

EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE EL PENSAMIENTO DECOLONIAL

RESISTENCIAS
Y DESAFIOS

Francisco Gárate Vergara
Cláudia Battestin
[Coordinadores]

Ariadna
ediciones



Educación Intercultural desde el pensamiento decolonial:

Resistencias y Desafíos

Francisco Gárate Vergara (Chile)
Cláudia Battestin (Brasil)
Coordinadores



Centro de Investigación Iberoamericano de Educación (CIIEDUC)
Red Latinoamericana de Diálogos Decoloniales e Interculturales (REDYALA)

Santiago de Chile, agosto 2024

Primera edición

ISBN: 978-956-6276-33-3

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

<https://doi.org/10.26448/ae9789566276333.112>

Diagramación interior: Matías Villa Juica.

Imagen de Portada: Kairo Moraes

Obra bajo Licencia Creative Commons



Ariadna Ediciones postula y/o indexa su producción en Repositorio ANID (solo proyectos con folios FONDECYT u otras agencias de financiamiento chilenas), Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL Archives Ouvertes, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig).

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

Comité Editorial

Dra. Andrea Figueroa Vargas
U Central - CIEDUC. Chile

Dr. Arnaldo Nogaró
URI. Brasil

Dra. Cecilia Marambio Carrasco
UNAB - CIEDUC. Chile

Dr. Diego Orgel Dal Bosco Almeida
Unochapecó. Brasil

Dra. Denise Adriana Argenta
UNIRIO. Brasil

Dr. Eduardo Nunes Jacondino
UNIOESTE. Brasil

Dra. Franciele Daiane Borges
UFSM. Brasil

Dr. Ivo dos Santos Canabarro
UNIJUI. Brasil

Dra. Janaina Santana da Costa
UFT. Brasil

Dra. Jordana Wruck Timm
URI. Brasil

Dr. Juan Eduardo Ortiz
IUEM - UPC. España

Dra. María Consuelo Rebolledo
UAB. España

Dra. Rosangela Fachel de Medeiros
UFPEL. Brasil

Dra. Roberta Cajaseiras de Carvalho
IFSC. Brasil

Índice

| | |
|---|-----|
| Primeras palabras <i>Cláudia Battestin y Francisco Gárate Vergara</i> | 9 |
| Presentación <i>Elisa Loncon Antileo</i> | 11 |
| Prólogo <i>Ricardo Salas Astrain</i> | 19 |
| Con-versar, reír y compartir la comida: Epistemologías de/para la resistencia <i>María Cecilia Leme Garcez y José Mario Méndez Méndez</i> | 27 |
| Os currículos base do território catarinense como possibilidades de rompimento com a colonialidade do poder, do saber e do ser <i>Elison Antonio Paim, Marcos Rodrigues da Silva y Odair de Souza</i> | 39 |
| Interculturalidade em círculos de cultura com mulheres no território contestado <i>Giselle Moura Schnorr, Diane Daniela Gemelli, Lucelena Kukul y Mariana Rocha Zacharias</i> | 61 |
| La educación en la RDC: Realidad una y múltiple, alternativa para construcción de una identidad congoleña decolonial <i>Godefroid Pakabomba Muabi</i> | 77 |
| Trabalho, saberes tradicionais e educação não escolar: unindo experiências, vivências, cabeça e mãos <i>Edson Caetano y Karla Rodrigues Mota</i> | 89 |
| Educação musical desde uma perspectiva multicultural <i>Dyonathan de Moraes, Kairo Moraes y Maiara Olkoski</i> | 103 |

| | |
|--|-----|
| Corrientes de pensamiento intercultural: Una revisión teórica entre Chile y Colombia <i>Greys Patricia Núñez Ríos, Francisco Gárate Vergara</i> y <i>Alexa Angélica Senior Naveda</i> | 121 |
| A internacionalização na educação superior em perspectiva intercultural: reflexões desde o pensamento decolonial <i>Jailson Bonatti y Silvia Regina Canan</i> | 139 |
| Educação do campo e produção de escolas territorialmente situadas: Diálogo decolonial a partir de uma experiência extensionista <i>Juliana Bianchi Gilioli, Locenir T. de Moura Selivan</i> y <i>William Simões</i> | 153 |
| Transitando hacia la educación intercultural en miras a la justicia social <i>Taise Dall'Asen, Francisco Gárate Vergara</i> y <i>Daniela Muñoz Cheuque</i> | 173 |
| Educação intercultural e práticas decoloniais na perspectiva da educação do campo <i>Sidinei Phitan da Silva, Anelise de Oliveira Rodrigues</i> <i>Nairana Becker Vergutz y Milena Thaís Röhler</i> | 189 |
| Origem e conceitos do grupo modernidade/colonialidade <i>Volmir Antonio Lange, Marilandi Maria Mascarello Vieira</i> <i>Cláudia Battestin y Elcio Cecchetti</i> | 201 |
| Desandando destinos trazados: las prácticas profesionalizantes como espacio de disputa contra la desigualdad <i>Emiliano Bargados, Diego Eguren y Carlos Leston</i> | 217 |
| Entrevista: Diálogo con el maestro de tierras andinas Mario Mejía Huamán: Desde, con y para la Abya Yala <i>Francisco Gárate Vergara</i> | 231 |
| Sobre las autoras y autores | 251 |

Primeras palabras...

Un proyecto de publicación en Red

Este libro fue tejido desde una red de diálogo con personas de distintas partes del Sur Global, con el deseo de fortalecer e intercambiar experiencias y esperanzas. El diálogo entre el Centro de Investigación Iberoamericano de Educación (CIEDUC) y la Red Latinoamericana de Diálogos Decoloniales e Interculturales (REDYALA), surge con o desafío de cruzar redes, lugares, personas, movimientos y distintas realidades para presentar movimientos de resistencia, estudios, trabajos, colectivos, investigaciones, y liderazgos que se constituyen desde el sur, de nuestra Abya Yala.

El Centro de Investigación Iberoamericano de Educación (CIEDUC), es un esfuerzo colectivo de académicas y académicos que desde distintos espacios geográficos y académicos, que se reúnen con el objetivo de organizar y tensionar la discusión de la política pública y la investigación desde una visión transdisciplinar en sus estudios de carácter teóricos y prácticos en la construcción del conocimiento, siendo su sello unir y deconstruir conocimiento fragmentado, desde la rebeldía supresora de opresiones, donde emerge el universo de los saberes con voces ancestrales de libertad, verdad y justicia. Con el Centro, se ha impreso el anhelo de toda la comunidad de investigadores e investigadoras de generar propuestas y proyectos de investigación para avanzar hacia desarrollo e inclusión social para todos los niños, niñas y jóvenes de la región de Iberoamérica. En política de desarrollo e inclusión social, es necesario ampliar los horizontes productivos, apoyando una gestión educativa que proyecte soluciones hacia una sociedad dinámica, capaz de responder a las necesidades emergentes de sus habitantes. La búsqueda del desarrollo e inclusión social humano se traza de acuerdo con los estudios de la UNESCO: desde cubrir las necesidades básicas de la población, como atender a la calidad de vida mediante programas de educación al trabajo, mantener un ingreso per cápita, hasta ser capaz de cubrir las expectativas económicas de todo el núcleo familiar con posibilidad de acceder a la educación superior y a la actualización permanente de los conocimientos.

La Red Latinoamericana de Diálogos Decoloniales e Interculturales (REDYALA) es una red tejida por muchas historias, tramas, hilos, marcas, colores, voces, silencios, lugares y encuentros. REDYALA reúne a personas que actúan como líderes sociales, educadores e investigadores de diferentes nacionalidades, etnias, lenguas, culturas, creencias y vínculos institucionales, que se mueven en base a las ideas de decolonialidad, interculturalidad y buen vivir. Además, busca ser un espacio de diálogo intercultural e intercambio de experiencias, prácticas e intervenciones capaces de promover el reconocimiento de las diferencias entre culturas, historias, memorias y epistemes, articulando y fortaleciendo la interacción y convivencia entre los pueblos. La Redyala, invita a participar de un proyecto colectivo, de acceso abierto que busca mantener viva la discusión y debate político, social y académico en torno a la educación intercultural con una visión en el la ruptura de las corrientes hegemónicas del pensamiento, generar un debate desde un enfoque decolonial, para visualizar los debates, sueños, desafíos y los polos de resistencia de la conformación de la identidad de nuestros pueblos.

En un esfuerzo mancomunado de trabajo desde la intelectualidad de CIEDUC y REDYALA reunimos escritos desde distintas visiones y disciplinas, teniendo un enfoque transdisciplinar en torno a los desafíos educativos y socio-culturales en la identidad Abya Yala, manteniendo un enfoque territorial con una visión global desde los desafíos que nos insta desarrollar en la unión de nuestros pueblos.

Muchos de los que componen las redes se conocen solamente de manera virtual, otros presencial, pero lo que nos une es el mismo deseo, de casa común, de vida. Hablamos aquí, de vida en su totalidad, de todas las formas de existir y re-existir.

Son los desafíos que compartimos desde nuestras escuelas, universidades, movimientos sociales, comunidades y, principalmente, los sueños y deseos que alimentamos en encuentros virtuales, en los diálogos, en los proyectos, en las palabras, en los escritos colectivos. Así hacemos nuestras redes, con cultura y diversidad de varios países y realidades, pero con esperanza de una prudencia más densa a nivel global.

Queda la invitación a la lectura, desde las primeras palabras, presentación, prólogo, los artículos y de entrevista. Todo organizado con el apoyo de las personas e instituciones comprometidas que caminan con nosotros.

Cláudia Battestin - Brasil

Francisco Gárate Vergara - Chile

Presentación

Antes del prólogo y presentación del libro, nos gustaría presentar a los lectores y lectoras un poco más sobre quién es Elisa Loncon Antileo, quien amablemente aceptó nuestra invitación para realizar la presentación de este libro.

Elisa Loncon Antileo, nació en Traiguén. Hija de Juan Alberto Loncon Huaiquimil y de Margarita Antileo Reiman. Es Profesora de Inglés de la Universidad de La Frontera, con cursos de postítulo en el Instituto de Estudios Sociales de la Haya (Países Bajos) y en la Universidad de Regina (Canadá). Posee un Magíster en Lingüística de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa UAM-I (México), un PhD en Humanidades de la Universidad de Leiden (Holanda) y un Doctorado en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ha sido académica, investigadora y asesora en numerosas iniciativas. Es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, abocándose a la investigación sobre la enseñanza del mapudungun y profesora adjunta de la Facultad de Letras, investigadora del Centro de Estudios Indígenas e Interculturales (CIIR) de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En septiembre de 2021, la Revista Time la consideró entre las 100 personas más influyentes del 2021. En diciembre de 2021, recibe el Premio Internacional René Cassin de Derechos Humanos.

Pertenece a la comunidad de Lefweluan, ubicada en la comuna de Traiguén. Fue parte del Consejo de Todas las Tierras. Es una de las creadoras del Centro Intercultural para la Investigación y la Transformación Educativa Rangin Wenu Mapu de la Universidad de Santiago de Chile.

En México, fue Asesora de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública SEP México. En las elecciones del 15 y 16 de mayo de 2021 se presentó como candidata por los Escaños Reservados representantes de Pueblos Indígenas, en representación del Pueblo Mapuche Regiones Metropolitana, Coquimbo, Valparaíso, Libertador Bernardo O'Higgins y Maule. El 4 de julio de 2021 fue electa Presidenta en la Sesión de Instalación de la Convención Constitucional, cargo que ejerció hasta el 5 de enero de 2022. En el proceso de

discusión de las normas constitucionales, se incorporó a las comisiones temáticas sobre Principios Constitucionales, Democracia, Nacionalidad y Ciudadanía; y Derechos de los Pueblos Indígenas y Plurinacionalidad.

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2024.

Dra. Elisa Loncon Antileo

Universidad de Santiago

El libro *Educación Intercultural desde el pensamiento decolonial: Resistencias y Desafíos*, aborda en profundidad diferentes discusiones y experiencias decoloniales e interculturales en contextos formativos y sobre diferentes espacios territoriales, en distintos ámbitos y sujetos: mujeres, trabajo, escuelas, comunidades y de países del Abya Yala. Entre los cuales se encuentran los siguientes títulos:

Con-Versar, Reír y Compartir la Comida: Epistemologías de/para la Resistencia. En éste se releva el juego, la alegría y la risa como expresión de cultura, de la celebración, de belleza y de la visión del mundo; estas son también herramientas metodológicas para la educación y de la pedagogía local. Para las autoras las comunidades son espacios cognitivos y sapienciales de reflexión y de crecimiento mutuo. Se invita al quehacer universitario a mirar lo que acontece *junto al horno*, y en los otros *lugares sagrados* de los movimientos en resistencia, para erradicar las violencias, el silenciamiento y la deslegitimación de las personas y sus prácticas.

Os Currículos Base do Território Catarinense domo Possibilidade de Rompimento com a Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser. Se aborda una propuesta curricular con enfoque en la diversidad y la diferencia que se desarrolla en Santa Catarina después de tanta negación de las diversidades y de los temas relacionados con género, sexo, religión, raza y etnia, en los procesos educativos y en los planes de estudio. La escuela instaló la invisibilidad africana, afro-brasileña e indígena resultado de una construcción social e histórica realizada por intelectuales catarinenses. Finalmente demandan que los profesores y las profesoras de educación básica necesitan asumir urgentemente una postura crítica frente a los currículos eurocéntricos y comprometerse con una educación para las relaciones étnico-raciales, combatiendo el racismo la colonialidad del poder, del saber y del ser

Interculturalidade em círculos de cultura com Mulheres no território contestado. Aborda la experiencia de un **Círculos de Cultura** en la Universidad Estatal de Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória, Paraná, región sur de Brasil. En esta participan muje-

res de la clase trabajadora que luchan por derechos, y que reconocen la relevancia de la educación pública en la constitución de sí mismas y de los demás. En los círculos las narrativas, memorias y autobiografías son la base para vivencias interculturales y anticoloniales en la educación. Se plantea recuperar la escucha, escuchar el cuerpo callado, el silencio, porque no necesariamente implica enmudecimiento, así también se considera el derecho a la palabra como el derecho a pronunciarla en sus diferentes lenguajes.

La educación en la RDC: realidad una y múltiple, alternativa para construcción de una identidad congoleña decolonial. Presenta la situación educativa de la República Democrática del Congo que posee una multiplicidad de diversidades complejas; entre ellos el territorio está dividido en cuatro zonas lingüísticas: la lingala, la kikongo, la tshiluba, la swahili. Para atender esta realidad la educación tiene que considerar al congolés en su conjunto como un pueblo diverso, capaz de modificar cualquier sistema educativo para su ser y su bienestar, terminar con las malas prácticas en la educación que descalifican, discriminan, deshumanizan al ser congolés en su conjunto a la merced de intereses ajenos a sus realidades.

Trabalho, Saberes Tradicionais e Educação Não Escolar: Unindo Experiências, Vivências, Cabeça e Mãos. Este trabajo tiene como objetivo relevar las contribuciones de la educación no escolar, los saberes tradicionales y los trabajos de vida para el pensamiento decolonial. Las contribuciones se desprenden de una práctica sobre el uso ancestral de hierbas medicinales dentro de la comunidad del Chumbo donde participaron jóvenes y ancianos, maestros y aprendices junto con las raiceras, herbolarias y mujeres que dominan los conocimientos sobre la producción de remedios, jarabes, ungüentos. La experiencia permitió experimentar “la reconexión de la mano con el cerebro, en la recalificación del hacer, por encima de otros gestos” (Rivera Cusicanqui, 2018) La experiencia se llevó a cabo dentro del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Trabajo y Educación (GEPTE) de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT)

Educação Musical desde uma Perspectiva Multicultural. En el artículo se valoran las raíces musicales del país, su base afro e indígena y la importancia de una educación multicultural que valore estas raíces, promueva el respeto hacia las múltiples culturas del entorno escolar (y fuera de él) a través de la Educación Musical. Concluyen que el espacio para la diversidad musical en el aula amplía el repertorio musical del profesor, convirtiéndolo en una suerte de investigador, además, permite a los estudiantes entrar en contacto con diferentes sonoridades, estilos, géneros

y formas de hacer música. La interacción con esta diversidad contribuye al desarrollo de la creatividad, combate el racismo y los estereotipos.

