídos, seja no sistema político, educativo, de saúde, etc. Esta inclusão é mais uma adaptação que estes atores devem fazer, e não o estado adaptar-se às particularidades culturais e sociais de cada grupo (Anson, 2007). Se a interculturalidade tem sido compreendida de maneira mais ampla como necessária para ser usada em várias dimensões e âmbitos da vida em sociedade, como na prática educativa, dentro das suas definições políticas e técnicas ainda se encontram rastros de tentativas de práticas assistencialistas e assimilacionistas. A interculturalidade desde a perspectiva indígena latino-americana nasceu transcendendo a esfera educativa ao relacionar questões correspondentes à terra e seus direitos, discutindo a formação e hegemonia dos estados. Por isso, além de questionar e dar importância às normativas e teorias destas propostas, resulta muito mais enriquecedor considerar a interculturalidade que está sendo criada desde baixo, desenvolvida na cotidianidade, com conflitos e desencontros, que a pesar de estar relacionada com a interculturalidade normativa e teórica, atua autônoma e independentemente, gerando apropriações específicas acordes ao contexto e particularidades das populações indígenas.

Referências

ARCE, H. **Los usos de la interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina**. 2009. 103 f. Disertación (Maestría en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales) – Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, 2009.

ANSION, J. La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. In: ANSION, J; TUBINO, F (Orgs.) **Educación en ciudadanía intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas**. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. p. 37-62.

CHIODI, F. **La educación indígena en América Latina**. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia. Quito: UNESCO, 1990

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONARIO CIMI. **Por uma educação descolonial e libertadora**. Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. 2014

DIETZ, G; MATEOS, L. El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. In: AGUADO, T; del OLMO, M (Orgs.). **Educación intercultural: perspectivas y propuestas**. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2009. p. 45-66.

FERRÃO, Vera Maria. Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 26, n. 2, p. 333-342, 2010

GONZÁLEZ, Linda. **Interculturalidad en la práctica educativa de la Escuela Intercultural Bilingüe Guaraní Jasy Porã. Puergo Iguazú, Misiones, Argentina.** 2015. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana) – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2015.

GUARANÍ RETA 2008. **Mapa de Pueblos Guaraníes en las fronteras de Argentina, Brasil y Paraguay.** São Paulo: CTI – Centro de Trabalho Indigenista, 2008.

GUARANI CONTINENTAL 2016. **Cuaderno Mapa Guaraní Continental 2016. Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay.** Argentina: ENDEPA e UNSA; Bolívia: APG, CIPCA, CEDERT e ILC; Brasil: ATY GUASU, YVY RUPA, CIMI, CTI, ISA, FAIND, UNILA e FUNAI; Paraguai: CONAPI; Continental: CCNAGUA. 2016.

IRIUPE, Yamila. Educación superior e interculturalidad en Misiones- Argentina. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 21, p. 59-74, 2012.

LÓPEZ, L. E. **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas.** Bolivia: Plural Editores, 2009.

MATO, Daniel. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. IN: _____ (coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior.** Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

_____. Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. **Revista Nueva Sociedad**, p. 103- 119, 2010.

_____. **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em América Latina: Normas, Políticas y Prácticas.** Caracas: IESALC-UNESCO, 2012.

SOUZA, Boaventura de. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo: Ediciones Trilce, 2010. 113 p.

OIT, Organización Internacional del Trabajo. **Convenio n. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.** Lima: OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2007. 106 p.

ORELLANA, A. M. Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. In: XIV ENCUESTRO DE LATINOAMERICANISTAS ESPAÑOLES: Congreso Internacional 1810-2010. 200 años de Iberoamérica. **Santiago de Compostela**, n. 14, 2010. p. 2429-2446.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Rostros y fronteras de la identidad**, p. 151-160, 2004

VIGIL, N. El cierre de la Universidad Amawtay Wasi y el concepto neoliberal de calidad educativa. 2014. Disponible en: https://www.academia.edu/9610458/EL_CIERRE_DE_LA_UNIVERSIDAD_AMAWTAY_WASI_Y_EL_CONCEPTO_NEOLIBERAL_DE_CALIDAD_EDUCATIVA.

VILCHIS, A. La Escuela - Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México. **De Raíz Diversa**, v.1, n.1, p. 145-170, 2014.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación.** Ministerio de educación de Perú, 2005.