Corrientes de Pensamiento Intercultural: Una Revisión Teórica entre Chile y Colombia. Aborda dos corrientes de pensamiento y experiencia, la etnoeducación de Colombia y de la educación intercultural en Chile, las que por cierto son dispares dado al desarrollo temporal, teórico y político de la educación intercultural en estos países. En Colombia, los pueblos son objetos de protección constitucional en cambio, en Chile no son reconocidos en la constitución y lo indígena ha quedado al margen del Estado, el cual desconoce la cosmovisión, los relatos folclóricos y heroicos de la población originaria y ancestral, excluyendo a los pueblos indígenas del debate y las decisiones políticas. Se concluye que tanto en Colombia como en Chile, se hace necesario transformar las perspectivas educativas, pues no es suficiente hablar de una educación con enfoque étnico, y desde una mirada etnocéntrica. Por tanto, se hace necesario avanzar a una educación inclusiva, intercultural y que tenga implícito una pedagogía decolonial.

A Internacionalização na Educação Superior em Perspectiva Intercultural: Reflexões desde o Pensamento Decolonial. Los autores plantean la necesidad de abordar la internacionalización de manera crítica, y no desconectado de la historia de exclusión y de negación perpetuado en proceso en la educación superior fortaleciendo el diálogo con un “Otro” inmerso en otras redes de comprensión y una matriz cultural distinta. Considerando que la internacionalización va más allá de ser simplemente un proceso de la educación superior; debería ser una experiencia que fomente la criticidad y la reflexión en la búsqueda de soluciones inclusivas a los problemas globales a través de la ciencia, y no solo un fenómeno de competitividad, productividad y lucratividad. Se invita a pensar en la internacionalización de la educación superior desde los presupuestos de la interculturalidad como un ejercicio de pensamiento decolonial, recuperando los conocimientos de pueblos que han sufrido el colonialismo.

Educação do Campo e produção de escolas territorialmente situadas: diálogo decolonial a partir de uma experiência extensionista. Este capítulo tiene como objetivo socializar los resultados de una experiencia escolar territorialmente situada en una escuela del campo ubicada en el municipio de Nova Itaberaba, Región Geográfica Inmediata de Chapecó, en el Oeste de Santa Catarina. La experiencia buscó que la educación respete al campo como territorio de vida, trabajo, cultura y dignidad, superando la tradición urbano-céntrica de escolarización. Se desarrollaron actividades pedagógicas en torno al huerto escolar basado

en las prácticas y conocimientos de las familias, el cuidado de animales pequeños, y la realización de talleres sobre el cuidado del suelo y las semillas, los patios productivos y la alimentación saludable. Se plantea que el territorio es un espacio-dispositivo importante capaz de contribuir a procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos para los estudiantes.

Transitando hacia la Educación Intercultural en miras a la Justicia Social. El estudio aborda una reflexión en torno a la interculturalidad y la justicia social en torno a la experiencia de la educación chilena con los pueblos indígenas. Propone que es necesario que desde los primeros años de escolaridad se fomente la formación de actitudes en niños, niñas y adolescentes para que reconozcan las injusticias sociales, los derechos de la niñez y el valor de la diversidad. Se sostiene que enseñar en pro de la justicia social, también es enseñar en pro de la igualdad y equidad, eliminando las desigualdades sociales y económicas que pudieran existir en la comunidad.

Educação Intercultural e Práticas Decoloniais na Perspectiva da Educação do Campo. Este trabajo discute la importancia de la educación popular, el enfoque intercultural y las prácticas decoloniales desde la perspectiva de la Educación del Campo, y cómo el modelo educativo puede contribuir a una educación más inclusiva, emancipadora y contextualizada. Los autores abordan la necesidad de promover una educación que reconozca la diversidad cultural de las comunidades rurales, estableciendo un diálogo entre diferentes saberes y valorizando las identidades locales. Se concluye que la Educación del Campo junto con asumir los desafíos enfrentados por las comunidades agrícolas, ganaderas y rurales, puede promover una educación que valora los saberes tradicionales, la sostenibilidad, el respeto al medio ambiente y la formación de habilidades para el desarrollo rural y es un sistema más justo, igualitario y contextualizado.

Origem e Conceitos do Grupo Modernidade/Colonialidade. En este artículo los autores relatan la historia del Grupo Modernidad/Colonialidad (M/C), sus referentes, aportes y los principales hitos en torno a la problematización de las consecuencias de la modernidad y la colonialidad del poder, saber y ser. En esta corriente de pensamiento modernidad y colonialidad son las dos caras de una misma moneda, Europa produjo las ciencias humanas como modelo único y universal, inferiorizando, desconociendo los aportes epistémicos de las periferias, en nombre de la modernidad y el desarrollo. Según Balestrin (2013), el Grupo M/C realizó un movimiento epistemológico fundamental para la renovación crítica y de las ciencias sociales en América Latina, mediante la noción de “giro decolonial”. La perspectiva teórica abarca una diversidad

de conceptos como modernidad, racismo epistémico, diferencia colonial, transmodernidad, pensamiento liminar, pensamiento de frontera, interculturalidad, colonialidad, decolonialidad, pedagogía decolonial.

Desandando Destinos Trazados: Las Prácticas Profesionalizantes como Espacio de Disputa Contra la Desigualdad. En este trabajo se rescatan los aportes a la educación de la escuela técnica de la Universidad de Buenos Aires, la ETEC-UBA de Villa Lugano (ETEC), creada en el marco del bicentenario de la República Argentina en el año 2015. Según los autores, la Escuela Técnica de la UBA de Villa Lugano es una escuela *sin nombre*, pero forma a los estudiante muy bien calificados para las demandas y servicios técnicos profesionales requeridos.

Entrevista y Diálogo con el Maestro de Tierras Andinas Mario Mejía Huamán: desde y para la Abya Yala. Se trata de una entrevista apasionante, profunda y fecunda en torno a la vida de un sabio del Perú, el Profesor Dr. Mario Mejía Huamán, realizada por el profesor Dr. Francisco Garate Vergara el año 2021. El profesor Mario es un educador, filósofo indígena quechua, hablante de dicha lengua que pertenece a múltiples instituciones de la cultura y la filosofía, es también escritor y defensor del pensamiento indígena.

Como podrán ver los lectores de este libro, las experiencias analizadas y las discusiones temáticas hablan de diferentes procesos educativos que contribuyen a la transformación social de los territorios en el ámbito de la educación intercultural, decolonial y no siempre escolar. La mayoría de los artículos son de experiencias de enseñanza aprendizaje que ocurren en la diversidad brasileña, una de Argentina, dos de Chile, un caso en el Congo y otra experiencia habla de Colombia. Las investigaciones, reflexiones y propuestas giran en torno diferentes ámbitos: la música, el trabajo de mujeres, escuelas de campo, experiencias universitarias e institucionales de interculturalidad, descolonización y educación inclusiva

Las experiencias tienen estrategias diversos aunque comparten los propósitos de relevar los conocimientos de las comunidades locales, ampliar el sentido de la educación para humanizar, liberando la escuela de la visión tradicional de ser reproductora del conocimiento eurocéntrico colonial para otorgar servicio de la realidad local territorial y del ser humano, reconociendo que necesita reír, cantar, hacer fiestas, aprender a usar sus manos para atender a necesidades cotidianas como plantar, preparar alimentos o medicina natural.

Los contenidos del libro son múltiples y variados según sea el artículo y la naturaleza de la experiencia educativas, en alguno se abordan cuestiones de la legislación intercultural, otros contenidos y transformaciones

curriculares, sugerencias metodológicas para hacer la interculturalidad en la experiencia, historias de vida, saberes de los pueblos y de los niños como se citan las rondas infantiles, además profundizan en el debate de la descolonización y la modernidad, el debate intercultural, incluyendo el buen vivir.

En el desarrollo de los artículos hay temas clave, entre ellos el análisis de la colonialidad y la perspectiva decolonial. Se critica el racismo, el eurocentrismo y las formas coloniales de dominio, control y explotación reproducidas por el sistema educativo, abundando la colonialidad del saber, del ser y del poder. Los sistemas educativos han privilegiados las epistemologías occidentales mientras que los saberes y conocimientos indígenas, africanos y otros no europeos han sido marginados; con ello han deshumanizado y subalternizado a los sujetos colonizados, quienes han sido negados en su ser y existencia plena por el proceso colonial. A buena hora se presenta el artículo sobre Modernidad/Colonialidad.

Desde mi personal mirada considero que este libro presenta un panorama del desarrollo de la interculturalidad desde la perspectiva decolonial, en experiencias formativas, por cuanto constituye una referencia obligada para futuras investigaciones. También he observado dos puntos que requieren mayor desarrollo en nuevas investigaciones, hay un par de artículos que hablan del cuidado de la naturaleza, y también se habla de la educación inclusiva.

Respecto al primero punto, creo necesario la incorporación de experiencias de defensa y cuidado de la naturaleza desde la perspectiva intercultural decolonial e indígena en la educación, dado el nivel de violencia contra la naturaleza desarrollada por los sistemas educativos, y que la sociedad necesita nuevos saberes y prácticas en este ámbito; necesitan aprender de los pueblos indígena prácticas de cuidado y de vinculación con la tierra, propiciando con ello la ecología de saberes, en el diálogo con todo lo existente para cuidar la tierra, juntos y juntas.

Sobre la educación inclusiva, es pertinente problematizar y preguntarse desde qué paradigma se pretende incluir a quienes tienen “necesidades educativas especiales” porque lamentablemente se ha hecho desde los paradigma eurocéntricos, en la lengua dominante y la cultura estatal, marginando nuevamente las lenguas, culturas y saberes de los pueblos y los saberes locales. En Chile, en experiencia de educación inclusiva en comunidades mapuche pewenche hemos visto cómo estos programas se desarrollan con metodologías y en la lengua dominante; al final terminan excluyendo la cultura y la ontologías de los pueblos, colaborando con el colonialismo lingüístico cultural, reduciendo a los hablantes de las lenguas indígenas. La inclusión requiere pertinencia cultural y lingüística.

Finalmente, señalar que esta obra, *Educación Intercultural desde el pensamiento decolonial: Resistencias y Desafíos*, es un ejercicio que habla de experiencias diversas en la educación; que demuestra que es posible descolonizar a través de procesos formativos. En los diversos artículos contenidos en la obra, se presentan distintos procesos de educación intercultural, desde la perspectiva decolonial; experiencias que enseñan cómo se puede operacionalizar el enfoque en la práctica, desde el currículum, las metodologías, y en espacios no escolares alternos. Recomendando la lectura de este libro para todas/os la/os que quieran contribuir al debate y al desarrollo de la educación intercultural decolonial.

Prólogo

El prólogo de este libro fue escrito por un referente educador latinoamericano, que también nos honra con su presencia. En este sentido, nos gustaría presentar a los lectores y lectoras un poco más sobre quién es Ricardo Salas, quien amablemente aceptó nuestra invitación para realizar el prólogo de este libro.

Ricardo Salas Astraín es Filósofo, se doctoró con una tesis acerca de la hermenéutica del lenguaje religioso mapuche (1989). A partir de dicha tesis, elabora un modelo fenomenológico – hermenéutico por el que realiza un proyecto de ampliación a la filosofía intercultural latinoamericana, re-articulando algunos conceptos fundantes que permiten una comprensión de los imaginarios religiosos. Se destaca su obra por un trabajo epistemológico referido al análisis de los contextos culturales asimétricos, étnicos y populares. Ha contribuido a articular redes internacionales acerca del pensamiento latinoamericano y de la filosofía intercultural, y participa activamente en pro del reconocimiento de pueblos indígenas. En la última década, ha centrado sus esfuerzos en un diálogo con la teoría crítica de Frankfurt y elabora una propuesta política centrada en los problemas de la teoría del reconocimiento y de una teoría contextual de la justicia apropiada para América Latina.

La carrera de Salas Astraín ha estado además, abiertamente comprometida con la formación de personas en etapas de pre y postgrado, siendo reconocido como un impulsor de la formación de jóvenes investigadores, la generación de programas interculturales que promueven el desarrollo inter y transdisciplinar. En estos espacios, ha sabido hacer notar la riqueza de la sabiduría de los pueblos indígenas, que lo lleva a asumir una notable adhesión a las luchas del mundo mapuche por superar las históricas asimetrías. Todos estos rasgos otorgan a su pensamiento un fuerte cariz político de compromiso con todos los pueblos de la tierra, haciendo de su filosofía un aporte integral que, desde el pensamiento crítico, busca sumarse al gran proyecto de pensar a Nuestra América, en sus profundas heridas sociales y culturales bajo un horizonte de justicia social, de reconocimiento y en diálogo crítico con el pensamiento filosófico europeo. Su propuesta filosófica asume la enorme dificultad de esta empresa en la actualidad, sobre

todo bajos los parámetros de un sistema-mundo que se impone a nivel planetario reduciendo y empobreciendo la riqueza de la diversidad.

Fuente: <https://vip.uct.cl/profesores/ricardo-florentino-salas-astrain/> y <https://www.redalyc.org/journal/279/27962172001/>

Dr. Ricardo Salas Astrain

Universidad Católica de Temuco

Este nuevo libro *Educación Intercultural desde el pensamiento decolonial: Resistencias y Desafíos*, compilado por los investigadores y académicos Francisco Gárate Vergara de Chile y Cláudia Battestin de Brasil, reúne un conjunto de textos que son parte de un diálogo de los investigadores de dos importantes redes de investigación: el Centro de Investigación Iberoamericano de Educación (CIEDUC) y la Red Latinoamericana de Diálogos Decoloniales e Interculturales (REDYALA). Este libro, *Educación Intercultural desde el pensamiento decolonial: Resistencias y Desafíos*, se adentra en la urgente necesidad de repensar la educación a través de un enfoque decolonial, que busca confrontar y dismantelar las estructuras de poder que han modelado históricamente las políticas y prácticas educativas en los territorios nuestroamericanos.

Este esfuerzo mancomunado de más de 30 colaboradores de siete países diferentes, permitió compendiar el análisis reflexivo y crítico de fecundas experiencias de terreno, en el que se articulan posiciones teóricas, disciplinas y trabajo comprometido de y con los participantes, que permitió “un enfoque transdisciplinar en torno a los desafíos educativos y socio-culturales en la identidad Abya Yala, manteniendo un enfoque territorial con una visión global desde los desafíos que nos insta desarrollar en la unión de nuestros pueblos.” En este sentido, este énfasis en las resistencias y desafíos resalta la pluralidad de experiencias y conocimientos existente en experiencias de países periféricos que buscan descolonizar su educación y resisten desafiando las narrativas dominantes que han marginado la creatividad y desconocido el protagonismo de las comunidades humanas diversas a lo largo del tiempo.

A través de trece trabajos y una entrevista final a Mario Mejía Huamán, la obra explora diversas prácticas, teorías y experiencias que se entrelazan con los ideales de justicia, equidad y reconocimiento cultural los que se expresan en diferentes temáticas que desglosamos aquí: se inicia con la interesante apertura del libro a partir de una experiencia extensionista en Nova Itaberaba, examinando su impacto significativo en la comunidad educativa local, estableciendo un modelo de participación comunitaria

activa en la educación; continúa con un análisis profundo sobre la implementación de la EREER en Santa Catarina, evaluando cómo estas políticas han influido en el panorama educativo regional y su potencial para reformar prácticas educativas a nivel nacional; sigue unas reflexiones sobre los desafíos contemporáneos que enfrenta la práctica educativa intercultural en Brasil, ofreciendo una crítica a las respuestas institucionales actuales y sugiriendo caminos para una integración más efectiva; sigue otro trabajo el rol transformador de los Círculos de Cultura en democratizar el acceso al conocimiento y promover una educación más inclusiva y representativa de todas las voces sociales; se encuentra también otro texto sobre la exploración de la intersección de la música con la educación, destacando cómo la música puede ser un vehículo poderoso para la transmisión y la preservación de identidades culturales; sigue un Abordaje a la integración de la agricultura familiar en el sistema educativo, mostrando una escuela en Santa Catarina que se ha convertido en un ejemplo de sostenibilidad y educación contextualizada. Se agrega una perspectiva africana con un estudio sobre la educación en la República Democrática del Congo, destacando las oportunidades y desafíos para un enfoque educativo decolonial; se retoma en otra colaboración la experiencia de una escuela del campo en Santa Catarina, discutiendo su impacto a largo plazo en la comunidad y en las políticas educativas regionales; otro trabajo se centra en el impacto territorial de la educación en contextos rurales, reforzando la importancia de un enfoque educativo que responda a las necesidades locales y promueve el desarrollo comunitario; otro trabajo analiza cómo la educación técnica puede colaborar con la preservación de culturas afros e indígenas, proponiendo un modelo educativo que valora la diversidad cultural; en el siguiente aporte se examina las dinámicas de interacción internacional y de intercambio educativo desde una perspectiva decolonial, sugiriendo estrategias para una colaboración más equitativa y respetuosa; otra colaboración reflexiona sobre la influencia del Grupo Modernidad/Colonialidad en el pensamiento educativo latinoamericano, proponiendo un diálogo crítico sobre las teorías y prácticas educativas dominantes; y por último se concluye con una mirada a la educación y migración, discutiendo los desafíos y oportunidades para integrar comunidades migrantes en sistemas educativos que a menudo no reflejan su diversidad. Culminan estas trece colaboraciones una sugerente entrevista realizada por Francisco Gárate al pensador peruano Mario Mejía Huamán.

En términos generales, este importante volumen sobre la educación intercultural abyalense no es solo una compilación de varias investigaciones y reflexiones abstractas sobre la educación intercultural; sino que es un urgente llamado a la acción para todos aquellos involucrados en el que-

hacer educativo y en su acción descolonizadora, lo que interesa desde los académicos y las comunidades educativas hasta los políticos, los ciudadanos y nuevos practicantes. Su particular relevancia radica en su capacidad de ofrecer múltiples alternativas concretas para transformar las prácticas educativas actuales, haciendo de la educación intercultural un verdadero pilar para la construcción de sociedades más justas e inclusivas, pero no bajo el modo de mera retórica global, sino a partir de una reflexión y crítica de las prácticas educativas.

Si consideramos los elementos transversales que se encuentran en los múltiples análisis de las ricas discusiones presentadas, se podría subrayar la importancia de cada uno de estos capítulos y su contribución al campo de la educación intercultural y decolonial. En el contexto general de las teorías y experiencias educativas que se abordan, aparecen reiteradamente las nociones de interculturalidad y de decolonialidad que aparecen trabadas y vinculadas íntimamente. Todos los trabajos aquí reunidos los incorporan como conceptos que aunque relacionados, posibilitan abordar distintos aspectos de la educación, del encuentro y desencuentro entre culturas. Los lectores podrían encontrar algunas diferencias clave en el uso de ambos términos. Así el término intercultural reiteradamente se lo enfoca desde la interacción entre culturas con el objetivo de promover el entendimiento mutuo y el respeto. La referencia a la interculturalidad busca así destacar este modo singular de la coexistencia armónica y el intercambio equitativo entre diferentes culturas dentro de una sociedad, a menudo dentro del marco existente de un estado y/o nación o de las políticas educativas. El uso de la noción de decolonialidad, aparece principalmente cuando se busca explicitar que la educación requiere dismantelar las explícitas estructuras de poder que se originaron con el colonialismo y que siguen perviviendo invisiblemente en las prácticas sociales, culturales y políticas actuales. La decolonialidad que sugiere el texto implica entonces un proceso crítico que cuestiona y subvierte las narrativas y estructuras que perpetúan las desigualdades y la dominación de unas culturas sobre otras, especialmente en contextos postcoloniales. Uno encuentra a lo largo de este fecundo libro tres principales referencias que se pueden agrupar en los objetivos, en las prácticas educativas, y en las implicancias políticas y sociales que subyacen en los trece textos aquí compilados.

En relación con los objetivos se observa que la idea de interculturalidad fomenta la interacción de la diversidad cultural y la inclusión dentro del sistema existente, promoviendo políticas y prácticas que aumenten la sensibilidad y competencia intercultural en diversos ámbitos de la sociedad. Mientras que la cuestión decolonial busca sobre todo redefinir y reestructurar los sistemas de conocimiento, educación, y poder para eliminar

la influencia colonial. Esto incluye revisar la historia, la cultura, la epistemología y las metodologías educativas desde perspectivas que fueron marginadas o suprimidas por el colonialismo.

Si se consideran las prácticas educativas la interculturalidad puede manifestarse en currículos que incluyan estudios de diferentes culturas, lenguas y tradiciones, buscando una representación equitativa y dialogante entre ellas; mientras que la cuestión decolonial implicaría transformar radicalmente los currículos para incluir y priorizar saberes y perspectivas no occidentales o subalternas, cuestionando la centralidad del canon occidental y las formas de enseñanza que replican estructuras coloniales, por ello es el fundamento de la educación descolonizadora.

Al considerar las implicaciones políticas y sociales, la interculturalidad funciona a menudo dentro de los límites del estado-nación y de sus políticas educativas, buscando mejorar la cohesión social sin necesariamente desafiar todas las estructuras de poder existentes. Y la decolonialidad tiene en cambio una carga política mucho más explícita y apunta a la transformación que busca desafiar y cambiar las estructuras de poder existentes, lo que puede incluir redefinir las identidades nacionales, las políticas estatales y las relaciones internacionales.

Al escribir este prólogo en el contexto interétnico conflictivo del Wallmapu, y luego de encontrarnos más de sesenta investigadores, representantes de pueblos indígenas, profesores, y estudiantes de diferentes continentes en el XV Congreso de Filosofía intercultural a fines de abril en Santiago de Chile y después de tres días de exposiciones acerca del temas específicos y de intensas reflexiones y diálogos entrecruzados nos quedamos con muchas interrogantes y preguntas acerca de los procesos de liberación que requerimos hoy en América Latina y el Caribe para profundizar una mirada auténticamente intercultural y decolonial. En este sentido, un proyecto educativo descolonizador se ve potenciado en ambas indicaciones lo que se puede resumir en que no hay oposiciones sino inevitables convergencias en el ejercicio de la educación intercultural. En síntesis, aunque la interculturalidad tiende a enfocarse más en la coexistencia y el enriquecimiento mutuo dentro del marco existente, ella se considera la hermana menor de la filosofía de la liberación. Así la decolonialidad complementa ya que busca profundizar una revisión crítica y a menudo asumiendo una clara ruptura con las estructuras y narrativas heredadas del colonialismo. Ambas confluyen pues son aportes genuinamente críticos para una educación latinoamericana que aspira a ser verdaderamente universal, justa, solidaria y equitativa, pero cada uno aborda el desafío desde ángulos diferentes que permiten iluminar la situación de los procesos educativos en diferentes contextos geopolíticos, internacionales e interculturales.

Nos parece que para terminar se podría destacar la relevancia de este libro sobre *Educación Intercultural desde el pensamiento decolonial: Resistencias y Desafíos* con el aporte innegable de Raúl Fonet-Betancourt, Fidel Tubino y tantos otros colegas que han hecho contribuciones muy significativas a la filosofía intercultural y a la crítica de la colonialidad en el ámbito de la filosofía y la educación. Sabemos que este trabajo crítico mancomunado se centra en la necesidad de un diálogo intercultural profundo que no solo reconoce la diversidad de perspectivas y conocimientos sino que también aborde las estructuras de poder que han marginado voces y saberes de la América Profunda, como lo denominaba R. Kusch.

En este marco podríamos relacionar algunas de sus principales ideas con los conceptos de diálogo en educación intercultural y la crítica de la colonialidad, y a la necesidad de la transformación de las estructuras educativas en pos de una Ética Intercultural que incluye el Reconocimiento y la Simetría como elementos fundamentales. Esta ética, que venimos destacando desde hace más de dos décadas, se constituye en un elemento central de una Política del reconocimiento y de la convivencia.

Sabemos que la matriz de la filosofía intercultural considera que el diálogo entre culturas no debe ser funcional, nunca superficial ni meramente académico; debe ser siempre un proceso genuinamente transformador que cambie la forma en que las culturas vienen interactuando y se han comprendido mutuamente. Esto se alinea claramente con los trabajos de la educación intercultural que compendia este significativo texto, ya que el carácter intercultural busca fomentar sobre todo este tipo de interacciones en los ámbitos educativos para promover una comprensión mucho más profunda y respetuosa de las diferencias culturales. Este sentido del diálogo es crucial para entender los esfuerzos decoloniales para promover la revisión de las jerarquías impuestas por el colonialismo en el conocimiento, en la cultura y en la vida cotidiana. En los últimos años, Fonet-Betancourt y otros colegas abogamos por reconsiderar críticamente las epistemologías dominantes y dar espacio a los saberes que han sido sistemáticamente opacados o ignorados por estructuras coloniales de poder.

Las ideas de Fonet-Betancourt y de la filosofía intercultural descolonizadora invitan entonces a integrar el conjunto de estas críticas en los programas educativos interculturales. Esto podría enriquecer los currículos al incluir análisis críticos de cómo las relaciones de poder históricas afectan las interacciones culturales en la actualidad. Esto se vincula claramente con los procesos de descolonización de las epistemes predominantes ya que se trata de deconstruir y reconstruir los marcos filosóficos y educativos para reflejar una pluralidad de perspectivas, especialmente aquellas provenientes de todas las comunidades humanas del Sur Global.

Esta visión es esencial para los movimientos decoloniales dentro de la educación, que buscan desmantelar los legados del colonialismo que aún perviven en las instituciones educativas y en los discursos académicos, y que se mantienen con frecuencia en los programas educativos que se aplican a los mundos culturales de los pueblos originarios y de las comunidades afro y populares y cimarrones.

Si queremos lograr entonces la transformación de las estructuras socioeducativas tal como lo sugiere el título de este libro es preciso profundizar esta relación entre la Educación Intercultural y la propuesta decolonial. Siguiendo a Fornet-Betancourt necesitamos seguir esta senda liberacionista que proponen los trabajos que componen este libro a saber que la educación debería ser un espacio de encuentro genuino donde se respeten y valoricen todas las culturas en pie de igualdad. Esto implica transformar las estructuras educativas para que sean inclusivas y democráticas, facilitando así un verdadero diálogo intercultural y apoyando los esfuerzos decoloniales que se hacen en muchos contextos para repensar y remodelar la educación desde una perspectiva mucho más justa y equitativa.

En última instancia estamos aquí en el terreno de una Ética Intercultural donde el Reconocimiento y la Reciprocidad aparecen mutuamente implicadas y que tiene hondas implicancias para la Educación Intercultural contextualizada. El énfasis en la ética del reconocimiento resuena con los objetivos de una educación intercultural defensora de la promoción del respeto y de la valoración de todas las culturas, en especial de las culturas populares, indígenas y afrodescendientes. Esto parece fundamental para cualquier diálogo genuino entre las culturas que han tenido permanentes relaciones de asimetría y de subordinación en los territorios abyalenses. La reciprocidad, una parte crucial de una ética intercultural, desafía siempre las estructuras de poder unidireccionales y fomenta una relación equitativa entre el saber occidental y los saberes populares y de las culturas afro y amerindias que no se occidentalizaron, apoyando así los objetivos de descolonización de las relaciones de sumisión y de discriminación que contribuyan a redefinir las relaciones de poder en la educación y mucho más allá.

En resumen, las relevantes ideas desarrolladas en este libro y las propiciadas por filósofos como Raúl Fornet-Betancourt y Mario Mejía Huamán, que aparece en la profunda entrevista al final del texto realizada por Francisco Gárate, permiten proyectar una filosofía liberacionistas intercultural y una crítica de la colonialidad que complementan y enriquecen tanto los trabajos de la educación intercultural como los incesantes esfuerzos decoloniales que se prosiguen haciendo, desde múltiples contextos de Abya Yala, para proporcionar un nuevo marco filosófico y práctico para repensar las relaciones culturales y de poder en el ámbito educativo y que

vaya mucho más allá. Un más allá, que es una lucha por mantener la Vida humana y la vida de los ecosistemas, por sobre las estructuras de aniquilamiento y de muerte que siguen vigentes en el modelo político-cultural y económico de este capitalismo tardío.

Con-versar, reír y compartir la comida: Epistemologías de/para la resistencia

María Cecilia Leme Garcez
Universidad Nacional, Costa Rica.

José Mario Méndez Méndez
Universidad Nacional, Costa Rica.
REDYALA

Introducción

En este texto nos permitimos compartir una reflexión testimonial sobre nuestra participación en procesos comunitarios de convivencia y de resistencia en Centroamérica.¹ Siendo docentes de una institución de educación superior pública costarricense, buscamos recuperar los escenarios comunitarios como espacios de libertad para ser, aprender, resistir y celebrar en la convivencia respetuosa; de ahí la importancia de la conversación, la risa y la comensalidad. Buscamos contribuir a la erradicación de las formas de violencia que, en la cotidianidad, gestan ciclos de silenciamiento y deslegitimación de otras personas, otros grupos y también del medioambiente. Por eso, tratamos de incorporar la conversación, la risa y la comensalidad como ejes metodológicos que acompañan nuestro quehacer, el cual es, en última instancia, un ejercicio de reconocimiento y escucha de las experiencias cognitivas, sapienciales y vivenciales que acontecen en las comunidades.

Esperaríamos que muchas comunidades fueran capaces de ofrecer las condiciones para que las personas puedan vivenciar la libertad de conversar sinceramente sobre sus vidas para ir tejiéndolas colectivamente y,

1 Este compartir nace del Proyecto Educación, Espiritualidades y Resistencias: hacia pedagogías de la esperanza (Código 0033-22), adscrito a la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, de la Universidad Nacional, Costa Rica.

con esto, ir generando un tejido social pacífico y pacificador. O que fueran espacios en donde el juego, la alegría y la risa se conviertan en una expresión de cultura, de celebración, de belleza y de visión del mundo. O, más aún, que asumieran la metáfora de la gran mesa común en donde la comida compartida representase comunión, abundancia y celebración. Sin embargo, constatamos una creciente aridez de conversaciones, o de momentos para reír y comer en compañía en las familias, en las comunidades, en las relaciones sociales en general y también en la academia. Aridez, así lo consideramos, porque no siempre se dan las condiciones necesarias, ni el ambiente adecuado para interactuar honestamente y para expresar lo que las personas sienten, o lo que quieren, o lo que necesitan. Además, con mucha frecuencia, esto de las necesidades tiene que ver también con las urgencias económicas de sobrevivencia y con la escasez de comida en las mesas.

Por otro lado, identificamos la vida comunitaria como fuente de las experiencias de fe, a las cuales nombramos *espiritualidades*. Así, vida y espiritualidades, vida y celebración, vida y convivencia, vida y sobrevivencia se enredan y ocupan momentos diferentes en una dimensión significativa de aprendizajes en la cotidianidad comunitaria.

Lo que sigue es un esfuerzo por pensar los aportes pedagógicos de personas y comunidades centroamericanas en situación de resistencia como insumos necesarios para cultivar la convivencia entendida como experiencia que se desarrolla en el acto consciente y radical de conversar, o en la peculiar necesidad biológica y cultural de jugar y reír o, aun, en la alegría y solidaridad que nacen del compartir la comida. Entendemos que las comunidades son espacios cognitivos y sapienciales que pueden estimular o reducir los procesos de reflexión y de crecimiento mutuo. Consideramos que la capacidad de reflexión y análisis es un componente cognitivo humano fundamental; sin embargo, su importancia se revela cuando genera un tipo de humanidad con la cualidad de producir lazos de confianza, empatía y solidaridad.

De lo anterior se deriva que los espacios comunitarios son esencialmente espacios pedagógicos², no porque allí se dé necesariamente algún tipo sistemático o formalizado de enseñanza, sino porque la convivencia misma es formativa y la posibilidad de aprender a convivir implica un aporte significativo para la transformación de las relaciones sociales y también para el crecimiento cognitivo.

2 Cuando hablamos de espacios pedagógicos comunitarios no nos estamos vinculando a alguna corriente pedagógica en particular, ni a algún concepto de educación. Más bien, nos referimos a formas de aprender, enseñar y transformar la realidad que las comunidades inventan en cada situación de resistencia.

También aquí están presentes los dioses

En Moracia de Nicoya (provincia de Guanacaste, Costa Rica) las mujeres organizan las actividades de la semana. Lo hacen conversando y riendo. Se llaman a sí mismas *Mujeres del Maíz*, con lo cual se reconocen herederas de la cosmogonía mesoamericana según la cual los señores Creadores -Corazón del cielo y otras seis deidades- querían crear “seres humanos con corazones y mentes que pudieran llevar la cuenta de los días” (Museo Nacional del Indígena Americano, Párr. 1).

El relato del Popol Vuh expresa poéticamente que “llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos Tepeu y Gucumatz, en la oscuridad, en la noche, y hablaron entre sí Tepeu y Gucumatz. Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento” (p. 23). Finalmente, según la narración, después de varios intentos, los seres humanos fueron creados de maíz blanco y amarillo.

Las Mujeres del maíz se reúnen junto a un horno todavía caliente que huele a bizcocho, empanada y tanela. En estas reuniones, *corazones y mentes, palabras y pensamientos* se juntan y poseen fuerza creadora. Allí, junto al horno, ellas recuerdan las recetas heredadas de las abuelas y se nutren de las memorias e historias de la comunidad. Hablan de la leña, de las ventas y del maíz criollo, con el cual confeccionan sus productos. Dialogan sobre las dificultades que deben enfrentar cotidianamente. El horno las acompaña: en torno a él sueñan, ríen, aprenden, conviven, comparten la comida y celebran. Al grupo se unen eventualmente niñas y niños (hijos, hijas, nietas, nietos) que participan, a su modo, de la sororidad que sostiene a esa comunidad de aprendizaje.

Las visitamos un grupo de personas académicas de la Universidad Nacional e integrantes de la Red de Interculturalidad. La escena de las mujeres conversando y riendo junto al horno, y nuestra visita a Moracia, nos recuerda una anécdota sobre Heráclito contada por Aristóteles y comentada veinticuatro siglos después por Heidegger en su *Carta sobre el humanismo*. La anécdota es esta:

Y lo mismo que se cuenta que Heráclito dijo a los extranjeros que querían hacerle una visita, pero que, cuando al entrar lo vieron calentarse frente al horno, se quedaron parados (los invitaba, en efecto, a entrar con confianza, pues también allí estaban los Dioses (Aristóteles, p. 73-74).

Comentando-interpretando esa anécdota sobre Heráclito, Heidegger (2000) se refiere al grupo de visitantes con estas palabras:

se encuentra en un primer momento decepcionado y desconcertado cuando en su intromisión llena de curiosidad por el pensador reciben la primera impresión de su morada. Creen que deberían encontrar al pensador en una situación que, frente al modo habitual de vida del resto de la gente, tuviera la marca de lo extraordinario y lo raro y, por ende, emocionante (p.17).

Las personas visitantes, según Heidegger -podríamos momentáneamente llamarles investigadores e investigadoras- esperaban encontrar allí algo digno de ser comentado y contado (publicado) en otros lugares a los que irían. Quizá deseaban sorprenderlo en profundas reflexiones, propias de un pensador reconocido; haciendo cosas extraordinarias en un lugar (morada) extraordinario. Esa fue la causa de la decepción:

En lugar de todo esto, los curiosos se encuentran a Heráclito junto a un horno de panadero. Se trata de un lugar de lo más cotidiano e insignificante. Es verdad que ahí se cuece el pan. Pero Heráclito ni siquiera está ocupado en esa tarea. Sólo está allí para calentarse. De modo que delata en ese lugar, ya de suyo cotidiano, lo elemental que es su vida. La contemplación de un pensador friolero presenta poco interés. Y por eso, ante ese espectáculo decepcionante, los curiosos también pierden enseguida las ganas de llegarse más cerca. (Heidegger, 2000, p. 18).

Heidegger llama a esta visita “intromisión”, y a los visitantes “curiosos”. La visita, por tanto, parece carecer de legitimidad. Las intenciones y expectativas de los visitantes no coinciden con el estilo de vida y pensamiento del visitado. La respuesta del pensador friolento desajusta las pretensiones de los curiosos: “También aquí están presentes los dioses”. Con esas palabras traduce Heidegger (2000) la respuesta de Heráclito. El acento está puesto en el *aquí*, en el lugar, en la *morada* de Heráclito, el lugar donde acontece lo cotidiano:

«también aquí», al lado del horno, en ese lugar tan corriente, donde cada cosa y cada circunstancia, cada quehacer y pensar resultan familiares y habituales, es decir, son normales y ordinarios, «también aquí», en el círculo de lo ordinario, ΕΙΝΑΙ

ΘΕΟΥΣ, ocurre que «los dioses están presentes». (p. 18).

Aristóteles, Heidegger y quienes esto escribimos, volvimos a la anécdota sobre Heráclito por razones distintas. El primero (estudioso de la naturaleza) la utilizó para argumentar que todo animal es digno de estudio. El segundo para fundamentar la urgencia de aprender a pensar. Afirma Heidegger (1997): “A pensar aprendemos cuando atendemos a aquello que da que pensar” p.12). Y da que pensar aquello que es digno de consideración, lo que concierne, lo preocupante.

Nuestro interés, en cambio, se centra en el hecho de que los *lugares ordinarios* y la cotidianidad -en los cuales acontecen la conversación, la risa-ludicidad y la comensalidad- también dan que pensar, dan que sentir, dan que aprender.

El horno, lo más destacado en la morada de Heráclito, representa la posibilidad de vivir. Junto a él resuenan las palabras, y estas transforman la realidad. En ese sentido, Humberto Maturana advierte que el lenguaje -o la conversación-, es un fenómeno que tiene que ver con las relaciones y correlaciones sensoriales, afectivas, conductuales y sociales.

Los seres humanos, por lo tanto, existimos como tales en el espacio relacional en que se constituye nuestro operar como tales, y este es el espacio relacional del *lenguajear*. Nuestra fisiología constituye nuestra posibilidad, pero nuestro ser humano se da en el fluir en coordinaciones de coordinaciones conductuales, y todas nuestras vivencias como seres humanos pertenecen a nuestro ser en el conversar, aun en la soledad o el sueño. (Maturana Romesín, 2004, p. 188).

El calor, el fuego, las brasas, las cenizas guardan relación con el pan, las rosquillas, las empanadas, el fresco de tamarindo, el café, la comensalidad, el alimento compartido, la vida... todo eso es fuente de sentido. La comida preparada en y alrededor del horno invita a la comensalidad, es decir, a comer y beber en compañía. La comensalidad, además de una práctica de socialización y solidaridad, también puede significar una experiencia comunitaria mística, una espiritualidad que se genera a partir de los alimentos, como lo expresa Rubem Alves:

Hay personas que, para tener experiencias místicas, hacen largas peregrinaciones a lugares donde ángeles y seres del otro mundo aparecen. Yo, al contrario, cuando quiero tener expe-

riencias místicas, voy a la feria. Cebollas, tomates, chiles dulces, uvas, caquis y bananos me asombran más que ángeles azules y espíritus luminosos. Son entidades asombrosas. ¿Usted ya los miró con atención?³ (Alves, 2004, p. 57).

También el Popol Vuh hace una lista de lo que abundaba y nutría los cuerpos recién creados por el Corazón del Cielo y el Corazón de la Tierra: “Y de esta manera se llenaron de alegría, porque habían descubierto una hermosa tierra, llena de deleites, abundante en mazorcas amarillas y mazorcas blancas y abundante también en pataxte y cacao, y en innumerables zapotes, anonas, jocotes, nances, matasanos y miel”. (104).

Esos no son solo los productos de la zona, son los frutos que expresan y posibilitan a la vez la vida. No tienen nada de extraordinario... pero guardan relación con la vida e invitan a la comensalidad, es decir, a compartirla y a compartir la comida en compañía.

La conversación, la risa y la comensalidad como camino (método)

Conversar y reír junto al horno todavía caliente tampoco tienen nada de extraordinario; pero es así, conversando, riendo y preparando la comida, como acontece el aprendizaje para las Mujeres del Maíz.

Los visitantes (investigadores) que se acercaron a la morada de Heráclito interpretaron que aquella escena era demasiado ordinaria, común. Como personas investigadoras nos sentimos desafiadas a reconocer en la conversación junto al horno, un lugar que otorga verdad, que genera saberes y conocimientos vinculados a la vida.

Tenemos que aclarar que no solo visitamos a las Mujeres del Maíz. Nuestra conversación nos llevó también al encuentro con otros grupos que están conformando una red centroamericana de resistencias. En estos encuentros estamos aprendiendo a acercarnos para conversar, para reír, para comer en compañía. Siempre hay, en nuestras visitas, conversación, risas y comida compartida. Siempre hay aprendizaje.

El verbo conversar tiene su origen en el latín: incluye el prefijo *con* (que guarda relación con reunión, compañía) y *versare* (girar, dar vueltas). Conversar, entonces, tiene que ver con dar vueltas (moverse, caminar) en compañía.

3 Traducción libre de las personas autoras.

Asumir la conversación como metodología significa, entonces, caminar, girar en compañía: es un movimiento que tiene un ritmo propio (el de las personas caminantes) y tiene su espacio propio (el contexto, la comunidad).

La risa como curación y resistencia creativa

La conversación está frecuentemente acompañada de la risa, del buen humor, de esperanza. Las mujeres ríen, como mostrando que la violencia y la exclusión no tienen la última palabra. La risa es un lenguaje de esperanza y de acuerpamiento, que siempre suscita otras risas.

El mito griego de Baubo nos trae una escena que acontece entre dos figuras femeninas: Baubo y Deméter. De alguna forma, este mito resalta la alianza femenina frente a diferentes tipos de rivalidades: entre diosas, entre las propias mujeres, entre mujeres y hombres. (Maseda De la Torre, p. 65). Baubo es una doncella que asume un rol secundario en el mito de Deméter y Perséfone, sin embargo, su figura refleja la madurez de las mujeres de forma directa, divertida, perspicaz, con sororidad y sabiduría. De la Torre ofrece la siguiente traducción de Sarah Kofman, quien narra el mito de Baubo:

Baubo es un personaje que interviene en los misterios de Eleusis consagrados a Deméter: ella hace reír a Deméter, diosa de la fecundidad, que tras la desaparición de Perséfone, afectada por el dolor, comenzó a comportarse como una mujer estéril: durante nueve días y nueve noches, ni bebió, ni comió, ni se bañó ni se acicaló. Baubo hace reír a Deméter al levantar sus faldas y mostrar su vientre, sobre el cual hay dibujada una figura (se ha creído reconocer aquí la de Yaco, hijo de Deméter, divinidad incierta, identificada a veces con Dionisos). Este episodio es conocido por seis versos órficos muy censurados calificados de oscuros por los padres de la Iglesia. (Kafman, 1979, p. 294).

Baubo utiliza, pues, la risa curativa para ayudar a Deméter a superar una situación desesperante: la desaparición de su hija, quien había sido raptada por Hades, el dios del inframundo.⁴ En su caminar desesperado, Deméter se encuentra con Baubo y entonces surge la posibilidad de una

4 <https://theconversation.com/la-vulva-de-baubo-humor-femenino-y-obscenidad-positiva-174663>

conversación femenina empática y del desencadenar de una risa mezclada de compasión. Al levantar su falda y enseñar la vulva, lo que Baubo despierta no es una escena obscena o fútil, sino una invitación a la risa, más bien a una carcajada que tuvo el poder de adormecer el dolor de Deméter, la diosa de la agricultura y protectora de la fertilidad, y devolverle las fuerzas y la capacidad de traer luz al mundo.

Muchas veces, la risa y el juego están enredados, conectados. En ese caso, la risa genera el juego o es por él generada. Para Maturana y Verden-Zöller, el juego puede estar presente en todas las etapas etarias de la vida humana:

Para nosotros, el juego es una actitud fundamental y fácilmente perdible, pues requiere total inocencia. Llamamos juego a cualquier actividad humana practicada en inocencia, es decir, cualquier actividad realizada en el presente y con la atención puesta en ella misma y no en sus resultados. O, en otros términos, vivida sin propósitos ulteriores y sin otra intención que no sea su propia práctica. Cualquier actividad humana que sea disfrutada en su realización – en la cual la atención de quien la vive no va más allá de ella misma – es un juego.⁵ (Maturana; Verden-Zöller, 2009, pp. 231-232).

Nos parece importante señalar que la conversación, la risa y la comida compartida son caminos educativos indispensables, sobre todo porque expresan resistencia y fortaleza en los momentos tristes y difíciles de la vida de las mujeres en las comunidades centroamericanas en situación de resistencia. Las Mujeres del Maíz, por ejemplo, expresan su risa curativa desde las primeras horas del día, cuando se reúnen para empezar los trabajos alrededor del horno. El recuento de sus historias y sus carcajadas se mezclan con el crepitar de la leña que, poco a poco, se convierte en fuego para cocinar y asar las comidas con sabor a maíz, a resistencia y a ancestralidad. Al hacerlo, las mujeres incorporan a sus ancestas en la reunión e, igualmente, enseñan a sus hijos e hijas que el camino para vivir, sobrevivir y convivir pasa, necesariamente, por la conversación y las risas compartidas.

Desde la perspectiva de las pedagogías tradicionales, podríamos tener dificultad para relacionar la risa, la conversación y la comida compartida con el trabajo pedagógico que solemos realizar en las aulas. Sin embargo, también es posible afirmar que las formas de aprender que se

5 Traducción libre de las personas autoras.

desarrollan en situaciones de resistencia -frecuentemente vinculadas a la conversación, la risa y la comensalidad- cuestionan la rigidez de la educación formal y nos muestran caminos de aprendizaje cargados de alegría, esperanza, colaboración y fuerza transformadora.

Las pedagogías locales que nacen de la resistencia contribuyen, de esa manera, a la superación de todas las formas de violencia. La conversación, el juego, la risa y la comida compartida generan relaciones de paz opuestas al cultivo de todas las formas de violencia que circulan en el entorno: violencia de género, racismo, homofobia, violencia cultural, social, entre otras.

Conclusiones

La conversación, entendida como ejercicio-disponibilidad para el encuentro, el reconocimiento y la escucha, es también una fuente de interpe-lación de cara a las metodologías colonizantes que circulan en los espacios académicos.

El quehacer universitario (la llamada acción sustantiva) debería ser revisado con honestidad a la luz de lo que acontece *junto al borno*, y en los otros *lugares sagrados* de los movimientos en situación resistencia, es decir en la morada de la cotidiana lucha de quienes se resisten ante la avalancha de modelos civilizatorios que producen víctimas.

Las experiencias de vida, conversación, risa y comensalidad de/en las comunidades centroamericanas en situación de resistencia interpe-lan el concepto de la *educación*, tal y como suele ser entendido en los medios académicos. Las pedagogías locales, es decir, las pedagogías que nacen y se nutren en las luchas y resistencias de las comunidades, incorporan mucho más que las dimensiones epistemológica, metodológica y política (trans-formación social) que aportan las pedagogías tradicionales, inclusive más que la pedagogía social latinoamericana.

Por un lado, la pedagogía social latinoamericana ofreció, sobre todo a partir de los años 1990, una teoría educativa orientada a un cambio crítico, con la intención de coordinar el nivel inmediato de conocimiento (mi-cro) con el nivel propiamente político (macro). (Freire; Nogueira, 2011, p. 15). Sin embargo, las pedagogías locales de las comunidades centroame-ricanas en situación de resistencia han revelado que, en este proceso, no se puede perder la riqueza del nivel inmediato, es decir, el conocimiento, las sabidurías y las vivencias de la cotidianidad cultural y social específica de cada grupo o comunidad. En otras palabras, lo político está también

en la cotidianidad, está alrededor del horno, se manifiesta en el lenguaje, en la risa, en el juego, en la comensalidad y todo eso es, de alguna manera, aprendizaje y resistencia.

Así, conversar, reír, jugar, comer, compartir, creer, celebrar y resistir son posturas y metodologías pedagógicas profundamente políticas y decolonizantes. Por eso mismo están embarazadas de posibilidades de transformación y liberación social, política y educativa.

Las pedagogías locales de las comunidades en resistencias enseñan a la *pedagogía académica*, en la cual se incluye la pedagogía social, algo que va más allá de una “crítica pedagógica”. Por un lado, enseñan que las luchas sociales y políticas no son temas abstractos, sino que están presentes en la cotidianidad familiar y comunitaria de pueblos y grupos centroamericanos. Además, enseñan que las pedagogías locales son tejidas en medio de conversaciones, risas, juegos, fuegos, comidas, celebraciones, marchas, espiritualidades, luchas y esperanzas. De alguna forma, estas son *metodologías decoloniales* que sostienen las pedagogías locales.

Los grupos en situación de resistencia, desde su experiencia conversacional, su comensalidad y sus risas, desafían la lógica individualista-competitiva del mercado, así como la temporalidad que marca los enfermizos ritmos de producción y consumo orientados a la acumulación de capital. Por eso, los ritmos de aprendizaje, en esas pedagogías locales, están más vinculados a la vida, a las estaciones, a efemérides locales, a los cuerpos de las mujeres.

Valdría la pena no abandonar la motivación heideggeriana al invocar la anécdota sobre Heráclito, es decir, aprender a pensar a partir de lo que da que pensar. En ese sentido, la jovialidad de las mujeres junto al horno, resolviendo los problemas que enfrentan sus comunidades, nos indica que, como afirma Byung-Chul Han (2020, p. 107) “el pensar tiene un carácter lúdico. Bajo presión para trabajar y producir se enajena su esencia”. La delirante tendencia contemporánea a obtener y procesar datos para construir conocimiento, o a acumular producción académica, puede convertirse en un obstáculo para el pensar, sobre todo para el jovial pensar. La presión para producir termina siendo “una eficaz forma de dominio en la que la comunicación total coincide con la vigilancia total, (...) y destruye el espacio para los juegos y las narraciones” (Chul Han, 2020, 106). El pensar, según este filósofo surcoreano, no admite aceleración, es lúdico y erótico.

Referencias

- Alves, Rubem. (2004). *Espiritualidade*. 3ª ed. ampliada. Papirus.
- Chul Han, Byung. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Freire, Paulo; Nogueira, Adriano. (2011). *Que fazer, Teoria e prática em educação popular*. 11ª ed. Vozes.
- Heidegger, Martín. (2000). Carta sobre el humanismo (Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte). Alianza Editorial. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Carta%20sobre%20el%20humanismo.pdf>
- Heidegger, Martín. (1997). ¿Qué quiere decir pensar? *Revista colombiana de psicología* (5-7), 11-17.
- Popol Vuh. (1993). Fondo de cultura económica.
- Aristóteles. (2000) *Partes de los animales. Marcha de los animales. Movimiento de los animales* (Traducciones de Elvira Jiménez Sánchez-Escariche y Almudena Alonso Miguel). Ed. Gredos.
- Maseda de la Torre, Susana. Sobre la posibilidad de un mito sororo. *Asparkia*, 39; 2021, 65-81 - ISSN: 1132-8231 - e-ISSN: 2340-4795 - DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.5693>
- Museo Nacional del Indígena Americano. (2023). El mito de la creación de los mayas. <https://maya.nmai.si.edu/es/los-mayas/historia-de-la-creacion-de-los-mayas>
- Maturana Romesín, Humberto. *Transformación en la convivencia*. (2004). Comunicaciones Noreste.
- Maturana Romesín, Humberto; Verden-Zoller, Gerda. (2009). *Amar e brincar. Fundamentos esquecidos do humano*. Pallas Athena.

Os currículos base do território catarinense como possibilidades de rompimento com a colonialidade do poder, do saber e do ser

Elison Antonio Paim

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil.
REDYALA

Marcos Rodrigues da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil.
REDYALA

Odair de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil.

Introdução

O ano de 2023 começou esperançoso. Depois de quatro anos de um governo que desdenhou da ciência, ameaçou a democracia, desprezou os Direitos Humanos, destruiu as políticas públicas, incentivou e divulgou *fake news* e ignorou as diversidades, a eleição do novo presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, representou um avanço nas políticas públicas, sobretudo no campo da educação, e recolocou o povo brasileiro no cenário da política nacional, povo esse marcado pela diversidade. A diversidade está presente desde o 1º de janeiro de 2023, quando Lula tomou posse como presidente do Brasil.

A presença do cacique indígena Raoni, do menino negro Francisco, campeão de natação e da mulher negra, catadora de material reciclável e mais cinco pessoas compuseram os sujeitos/sujeitas socialmente marginalizados na sociedade brasileira e foram esses os encarregados de pôr a faixa presidencial no candidato eleito.

Também o Ministro dos Direitos Humanos, Silvio Almeida, ao assu-

mir o Ministério dos Direitos Humanos, fez um discurso enfatizando que neste governo as diversidades humanas estariam representadas nas questões étnicas (indígenas, negros), de gênero (LGBTQIAP+) bem como todos/todas os socialmente marginalizados no país. Assim, na posse do novo governo (2023 – 2026), a diversidade esteve presente.

Tanto no trecho citado da jornalista quanto no discurso de posse do ministro de Direitos Humanos do Brasil, a diversidade se faz presente na visibilidade de diferentes sujeitos, seja de gênero, geracional ou ainda étnica. E é a diversidade étnica que destacaremos neste texto. Será que a diversidade étnica do povo brasileiro teve sua visibilização garantida nos espaços de sociabilidade brasileira: na mídia impressa e falada, no esporte, nas telenovelas, nos filmes e, sobretudo, nos programas curriculares das escolas brasileiras? Será que nas escolas esses conteúdos sempre estiveram presentes? E os estados brasileiros, será que primaram e/ou primam por visibilizar a história de seus povos em seus sistemas educativos? E o estado de Santa Catarina, como tratou e trata com a diversidade em seu território? Como foram/são apresentadas durante séculos as populações negras e indígenas no estado de Santa Catarina? Qual é o papel do sistema educacional estatal nesse processo de visibilizar as populações negras e indígenas neste estado brasileiro? Essas são algumas perguntas que motivaram este artigo.

O que se sabe é que durante muito tempo o estado de Santa Catarina foi e continua sendo caracterizado como um “pedaço do solo europeu no sul do Brasil”. Obras que se tornaram clássicas de renomados autores brasileiros, como Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni (1960); e de catarinenses, como Oswaldo Rodrigues Cabral (1970) e Walter Piazza (1975;1999), ratificavam e reforçavam essa tese, ou seja, a de que, como o Brasil meridional não teve a grande produção manufatureira do açúcar, como ocorreu no nordeste brasileiro, a presença de africanos e afro-brasileiros no sul do Brasil e, em especial, em Santa Catarina, era de número reduzido e até insignificante.

A construção histórica da invisibilidade negra e indígena em Santa Catarina

Essa invisibilidade africana, afro-brasileira e indígena foi fruto de uma construção social e histórica feita por meio de intelectuais catarinenses. Na dissertação intitulada *Margem das palavras, silêncio dos números: o negro na historiografia catarinense*, a historiadora Patrícia de Freitas (1997) disserta sobre como esse processo foi construído. Ela cita a importância do Ins-

tituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC) que, por meio de seus intelectuais, atuou como propulsor, perpetuador e mantenedor dessa visão – do território catarinense como um “estado branco”, desconsiderando, omitindo e invisibilizando completamente as populações indígenas e afro-brasileiras como formadores do Estado e da nação brasileira.

Segundo a autora, esses intelectuais:

[...] articulavam a construção da nação e identidade nacional nos moldes europeus. Envolviam concepções raciais que diziam respeito à formação do povo brasileiro e que, consequentemente desqualificavam o índio, o negro, o mestiço, enfim todos os não brancos. A elite brasileira demonstrava em seus discursos, a inferioridade da raça brasileira que impedia a prosperidade da nação. [...] O discurso difundido pelos institutos e históricos geográficos era de exaltação da nação, responsável pela perpetuação e consolidação das falas oficiais do Estado. (Freitas, 1997, p. 57).

Isso significa que, por meio do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, dois dos seus principais intelectuais, a saber, Oswaldo Rodrigues Cabral e Walter Piazza, a história afro- Catarinense sempre ficou invisibilizada em diferentes espaços e, em especial, nas escolas. Freitas denominou esse “esquecimento” de “teoria da insignificância” (Freitas, 1997, p. 64).

Da mesma forma, Lavina (2004, p. 73), ao estudar a história dos povos indígenas catarinenses, chegou à conclusão de que:

[...] a história das populações indígenas em Santa Catarina é quase a história dos povos invisíveis [...] Mesmo entre os historiadores o assunto raramente passa de um capítulo das obras de História do Estado ou das comunidades que o formam, repetindo sempre as mesmas fontes e eternizando lugares comuns a respeito desses povos que, se formos acreditar nesses trabalhos, teriam deixados como sinais de sua passagem apenas nomes de rios, lagos e montanhas. Seria uma contribuição basicamente topográfica. Porém, o papel que desempenhavam – e que desempenham - nesta mesma história está longe de ser insignificante.

Além das pesquisas desenvolvidas por Freitas e Lavina, também a antropóloga Ilka Boaventura Leite, ao trazer a invisibilidade do negro em Santa Catarina, menciona que “o sistema escravista em Santa Catarina sempre foi julgado como desimportante, secundário, insignificante. Neste ‘pacote’, os descendentes de africanos que aqui viveram e vivem tornaram-se sob esta perspectiva também insignificantes” (Leite, 1988, p. 167). Porém, pesquisas recentes, como a de Cardoso (2002; 2008) e Malavota (2011), entre outros, não apenas refutam e descartam essa tese, como têm demonstrado a presença marcante, constante, ativa e permanente da população negra e indígena nos mais diversos aspectos da vida histórica, cultural, social, econômica e política em Desterro (atual Florianópolis), além disso, pesquisas, como as de Albuquerque (2014), Silva (2008a) e Carvalho (2008), têm demonstrado a presença da população negra em diversos espaços territoriais de Santa Catarina, como na Serra Catarinense, no Vale do Itajaí e no Planalto Catarinense, constituindo o que denominamos de “africanidades catarinenses”¹.

Porém, e apesar dessas recentes pesquisas, essas africanidades catarinense foram e, em grande medida, continuam sendo ignorados, invisibilizados no estado de Santa Catarina, particularmente na visibilidade fomentada pelo Estado, que continua focando na visibilização e presença de tradicionais moradores imigrantes europeus, reforçando e divulgando, com tal finalidade, a presença de açorianos, italianos e alemães no estado de Santa Catarina por diferentes meios (imprensa falada e escrita, redes sociais, Secretária de Turismo e Agência de Desenvolvimento e Turismo de Santa Catarina (SANTUR)), fomentando, comunicando e divulgando as conhecidas festas de “bases étnicas”. A mais conhecida delas, tanto no Brasil como no exterior, é a Oktoberfest, em Blumenau, Santa Catarina. Essas festas étnicas, como a Festa Pomerana (em Pomerode – alemã), a Festa Fenarreco (Brusque – alemão) e a Schutzenfest (Jaraguá do Sul – alemão), entre tantas outras (Simão & Biléssimo, 2019, p. 42), têm, entre seus objetivos, além do atrativo turístico, a intenção de invisibilizar presenças, histórias e culturas outras nesse estado brasileiro.

Assim, entendemos que estas festas irão

1 Parafraseando Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ao conceituar africanidades brasileira (Silva, 2008b, p. 51), quando usamos este termo estamos nos referindo à cultura catarinense que tem origem africana; e estamos nos referindo ao modo de ser, de viver e de organizar suas lutas, próprias dos negros catarinenses, e, de outro lado, estamos nos referindo às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.

[...] demonstrar também um turismo de base étnica, sempre de origem europeia e deixando de fora das celebrações grande parte das demais populações. É a utilização não só cultural ou social, mas econômica, do mito da pureza de Santa Catarina com um turismo a partir da ideia de **“um pedacinho da Europa no sul do Brasil!”**. (Simão & Biléssimo, 2019, p. 41, grifo nosso).

A invisibilidade das populações negras e indígenas em materiais didáticos

Nesse sentido, a educação, que é fruto dessa relação do Estado com suas etnias, reforça e reproduz a mesma representação presente em todos os espaços, e isso acontece inclusive nos livros escolares distribuídos gratuitamente às escolas da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina. A exemplo disso, citamos alguns materiais distribuídos às escolas estaduais da Rede Pública de Santa Catarina, nos quais a população negra ou indígena é quase e/ou completamente invisibilizada.

O livro didático *Atlas de Santa Catarina*, ao abordar a história de Santa Catarina, simplesmente menciona que “Santa Catarina foi colonizada principalmente por açorianos, alemães e italianos” (Santa Catarina, 2008, p. 27) e, quando traz o tema “Gente Catarinense”, cita como populações: açorianos, alemães, italianos e, em “Outras influências”, afirma **“que é possível encontrar ainda descendentes de africanos, poloneses, russos, [...] etc.”** Como assim, é possível encontrar ainda descendentes de africanos, se os afro-catarinenses constituem uma parcela significativa da população com suas contribuições nos mais diferentes aspectos à história, patrimônio, cultura, economia dessas terras?

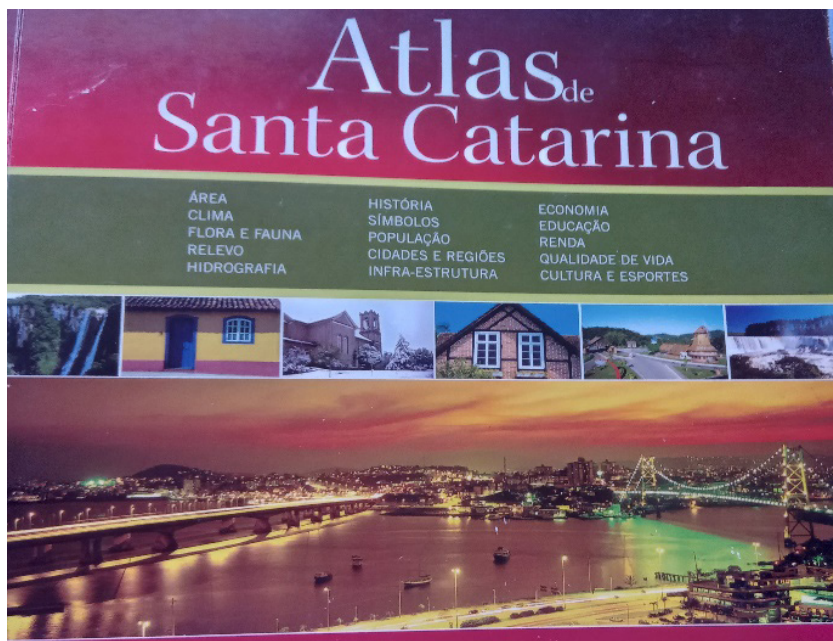


Foto 1 – capa do livro História de Santa Catarina (2008)
 Fonte: Acervo do Autor – Odair de Souza (2023).

O livro *Santa Catarina em síntese*, com publicação mais recente (Santa Catarina, 2014), abre o capítulo *Gente Catarinense* com uma imagem, cobrindo quase toda a página, de homens com trajes típicos na festa de Oktoberfest – de origem alemã – na cidade de Blumenau, e na folha seguinte traz a imagem de uma apresentação do grupo folclórico do Lira Círcolo Italiano di Blumenau, durante a Festitália. Após essas páginas iniciais, o restante do livro é todo uma exaltação e glorificação às culturas açorianas, alemãs e italianas. Nem uma linha sequer é mencionada sobre as contribuições sociohistóricas e espaciais da população negra e indígena no estado.



Foto 2: Página do livro *Santa Catarina em Síntese – Capítulo 2– Gente catarinense*, com destaque para os alemães. Fonte: acervo do autor – Odair de Souza (2023).

E, mais recentemente ainda, em 2018, o documentário² *Retratos de Santa Catarina – parte 1*³ não traz sequer uma reportagem ou um quadro em referência à presença e à importância dos povos indígenas e negros para nosso estado. Não cita e não caracteriza em nenhum momento a presença dos povos indígenas Guarani, Kaingangue e Laklãno/Xokleng. Essa negação e omissão proposital e escancarada mostra o quanto esse estado quer continuar embranquecido e permanecer naquilo que chamamos de “racismo epistêmico” (Carneiro, 2005).⁴

2 O documentário recebeu recursos públicos, conforme mencionado na abertura, inclusive da Lei Rouanet. Esse tipo de material deveria receber apurada investigação da Secretaria do Estado de Educação, inclusive com punição via Ministério Público, quando não atendesse as expectativas de toda a população catarinense, particularmente aquelas indígenas e negras.

3 Recuperado em 20 de janeiro de 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=eiRqcaXQC0Y>

4 De acordo com a intelectual negra Sueli Carneiro, o racismo epistêmico acontece quando há a anulação e desqualificação dos conhecimentos dos povos subjugados, em um processo persistente da produção de indigência cultural: pela negação à educação, sobretudo de qualidade, pela produção da inferiorização intelectual, pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva, pela carência material e/ ou pelo comprometimento

A perspectiva dos documentos curriculares no rompimento do eurocentrismo e da colonialidade

Como contraponto a essa visão hegemônica da formação das populações, culturas, memórias, histórias e patrimônios no território catarinense, e trabalhando na perspectiva da desconstrução da ideia de um estado branco e europeizado, tem havido um movimento curricular no território catarinense motivado pelos movimentos sociais negros, indígenas e de professores da educação básica, no sentido de apresentar uma visão contra-hegemônica a essa proposta nas escolas de Santa Catarina. O movimento tem a tentativa de apresentar uma Santa Catarina diversa em sua constituição e não majoritariamente açoriana e ítalo-germânica, como querem as autoridades constituídas e as agências de turismo. Essa diversidade étnica é constituída por povos evidentemente de origem europeia, mas majoritariamente e sobretudo em suas origens de povos indígenas e negros.

Mas o que é diversidade? Desde quando o Estado de Santa Catarina tem procurado inserir em seus documentos curriculares (propostas curriculares e legislações) a preocupação com a DIVERSIDADE?

Para tentarmos conceituar o que é diversidade, recorreremos à Nilma Lino Gomes (2008, p. 17), que aponta o seguinte:

[...] do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Senso assim, mesmo nos aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura assim o nomeamos e identificamos.

da autoestima pelos processos de discriminação corrente no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

Desse modo, pensar a diversidade é aspirar a alteridade e produzir empatia, ou seja, é se colocar no lugar do Outro. Essa diversidade, quando percebida, analisada, entendida, praticada e estudada por educadores em cada escola, em cada sala de aula desse País, poderá conduzir todos e todas a uma educação mais humana, solidária e justa. Porém, somente podemos entender as diversidades quando nos dermos conta das diferenças. É ela que nos permite olhar o Outro de maneira diferente de nós, de nossos padrões e de nossa visão de mundo. De acordo com Gomes (2003, p. 71), as diferenças

[...] são construídas culturalmente. Tornando-se então, empiricamente observáveis e as diferenças também são construídas ao longo dos processos históricos, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo para poder dominá-lo.

A partir do olhar da diferença é que a diversidade aparece, e junto com ela o reconhecimento, o combate às injustiças sociais, raciais, de gênero e de sexo, e o respeito e a valorização do Outro em todos os aspectos: culturais, políticos, sociais, religiosos etc.

Na lógica eurocêntrica, cristã, patriarcal, racional e moderna, as diferenças foram e são pensadas como algo ruim, negativo e que deve ser apagado do interior das escolas e do ensino. Nesse sentido, de acordo com Candau (2012, p. 239), diferença é pensada como

[...] um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores têm de enfrentar, e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Esta é a tônica que predomina nos relatos dos educadores.

Assim, perdeu-se a possibilidade de perceber as diferenças como uma riqueza favorável à construção de um ensino que seja intercultural, ou seja, que utilize as diferenças em favor da construção de sujeitos que saibam

conviver, respeitando as diferentes formas de ser e saber dos diferentes sujeitos que convivem em nosso planeta. Partilhamos do pensamento da educadora equatoriana Catherine Walsh (2009), ao defender a necessidade de construirmos a educação pautada na interculturalidade crítica. Interculturalidade que, para Vera Candau (2012), deve questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual e religiosos, entre outros. A interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais.

Educar na perspectiva da diversidade é orientar-se por um currículo no qual as diferenças sejam a força motriz da docência e que o dito padrão normal socialmente aceito de homem, adulto, branco, europeu, cristão, heterossexual, patriarcal, urbano, industrial e capitalista seja desconstruído nas escolas e nos currículos.

A educação e a escola, por si só, deveriam ser o espaço do acolhimento as diversidades, porém, durante muito tempo, os temas relacionados a gênero, sexo, religião, raça e etnia foram desconsiderados e excluídos dos processos de escolarização e dos currículos. No Brasil, e em Santa Catarina em particular, foi preciso muita luta dos movimentos sociais e iniciativas por parte de instituições para que as legislações desses temas fossem pautadas e se projetassem nas escolas. Segundo Moser (2017), a possibilidade de trabalho com as diversidades trouxe para a escola a inclusão de novos sujeitos, como negros, indígenas, pessoas com deficiências, populações LGBTQIAP+ e tantas outras pessoas que estavam relegadas à exclusão escolar.

O Estado de Santa Catarina, via Secretaria de Educação, foi um dos pioneiros no Brasil na formulação de políticas curriculares e implementação em sua rede de ensino e, por isso, já tem um conjunto de documentos que trazem em seu bojo as questões relacionadas às diversidades e às diferenças.

Os primeiros documentos curriculares catarinenses, publicados em 1998 e conhecidos como Propostas Curriculares, eram constituídos de 03 cadernos⁵ e traziam a compreensão de ser humano e de sociedade, funda-

5 Os três cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina são: *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio – disciplinas curriculares*; *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio – formação docente para a educação infantil e séries iniciais*; *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – temas multidisciplinares*.

mentado na filosofia histórica e dialética, apoiado nos pressupostos teóricos de Karl Marx e tinham como concepção de aprendizagem o sociointeracionismo, concebido por Lev Vygotsky. Nesses primeiros documentos, as diversidades ainda não apareciam com tanta frequência e ênfase, sendo citados em poucos espaços no conjunto deles.

Porém, em um dos documentos – na Proposta Curricular de Santa Catarina – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – temas multidisciplinares, no capítulo “Abordagem às diversidades no processo pedagógico”, a preocupação com as diversidades e diferenças já aparecem, ainda que de forma bastante incipiente, ou seja, era um debate bastante preliminar nos documentos curriculares daquele período. Todavia, ao fazê-lo já questionava o currículo adotado até então e alertava que

[...] tornar possível uma proposta curricular que **dê voz a diversidade** no processo pedagógico implica em discussão acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir. As atuais discussões sobre currículo deixaram para trás a concepção meramente técnica, voltadas para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. O currículo assume hoje as características de um artefato cultural e social, o que coloca na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual. (Santa Catarina, 1998, p. 80, grifo nosso).

Essa proposta, de um currículo com foco nas diversidades e nas diferenças, torna-se mais intensa a partir da atualização da Proposta Curriculares de Santa Catarina. Esse documento curricular atualizado ficou conhecido como *Proposta Curricular de Santa Catarina – formação integral na educação básica – 2014* e propõe a diversidade como princípio formativo. Nesse sentido, traz um capítulo inteiro (*Educação básica e formação integral*) dedicado às diversidades, afirmando que a “concepção de educação básica como direito vem acompanhado de duas outras dimensões, imprescindíveis para a sua realização: a ideia de uma educação comum e a ideia de respeito à diferença” (Santa Catarina, 2014, p. 53). E nessa ideia de uma educação comum e de respeito às diferenças é que se pergunta: mas de que diversidade estamos falando? E ela mesmo responde: educação para as relações de gênero, educação para a diversidade sexual e educação para as relações étnico-raciais.

Portanto, a *Proposta Curricular de Santa Catarina 2014* reafirmou o compromisso com a diversidade étnico-racial no sentido de que

[...] a EREER se aloja na ideia de desconstrução dos modelos e instituições escolares assumidos como únicos e propõe a construção de possibilidades educativas que leve em conta a pluralidade étnica. Esse processo de desconstrução e construção, levando em conta a identidade cultural brasileira e suas pertencças, pode-se constituir em práticas constantes de reflexão no interior da própria escola. [...]. A abertura proposta pela EREER para os currículos encaminha novos saberes, novas formas de ensinar e novos comportamentos para aqueles a quem se dará essa oportunidade de aprender. [...]. Neste sentido os três princípios básicos assumidos pela educação das relações étnico-raciais são: a busca de uma consciência política e histórica da diversidade. O fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. (Santa Catarina, 2014 p. 67-68, grifo nosso).

Foi a primeira vez que o Estado de Santa Catarina assumiu a diversidade como princípio formativo e, entre elas, a diversidade étnico-racial. Assim, para subsidiar o trabalho dos docentes e avançar na implementação da EREER, após a publicação da Proposta Curricular foram publicados dois cadernos de orientações aos professores: o *1º Caderno Pedagógico EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: Implantação e implementação das leis nº 11.645/08, nº 10.639/03, nº 11.525/07 e nº 9.795/99 na educação básica e modalidade de ensino*. (Santa Catarina, 2016) e o caderno *Política de Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (Santa Catarina, 2018).

Com a publicação do *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* (Santa Catarina, 2019), o tema em questão recebeu um capítulo dedicado exclusivamente à educação para as relações étnico-raciais.

Da mesma forma, os foram publicados os Currículos Base do Território Catarinense do Ensino Médio⁶, cujo caderno 3 traz o currículo do Novo Ensino Médio⁷, nomeado *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 3 – Portfólio de trilhas de aprofundamento*, apresentando,

6 Os Novos Currículos Base do Ensino Médio derivam da necessidade de o Estado se adequar às Diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação para ajustar seus currículos em afinidade com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

7 O Currículo do Novo Ensino Médio dos estudantes de Santa Catarina é constituído de quatro cadernos: *Caderno 1: Disposições gerais*; *Caderno 2: Formação geral básica*; *Caderno 3: Portfólio das trilhas de aprofundamento*; *Caderno 4: Componentes curriculares eletivos – construindo e ampliando saberes*.

no item *Territórios e territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades* (Santa Catarina, 2021, p. 243) e nas Unidades Curriculares I, II e III, uma série de habilidades e conteúdos com orientações teórico-metodológicas para o trabalho do professor com africanidades brasileiras e afro- Catarinenses em sala de aula.

O citado Caderno 3 também apresenta o item *Identidades e territórios catarinenses: concepções, avanços e desafios* (Santa Catarina, 2021, p. 253), que inova ao trazer pela primeira vez um conjunto de termos que podem ser estudados em sala de aula enquanto africanidades brasileiras e afro- Catarinenses, citando como objetos de estudos:

[...] as tranças africanas, suas significações e seus códigos; religiosidade do povo catarinense: religiosidade e fé; religiões afro-brasileiras; ervas medicinais; culinária afro-brasileira; irmandades negras da época colonial; clubes sociais negros; a capoeira enquanto ressignificação da diáspora; heranças africanas nas linguagens, músicas, e danças brasileiras; bailes e festas de antigamente no território catarinense, instrumentos musicais africanos e afro-brasileiros. (Santa Catarina, 2021, p. 258).

Tais documentos curriculares, bem como a Resolução nº 004, de 21 de fevereiro de 2022, reforçam e obrigam as escolas a estudarem a história e a cultura afro- Catarinense, africana e indígena, bem como a educação para as relações étnico-raciais. O artigo 3º da referida resolução determina que “O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e cultura indígena é obrigatório no estado de Santa Catarina abrangendo os estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo todas as modalidades de ensino”.

Todos esses documentos curriculares, bem como a resolução, impõem aos educadores e educadoras de Santa Catarina novas demandas educacionais, ou seja, estudos de histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, bem como formação sólida para conhecer as diversidades de etnias que constituem a população do estado, para além da açoriana, alemã e italiana, superando a visão racista de um “estado europeu e branco incrustado no sul do Brasil”. Para isso, entre outras ações, na nossa prática pedagógica devemos trazer à tona personagens que compuseram e compõem as africanidades catarinenses como Antonieta de Barros, Cruz e Sousa, Trajano Margarida, Ildefonso Juvenal (Garcia, 2010, p. 90-94) e tantos outros e outras que tiveram destaque e relevância na história e cultura catarinense.

Entendemos que a inserção desses temas nos currículos oficiais por si só não garantem a efetiva implementação da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como a educação para as relações étnico-raciais na rede estadual de ensino. No entanto, não podemos esquecer que a Lei nº 10.639/2003⁸ e a Lei nº 11.645/2008⁹, bem como a Resolução Estadual nº 004/2022¹⁰, obrigam os professores de todos os níveis de ensino (tanto do fundamental como do ensino médio) modalidades, áreas de conhecimento e componentes curriculares a implementar o que tais normativas determinam.

No entanto, e apesar de o Estado de Santa Catarina já ter esse conjunto de documentos orientadores no trato com a diversidade étnico-racial existente no estado, uma pesquisa de mestrado (Souza, 2018)¹¹ demonstrou a fragilidade das escolas e dos professores em pôr em prática essas diretrizes e orientações.

No entanto, as perguntas que nos inquietam são: por que, embora o estado de Santa Catarina tenha esse conjunto de documentos normativos, ainda não há uma efetiva implementação das legislações e documentos em vigor na rede estadual de ensino? É possível subverter o currículo eurocentrado, branco e racista por epistemologias outras que considere os povos e populações subalternizadas, particularmente os negros e indígenas existentes no estado de Santa Catarina? Segundo o grupo de estudos e pesquisa modernidade/colonialidade¹²: a resposta é sim.

Acreditamos que vários são os fatores que impedem uma efetiva im-

8 A Lei nº 10.639/2003 obriga o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os sistemas de ensino (públicos e privados) no Brasil.

9 A Lei nº 11.645/2008 modificou a Lei nº 10.639/2003 para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas nos sistemas pública e privados de ensino no Brasil.

10 A Resolução Estadual nº 004/2022, de 21 de fevereiro de 2022, institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

11 Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2016 – 2018.

12 O Grupo Modernidade/Colonialidade é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta um caráter heterogêneo e transdisciplinar, compondo o seu grupo pessoas como: Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Wash, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, entre outros. O Grupo tem como categoria de análise o conceito de decolonialidade, bem como o mito da fundação da modernidade, colonialidade (do poder, do saber e do ser), o racismo epistêmico, a geopolítica do conhecimento, a diferença colonial, o pensamento liminar, a transmodernidade e a interculturalidade crítica (Oliveira, 2012, p. 41)

plementação das legislações antirracistas nos sistemas de ensino do Brasil, particularmente no estado de Santa Catarina, e, entre eles, apontamos a branquitude, o eurocentrismo e o mito da democracia racial¹³. No entanto, outros fatores de motivações mais profundas são: a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Assim, pensar a radicalidade da colonialidade do poder, do saber e do ser é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas, ou, pelo menos, mostrar suas fragilidades para desconstruir o racismo, os preconceitos e as discriminações de toda a ordem. Advém daí a necessidade de se construir propostas educacionais e currículos outros nos quais essas populações possam ser visibilizadas e contempladas em suas dimensões históricas, culturais, políticas, sociais e afetivas.

Nesse sentido, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007) propõe estudar a colonialidade do poder como um sistema de representação construído para destacar a Europa no cenário mundial. O autor nos informa ainda que essa colonialidade do poder nasce com a conquista da América, o que, segundo ele, não acontece somente do ponto de vista militar, iniciada no século XV, mas também pelo domínio das subjetividades das populações dominadas e conquistadas que se mantém mesmo depois da descolonização dos países latino-americanos, asiáticos e africanos nos processos de independência dos séculos XIX e XX.

A colonialidade é um dos “elementos constitutivo do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se numa imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder” (Quijano, 2007, p. 93). O mesmo autor também nos dá informações para questionarmos os supostos conhecimentos universais europeus e propõe-nos radicalizar na abordagem de conteúdos latino-americanos, africanos e indígenas.

Essa colonialidade do poder mundial, ao se impor, subalterniza, invisibiliza povos e culturas, conhecimentos e epistemes. A colonialidade do saber nos faz pensar que o único tempo, histórias e culturas possíveis são os derivados do mundo europeu. Que não existem saberes, conhecimentos e culturas para além da Europa. Essa colonialidade não nos permite enxergar conhecimentos e saberes nos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, ribeirinhos, quilombolas e do campo, por exemplo. Isso

13 Para um estudo mais aprofundado desses termos, ver o artigo: Souza, O.; & Paim, E. A. (2019). Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*. Chapecó, (34).; e também Souza, O.; & Lima, V. A. (2021). História e Cultura africana na Educação Básica: entre dilemas e propostas de ensino. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, 5(10), 68 -79.

impõe e nos conduz a uma única suposta racionalidade: a europeia. Luiz Fernandes Oliveira (2012, p. 50) considera que

[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode-se realizar sob várias formas como pela sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Essa colonialidade nos invade, nos envolve de maneira brutal, pois nos força a acreditar que o único modelo de pensamento válido é o europeu. Portanto, dessa perspectiva estão descartados os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, dos povos afro-brasileiros, dos quilombolas, ciganos, povos do campo, ribeirinhos, entre outros. Isso nos atinge em cheio: educadores, educadoras, gestores e estudantes que emergimos nessa colonialidade e entendemos que não podemos ter pensamentos outros, para além das epistemes eurocêntricas. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber. Ou seja, essa colonialidade do saber fundada pela cultura e o mundo acadêmico europeu perpassa todas as instituições do mundo acadêmico latino-americano, chegando às escolas e sistemas educativos de todos os países. Sobre essa colonialidade do saber, temos que subverte-la, pois:

[...] a colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeu que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os por sua vez

a categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça. (Oliveira, 2012, p. 54).

Para além, da colonialidade do poder, do saber, também impôs a colonialidade do ser, onde os povos subalternizados impregnaram de tal forma a episteme europeia que parece difícil radicalizar e romper com essas formas de conhecimento. O ser humano subalternizado se sente dominado pelo pensamento hegemônico, introjetando-a de tal forma que não consegue refletir sobre si mesmo.

Oliveira (2012, p. 59) exemplifica tal condição dizendo que, em outros termos, “a colonialidade do ser para esses autores se referem a experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde sobre a necessidade de se explicitar sobre os efeitos da colonialidade nas experiências de vida e não somente na vida dos colonizados”.

Na educação, sobretudo na educação para as relações étnico-raciais, apesar de vislumbrarmos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com os princípios epistemológicos diferentes dos europeus, precisamos ainda avançarmos muito. Nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartimentadas, ainda privilegiam um tipo de estudante, um tipo de enquadramento curricular do qual, embora tentemos fugir, muitas vezes ainda nos sentimos aprisionados a essa matriz colonial, eurocêntrica e autoritária.

Quantos conhecimentos ainda nos faltam nas universidades, na imprensa falada e escrita e nos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos afro-brasileiros, dos quilombolas? Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos descolonizarmos dessa matriz europeia? Como estudar e ensinar história da África, das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas para além da Europa?

Considerações finais

Os professores e as professoras da educação básica efetivamente envolvidos e envolvidas com uma educação para as relações étnico-raciais, combatendo o racismo e de compromisso com o rompimento da colonialidade do poder, do saber e do ser, precisam urgentemente assumir uma postura crítica diante dos currículos eurocentrados e postular por outras aulas, comprometidos com uma visão diversa de mundo e de respeito às diferenças. É preciso forjar práticas pedagógicas plurais, heterogêneas e democráticas em que todas as vozes e sujeitos possam se fazer presentes

no conjunto dos documentos curriculares, dos planos de aula e de ensino.

Exigimos do Estado brasileiro e do Estado de Santa Catarina, em particular, que fomentem políticas públicas de produção e distribuição de materiais didáticos (livros didáticos, jogos, cartilhas, brinquedos etc.) comprometidos com a diversidade étnico-racial, escritos e produzidos, sobretudo, por negros, negras e indígenas, no sentido de estimular a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em sala de aula.

Portanto, os professores e a professoras, ao desenvolverem outras práticas pedagógicas, pautadas em paradigmas diferentes do europeu e trazendo outras perspectivas educacionais, formulando epistemologias outras, têm a possibilidade de criar espaços educacionais interculturais e pedagogias decoloniais. Como, por exemplo, pensar na possibilidade de levar para a sala de aula explicações de determinados temas históricos sob uma perspectiva negra ou indígena, fundamentados em autores negros e indígenas, como um dos pressupostos da decolonialidade, para que as aulas possam ir além dos livros didáticos. Nesse sentido, propomos utilizar-mos como fontes diversos textos e gêneros literários, como romances de época, textos de jornais, poesias e narrativas orais do passado e de pessoas do presente como os remanescentes de quilombos, entre outras.

Os professores e professoras contemplarão em suas aulas, em seus planejamentos anuais ou em seus planos de ensino, outras histórias e outras subjetividades que poderão favorecer a autoestima e a autoafirmação de populações subalternizadas, como de afro-brasileiras e indígenas. Com isso, acreditamos dar um passo a mais no ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena vinculado à educação para as relações étnico-raciais por meio de uma proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade mais justa, menos desigual, praticando, desse modo, os encaminhamentos propostos nos documentos oficiais.

Referências

- Albuquerque, M. T. (2014). *Negros em Garopaba/SC: experiências quilombolas nas Comunidades da Aldeia e Morro do Fortunato*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Cabral, O. R. (1970). *História de Santa Catarina*. (2a ed. rev. atual.). Editora Insular.
- Candau, V. M. (2012). Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, 33, 235-250.

- Cardoso, F. H.; Ianni, O. (1960). *Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil Meridional*. Companhia da Editora Nacional.
- Cardoso, P. J. F. (2002). Nem tudo era açoriano: algumas experiências de populações de origem africana na ilha de Santa Catarina no século XIX. In Pereira, N. V. (Org.). (2002). *A ilha de Santa Catarina: espaço, tempo e gente*. (Vol. 1). Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina.
- Cardoso, P. J. F. (2008). *Negros em Desterro: experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX*. Universidade do Estado de Santa Catarina/Casa Aberta.
- Carneiro, A. S. (2005). *A construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser*. [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Carvalho, A. A. M. C. (2008). *Negros em Lages: memórias e experiências de afrodescendentes no planalto serrano*. Casa Aberta.
- Freitas, P. (1997). *Margem da palavra, silêncio do número: o negro na historiografia de Santa Catarina*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Garcia, F. (2010). Intelectuais negros em Florianópolis. *Revista História Catarina*, (10).
- Gomes, N. L. (2003). Educação e diversidade étnico-racial. In Ramos, M. N., Adão, J. M., & Barros, G. M. (Coord.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Gomes, N. L. (2008). Diversidade e currículo. In: Beauchamp, J., & Pagel, S. D. (Org.). *Indagações sobre o currículo: Diversidade e currículo*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.
- Lavina, R. (2004). Indígenas de Santa Catarina: história de povos invisíveis. In Brancher, A. (Org.). *História de Santa Catarina: estudos contemporâneos*. (2a ed. rev. atual.). Letras Contemporâneas.
- Leite, I. B. (1988). Mesa redonda – A escravidão negra no Brasil. In *Anais do II Encontro Estadual de História*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Malavota, C. M. (2011). *Os homens pretos de Desterro: um estudo sobre a irmandade sobre Nossa senhora do Rosário (1841 – 1860)*. Casa Aberta.
- Miranda, C., Paim, E. A., & Araujo, H. M. (2022). *Em busca de histórias Outras: perspectivas decoloniais na América Ladina*. Was Edições.
- Moser, A. C. (2017). *Educação e diversidade*. UNIASSSELVI.
- Oliveira, L. F. (2012). *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Imperial Novo Milênio.
- Piazza, W. (1975). *O escravo numa economia minifundiária*. Editora da Univer-

sidade Estadual de Santa Catarina.

- Piazza, W. (1999). *A escravidão negra numa província periférica*. Garapuvu.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In Castro-Gomes, S., & Grosfoguel, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, mas ala del capitalismo global*. Universidad Javeriana. Instituto Pensar/Universidade Central. IESCO/Siglo de los hombres editores.
- Resolução nº 004, de 21 de fevereiro de 2022. (2022, 21 de fevereiro). *Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina*. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/2143-resolucao-2022-004-cee-sc-3>
- Santa Catarina. (1998). *Proposta Curricular*. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Disciplinas Curriculares. COGEN.
- Santa Catarina. (1998). *Proposta Curricular*. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – formação docente para a educação infantil e séries iniciais. COGEN.
- Santa Catarina. (1998). *Proposta Curricular*. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Temas multidisciplinares. COGEN.
- Santa Catarina. (2008). *Atlas de Santa Catarina*. (2a ed. rev. atual.). Letras Brasileiras.
- Santa Catarina. (2014). *Proposta Curricular*. Formação integral na Educação Básica – 2014. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.
- Santa Catarina. (2014). *Santa Catarina em síntese: terra catarinense, gente catarinense, cidades e regiões, aspecto histórico, panorama atual da sociedade catarinense, infraestrutura, cenário econômico em Síntese*. (2a ed.). Letras Brasileiras.
- Santa Catarina. (2016). *Caderno Pedagógico - Educação e diversidade: implantação e implementação das leis nº 11.645/2008, nº 10.369/2003, nº 11.525/07 e nº 9.795/99 na educação básica e modalidades de ensino*. Diretoria da Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina.
- Santa Catarina. (2018). *Política de educação para as relações étnico-raciais a para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.
- Santa Catarina. (2019). *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.
- Santa Catarina. (2021). *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 – Disposições gerais*. Gráfica Coan.

- Santa Catarina. (2021). *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2 – Formação geral básica*. Gráfica Coan.
- Santa Catarina. (2021). *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3 – portfólio de trilhas de aprofundamento*. Gráfica Coan.
- Santa Catarina. (2021). *Novo Ensino Médio: componentes curriculares eletivos – construindo e ampliando saberes – Caderno 4 – portfólio dos educadores*. Gráfica Coan.
- Silva, J. B. R. (2008a). *A Itajahy do século XIX: história, poder e cotidiano*. Universidade do Estado de Santa Catarina/Casa Aberta.
- Silva, P. B. G. (2008b). Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In Munanga, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. (2a ed.). Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Simão, M. &, Biléssimo, A. R. (2019). Identidades em Santa Catarina: a negação do outro e a celebração da especificidade. *Revista Escritas do Tempo*, 1(1), 30-48.
- Souza, O. (2018). *A educação para as relações étnico-raciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras na educação básica*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Souza, O., & Lima, V. A. (2021). História e Cultura africana na Educação Básica: entre dilemas e propostas de ensino. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, 5(10), 68 -79.
- Souza, O., & Paim, E. A. (2019). Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, (34).
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In Candau, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas*. 7letras.

Interculturalidade em círculos de cultura com mulheres no território contestado

Giselle Moura Schnorr

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Brasil.
REDYALA

Diane Daniela Gemelli

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Brasil.

Lucelena Kukul

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Brasil.

Mariana Rocha Zacharias

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Brasil.

Introdução

A realização de Círculos de Cultura (Freire, 1987; 2002) no *quefazer*¹ educativo intercultural (Fornet-Betancourt, 2001; 2004; 2006; Menezes, 2015; Moura Schnorr, G. M. et. al., 2022) e seus potenciais de re-existências desde o território Contestado paranaense, no sul do Brasil, têm guiado as experiências educativas das autoras aqui reunidas.

O campo da pesquisa e da extensão tem sido o meio no qual temos nos provocado no aprender-fazer educação como ação intercultural de libertação. Este campo situa-se na Universidade Estadual do Paraná

1 Raúl Fornet-Betancourt ao tratar de metodologia para filosofia intercultural utiliza o termo *quefazer*, em contraponto às metodologias eurocentradas e de forte característica positivista. Construir rupturas na tradição colonial no modo de fazer é um dos desafios da interculturalidade. Utilizamos *quefazer* para sinalizar este compromisso por entendermos ser mais contextualizado e próximo aos fazeres dos povos de Abya Yala, Pindorama, Nuestra America. Um momento que o autor explica o termo é a entrevista dada em 2016, na Universidade Católica Silva Henríquez (Chile), <https://www.youtube.com/watch?v=V-d06526NzU0>. Acesso: 01 agosto de 2023.

(UNESPAR), campus de União da Vitória, Paraná, região sul do Brasil. Somos mulheres da classe trabalhadora, portanto, com trajetórias de lutas por direitos, que reconhecem a relevância da educação pública na constituição de si com outras pessoas. Em 2020 formalizamos junto à Pró-reitoria de Extensão e Cultura o Programa de Extensão: “Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura” que conta com uma equipe interdisciplinar de docentes, discentes, bolsistas, egressos e comunidade externa² e, desde 2022, vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação registamos o Projeto de Pesquisa: “Espaço de Saberes Anticoloniais e Interculturais (SACI): narrativas memoriais e autobiográficas como fundamento para vivências interculturais e anticoloniais na educação”. Este projeto de pesquisa está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), do Colegiado de Pedagogia, cadastrado no CNPq³ e ao Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, ou seja, a pesquisa e a extensão são assumidas entrelaçadas e se retroalimentam. No momento desenvolvemos as seguintes ações: Círculo de Cultura Leia Mulheres⁴; Círculo de Cultura: Brincar, Imaginar e Sonhar - BIS⁵; Observatório da Questão Agrária no Paraná – Reduto Contestado⁶ e RedeSol: Mulheres no Território Contestado Tecendo Economia Feminista e Solidária⁷.

2 A equipe do Programa Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura (2022-2023) conta com a participação de cerca de doze (12) pessoas entre docentes, estudantes (bolsistas e voluntárias/os) egressos/as e comunidade externa.

3 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, órgão vinculado ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações do Governo Federal, Brasil.

4 O Círculo de Cultura Leia Mulheres: ocorre desde 2017 e objetiva dar visibilidade a escritas de mulheres de distintos períodos históricos, de diferentes culturas e de distintas áreas de conhecimento por meio da metodologia da educação popular feminista. Com encontros mensais, tem como fio condutor leituras de escritas de mulheres como foco na formação, na valorização das experiências individuais e coletivas de mulheres de realidades diversas, no acolhimento e na partilha de angústias e percepções de mundo.

5 Este Círculo de Cultura nasceu em 2022 e vem se constituindo em uma importante iniciativa de cultivo do direito à infância, no qual são desenvolvidas atividades, sobretudo com crianças, eventualmente com adultos, relacionadas ao universo do brincar, imaginar e sonhar. As ações são planejadas com as crianças e adultos envolvidos por meio da arte, contação de histórias, recreação, brincadeiras livres etc.

6 Trata-se de uma ação de ensino-pesquisa-extensão em rede junto com o Observatório da Questão Agrária no Paraná (OQA-PR), que congrega professores e estudantes da graduação e da pós-graduação em Geografia de diferentes instituições públicas do estado do Paraná. O objetivo central do OQA é problematizar a Questão Agrária e construir ações junto com os movimentos sociais e comunidades do campo e da cidade.

7 Projeto de pesquisa-extensão que conta com apoio do Fundação Araucária, Secretaria de Ciência e Tecnologia, Governo do Estado do Paraná.

Fazemos parte de coletivo em movimento orientado pela análise e proposição acerca do potencial ético-epistêmico-pedagógico das narrativas experienciais, memoriais e autobiográficas para nutrir vivências interculturais e anticoloniais na educação. Neste *quefazer*, entre outras iniciativas, temos assumido os círculos de cultura (Freire, 1987; 2002) como espaços interculturais, pedagógicos e epistemológicos que contribuem para desvelar e problematizar temas como: direito à educação; relações étnico-raciais e de gênero; desigualdades territoriais e pobreza; colonialidade/modernidade; direito à infância etc.

Nesta escrita tecemos algumas reflexões sobre este *quefazer* situando brevemente o território contestado, o contexto em que trabalhamos e tendo algumas considerações sobre o trabalho com mulheres em círculos de culturas e seus potenciais interculturais de re-existências frente a colonialidade.

O chão que a gente pisa

Nos situamos no Brasil, no Contestado, território com aproximadamente 48.000 mil km², que compreende uma área que abrange o sul/sudeste paranaense e que ao adentrar ao estado de Santa Catarina se estende pelo planalto norte, oeste e região serrana. São mais de 50 municípios que somam população superior a 500 mil habitantes e que possuem a Guerra do Contestado (1912-1916) como elemento fundante do processo de formação sócio territorial.

O Contestado é um território marcado pelo fazer hegemônico das relações de produção capitalistas expressas na apropriação privada da terra, produção de monoculturas, negação à terra-território à população trabalhadora, precarização das condições de vida e de trabalho, nas violências e negação de direitos. Portanto, a guerra continua, e “a negação por tudo aquilo que a provoca também permanece” (Gemelli, 2018, p. 252). A re-existência cabocla é a marca do Contestado em rebeldia frente à construção hegemônica da sociedade capitalista, logo, as ações de rebeldia e re-existência e, por consequência, o enfrentamento à racionalidade colonial, capitalista, excludente, violenta, não se restringem aos quatro anos “oficiais” de guerra, per certo, continuam a marcar a existência social neste chão (Gemelli, 2018).

A Guerra do Contestado nos remete aos processos de conquista e colonização da América Latina iniciada nos séculos XV-XVI. Quijano (2005) utiliza o termo colonialismo para se referir à experiência específica da conquista e colonização que gestou padrões de dominação social sem

precedentes na história até o século XV. A colonização, segundo Quijano, dá início à colonialidade, construindo mentalidades pautadas na noção de inferioridade entre povos e culturas. A colonialidade tem centralidade na construção mental da ideia de raça e é um fenômeno que segue reproduzindo padrões de poder, de modos de vida e de saber, ou seja, não se esgota com as conquistas por independência e no caso do território Contestado, segue atual, pois perpetua concepções e práticas ao longo do tempo, gestando a outra face da modernidade, a irracionalidade, as violências, o racismo, o sexismo. A colonialidade diz respeito a histórias, formas de vida, saberes e subjetividades colonizadas.

A colonialidade opera na perspectiva de superioridade étnica, epistêmica e de gênero. O conhecimento produzido pelo homem branco é geralmente qualificado como científico, objetivo e racional, enquanto aquele produzido por homens de cor (ou mulheres) é mágico, subjetivo e irracional. Exemplo significativo é o fato de que a historiografia oficial denominou a Guerra do Contestado como um conflito “maldito”, provocado pelos “fanáticos” contra a modernidade e seu “progresso” representados pela República, na construção de ferrovias, na exploração madeireira, na expropriação de terras e dominação da natureza. Nessa luta, “os caboclos se levantaram em guerra e resistiram por quatro anos num dos maiores conflitos civis do continente americano, que levou ao genocídio de milhares de camponeses pobres” (Fraga, 2005, p. 228).

O povo caboclo re-existiu e re-existe no território Contestado em “uma forma de existir, uma determinada matriz de racionalidade que age nas circunstâncias, inclusive reage, a partir de um topoi, enfim, de um lugar próprio, tanto geográfico como epistêmico” (Porto-Gonçalves, 2006, p. 165). Estas re-existências vão de encontro ao que Antônio Bispo do Santos (2015, p. 48) chama de contracolonialismo:

Para essas comunidades contra colonizadoras, a terra era (e continua sendo) de uso comum e o que nela se produzia era utilizado em benefício de todas as pessoas, de acordo com as necessidades de cada um, só sendo permitida a acumulação em prol da coletividade para abastecer os períodos de escassez provocados por irregularidades climáticas, guerras ou os longos períodos de festividades.

Logo, a propriedade privada capitalista da terra é incompatível com a vida e, portanto, com a existência cabocla no Contestado. Isso porque, para o povo caboclo a terra é sinônimo de vida, “e é vida não só porque

oferece frutos que matam a fome, mas porque purifica o ar que se respira e a água que se bebe. Fosse pouco, dá ainda o sentido do viver humano, sua referência, sua história, sua utopia e seu sonho” (Marés, 2003, p. 15).

Neste território, as mulheres são diretamente impactadas pelo fazer hegemônico das relações de produção capitalistas territorializadas na concentração fundiária, dinâmica produtiva monocultural, pobreza e negação aos direitos elementares à sociabilidade e à vida humana (educação, trabalho, saúde, alimentação e moradia). No que diz respeito à vida das mulheres, as desigualdades e negação de direitos se agravam com a cultura sexista que marca a sociedade brasileira⁸.

Destaca-se, ainda, que a violência contra a mulher passou a ser reconhecida como forma de violação aos direitos humanos desde 1993, advento da Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, e, posteriormente, com a Convenção de Belém do Pará, em 1994, ratificada pelo Brasil, no ano seguinte. A violência contra a mulher é uma das manifestações das relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, exemplo disso, que somente a partir do reconhecimento internacional da violência contra a mulher, com a condenação do Brasil pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, no caso envolvendo a Maria da Penha, que se inicia o endurecimento das medidas legais contra pessoas que praticam esses crimes.

Ao trazermos as questões do território chamamos atenção para dimensões históricas, geopolíticas e antropológicas. Contextos que contribuem para pensarmos acerca de nossas trajetórias, modos de vida e diferentes percepções acerca do humano. Além de pontuarmos nosso lugar de enunciação é necessário pensar sobre o pensamento. Há que se considerar que nossos pensamentos, também, se organizam com categorias inventadas dentro do ordenamento da modernidade/colonialidade, naturalizando violências e marcado por espaços privilegiados do saber que historicamente pretendeu-se como universal e abstrato, como expõe a filósofa brasileira Magali Mendes de Menezes (2015, p. 67):

O que acompanhamos ao longo da história do pensamento ocidental foi a imposição de um projeto de universalidade que carregava determinados traços de uma localidade, fazendo

8 Segundo dados do Atlas da Violência (IPEA, 2016) o Paraná ocupava o 3º lugar no ranking de feminicídios no país. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), foram registrados 81.865 casos de violência contra mulheres no Paraná, em situações que envolvem homicídios dolosos (inclusive feminicídio), lesão corporal dolosa/violência doméstica, ameaças, estupro e estupro de vulnerável.

com que estes tivessem sentido para toda humanidade. Contudo, não era qualquer localidade, trazia em si marcas de uma humanidade branca, cristã, aristocrática, burguesa, masculina, europeia tradutora de uma compreensão de racionalidade, de mundo, de sujeito. [...] A universalidade esconde, assim, em seu movimento, um projeto totalitário.

Diante do exposto temos nos perguntando: como construir iniciativas com mulheres, do campo e da cidade, tendo como horizonte o enfrentamento das múltiplas formas de violências e afirmando o direito à vida com autodeterminação de si, seus corpos e territórios? Um dos caminhos que temos apostado tem sido a criação de iniciativas coletivas e estas estão situadas em contraposição a desestruturação dos vínculos comunitários gestado pelo que Maria Lugones (2008) nominou “sistema de gênero colonial/moderno”, ou seja, como dominação que hierarquiza saberes, corpos, territórios e efetiva-se como negação das diversidades.

Maria Lugones, ao ampliar a teoria da “colonialidade do poder” de Anibal Quijano, contribui no debate sobre a necessidade de descolonizar gênero:

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre povos. Além disso, o feminismo não fornece apenas uma narrativa da opressão de mulheres. Vai além da opressão ao fornecer materiais que permitem às mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela (LUGONES, 2014, p. 940).

Com desejo de gerar transformação social na vida de mulheres que vivem em parte do território do Contestado temos procurado desenvolver ações por meio: do conhecimento e reflexão sobre a estrutura sócio territorial que afeta mulheres de forma individual e coletiva; da promoção do trabalho em redes de educação, saúde, economia feminista e solidária;

na promoção de ações envolvendo a universidade, voluntárias, mulheres camponesas, fortalecendo ações de geração de trabalho e renda; do incentivo às práticas agroecológicas que possibilitam o trabalho digno, alimentação saudável, combate à fome, cuidado com o ambiente e com a saúde humana.

O Círculo de Cultura Leia Mulheres é um coletivo feminista que se constitui como uma ação extensionista, tendo, portanto, uma coordenação do ponto de vista formal, mas sendo concebido a partir da autogestão e da educação popular. Fazem parte do grupo mulheres de diferentes idades e realidades, que compartilham impressões sobre textos e livros escritos por mulheres, porém, também partilham suas vivências e experiências, além das alegrias e angústias de ser e constituir-se mulher. Neste espaço o conhecimento é construído coletivamente, sem academicismos, ocorrendo, inclusive, fora do espaço físico da universidade. Para além de um grupo de estudos ou clube de leitura, este coletivo de mulheres se constitui como um espaço de escuta e acolhimento, espaço seguro, onde cada mulher pode dizer a sua palavra.

Partilhamos aqui algumas reflexões situadas entre lutas sociais e academia, entre modos hegemônicos de enunciação de conhecimentos e de tensionamentos em favor da organicidade entre teoria e vida. Temos consciência que o espaço acadêmico é parte do aparato de reprodução de violência e de silenciamento. Nestas fronteiras é exercício cotidiano recuperar e escutar a própria voz, de modo que: “A educação como ‘prática da liberdade’ só se tornará uma realidade para as mulheres quando desenvolvermos uma metodologia educativa que satisfaça as necessidades de todas as mulheres.” (Hooks⁹, 2019, p. 91).

Em Círculos de Cultura temos procurado criar ações voltadas para colaboração e a interculturalidade é uma chave importante neste *quefazer*. Trata-se de uma pedagogia da escuta em que mulheres aprendem a contar sua própria história, traçando elos entre memórias, democratizando conhecimentos e experiências, aproximando universidade e comunidade envolvida, mobilizando pessoas e coletivos na resolução conjunta de problemas e criando processos educativos em outras perspectivas que não a tradição colonial e autoritária.

9 Bell Hooks pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A escrita em letras minúsculas é reivindicada pela autora, primeiramente, para distinguir seu pseudônimo do nome de sua avó Bell Hooks, a qual foi homenageada pela neta com o mesmo nome, e em segundo lugar, para indicar a importância do texto e não da biografia da autora.

Círculos de Cultura e Interculturalidade

Círculos de Cultura são espaços horizontais de partilha de experiências, de leituras de mundo, de memórias individuais e coletivas, de construção e de reconstrução de conhecimentos, de re-conhecimentos das diversidades, de problematização do tempo-presente, dos impactos locais do sistema-mundo hegemônico, marcado pelo capital e pela reprodução das desigualdades em suas complexas faces, tais como do racismo estrutural (Almeida, 2019), do sexismo institucionalizado (hooks, 2018), da concentração de riquezas e da destruição do meio ambiente.

Segundo Brandão (2016, p. 16), o Círculo de Cultura foi recriado por Paulo Freire e Elza Freire, juntamente com a equipe, nas experiências de alfabetização no Nordeste brasileiro e são expressões da arquitetura do diálogo. Ao teorizar sobre esta experiência, que praticou ao longo de sua trajetória, Paulo Freire coloca o Círculo de Cultura como espaço de efetivação concreta de sua pedagogia:

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (Freire, 2002, p. 111).

Nosso *quefazer* em círculos de cultura se dá por dentro das veias da institucionalidade da extensão e da pesquisa no espaço universitário. Portanto, nas tensões entre “situações-limites” e “inéditos viáveis” (Freire, 1987, p. 61, 72, 87, 94 e 107) desta estrutura onde a geopolítica do conhecimento e dos sistemas educacionais são estabelecidos como estratégicos no projeto colonial-moderno, ato totalizador, que envolve “educar”, “escolarizar”, “ensinar”, a ser no mundo, conforme as regras do capital, em sua força para perpetuar e aprofundar o projeto “civilizatório” da colonialidade do poder, do ser e do saber. Ou seja, nos situamos nas tensões e na consciência de que:

Sendo escolas e universidades herdeiras do projeto da modernidade ocidental-europeia, atuar nestes espaços em favor da humanização demandaria reinventá-los sob as bases de outras racionalidades, historicamente negadas, e gestando racionalidades transformadas, promovendo justiça cognitiva (Schnorr et al., 2021, p. 8).

A inquietude que nos move, também, se situa no incomodo diante das pedagogias críticas que não deveriam continuar a cultivar o silêncio apenas disputando educação para todos, sem discutir que educação, que conhecimentos e quem são “todos”. No necessário re-conhecimento de outras pedagogias e outros sujeitos como caminhos de possibilidades (Arroyo, 2012). A pouca escuta e o acolhimento de histórias, memórias, experiências, saberes, formas de re-existências como fundamento da educação expressam em nosso cotidiano a atualidade da educação bancária denunciada por Paulo Freire (1987) e da tradição monocultural de pensamento e de vida explicitada por Raúl Fornet-Betancourt (2001; 2004; 2006).

Quando a dialogicidade e a construção coletiva são promovidas os/as excluídos dos espaços de fala conseguem identificar e se situar diante de práticas de misoginia, homofobia, racismo, adultocentrismo, de invasão cultural e epistemicídios. Construir vínculos comunitários, comunidades pedagógicas, promover giras, rodas, cirandas e acolher corpos brincantes representa atuar por uma educação pela vida, com o outro, no encontro para compreender e problematizar vivências, saberes, re-existências, partilhar memórias, narrar histórias, dando sentido histórico e social ao vivido.

Temos apostado na hipótese das potencialidades dos Círculos de Cultura enquanto meio de construção de conhecimentos comunitariamente, ou seja, como possibilidade de efetivação de justiça cognitiva. Outro aspecto, não menos importante, está no aprendizado de outras pedagogias que se fazem nas lutas, na escuta, no encontro, na intercomunicação, como afirma Brandão (2008, p. 96) “as pessoas, como seres humanos, educam-se umas às outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais” e ainda:

Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o

conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (Freire, 1999, p. 36)

Ao revisitarmos o passado à luz do presente, a memória chega como amontoado de lembranças e de sentimentos que ganham realidade quando acolhidas como parte da história, fazendo-se realista e dinâmica, manifestando o que inclusive foi lhes negado. Narrar memórias e experiências em círculos de cultura é fazer educação, extensão, pesquisa de outra maneira, gestando ciclos de tematização, problematização, sistematização, em um ciclo gnosiológico que, a nosso entender, vai de encontro ao que Santos (2015) chama de contracolônização, pois potencializa processos de resistência e modos de vida praticados nos territórios pelo povo que os habita. As narrativas trazem a potência do discurso intrinsecamente atrelado às experiências de recontar um determinado fato, um acontecimento ou uma história de vida trazendo uma perspectiva de aprendizagem que interfere nas lógicas de subordinações. Para Romão et. al. (2006, p. 181):

Romper com essa relação de dominação e subordinação na pesquisa implica uma desconstrução social. A tarefa do sujeito-pesquisador é promover as condições para que haja uma logística de pesquisa (laboratório, oficina, encontro, entrevista), incluindo aí um método que seja capaz de sistematizar o saber desagregado, que os sujeitos-pesquisadores e pesquisandos(as) possuem, agregando-os, dialeticamente, e enunciando-os no ambiente criado pelo pesquisador. Por isso, a idéia do sujeito transindividual é a mais importante que daí emerge. O conhecimento por ele construído não é a soma dos conhecimentos dos indivíduos que o compõem; é mais do que isto: é o conhecimento produzido por um sujeito novo, constituído no processo coletivo de produção do conhecimento.

Este *quefazer* que deve agregar o que parece fragmentado é dialógico e nos conduz a relatos de situações vivenciadas de preconceito e discriminação de raça e/ou gênero, assim como de re-existência e enfrentamento às diversas situações que atravessam e constituem a vida das mulheres. Assim, objetivamos tematizar as vidas e as histórias estabelecendo relações

entre o local e o global, teorizando como ação de libertação, como nos lembra hooks: “histórias também nos ajudam a cicatrizar” (2020, p. 65).

Os impactos da colonialidade, também, se expressam nos modos de produção e reprodução de conhecimentos e reinventar estes modos é desafiador. Tecemos nossos encontros com as mulheres acolhendo nossos corpos, exercitando outras temporalidades com longos períodos de escuta e atenta observação em busca de compreender “as leituras de mundo” de cada participante, seus sonhos, suas expectativas, pois nos situamos em um território ocupado por silenciamentos, subordinações, apagamento e negação de direitos. Somos marcadas por uma tradição colonial/moderna prescritiva quanto ao que ensinar, como ensinar e romper significa considerar cada pessoa sujeito político e epistêmico. Sobre isso é sempre bom retomar a compreensão de Paulo Freire, como discorre Romão et al. (2006, pg. 182):

O diálogo, para Freire, implica a demarcação de um espaço democrático e não de subordinação e dependência do conhecimento de um em relação ao conhecimento do outro. O diálogo é o processo de construção transindividual do conhecimento, na medida em que a perspectiva de todos é levada, crítica e dialeticamente, em consideração.

A pedagogia freiriana é símbolo de re-existência ao colonialismo intelectual e ao autoritarismo da ciência moderno-colonial eurocêntrica. É uma prática contracolonial uma vez que busca municiar as comunidades oprimidas, como protagonistas de suas histórias e que devem ter voz ativa, tendo nas narrativas memoriais um caminho importante. Objetivamos sular nosso *quefazer* em redes de sujeitos envolvidos, com respeito aos conhecimentos ancestrais da comunidade envolvida. Este *quefazer* em roda, também, ocorre com atividades artesanais em que mulheres ensinam mulheres saberes ancestrais do tecer com as mãos enquanto compartilham a vida, sonhos, experiências.

Ao organizarmos círculos de cultura, colocamos a perspectiva freiriana ao lado da filosofia intercultural:

Por interculturalidade compreende-se aqui não uma posição teórica, nem tampouco um diálogo de/e/ou entre culturas (ou neste caso concreto, um diálogo entre tradições filosóficas distintas) no qual as culturas se tomam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se

capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em relação com os chamados “outros”, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a “própria”, para ler e interpretar o mundo. [...] interculturalidade é experiência, vivência da impropriedade dos nomes próprios com que nomeamos as coisas (Fornet-Betancourt, 2004, p. 13).

Na crítica às assimetrias e polarizações existentes, interpretar o mundo e reestruturá-lo interculturalmente é um caminho desafiador e potente, pois trata-se de estabelecer reaprendizados acerca do modo de estar uns com outros e umas com as outras. Círculos de Cultura com mulheres vão de encontro à intrínseca relação entre gênero e interculturalidade, como expõe Magali Mendes Menezes, ao citar Diana Vallescar:

A questão de gênero tem uma profunda relação com a interculturalidade. Como comenta Diana Vallescar, é preciso “recuperar as sabedorias e as experiências das mulheres procedentes de diferentes culturas e, ao mesmo tempo, a ideia de que puderam também operar como corretivo frente a determinadas afirmações e visões (impostas) por teorizações feministas”. A filósofa comenta que existem aspectos comuns entre a análise de gênero e a interculturalidade. Destaca que ambas: 1. denunciam a assimetria cultural; 2. fazem a crítica a uma cultura dominante e sua superação; e, 3. buscam a luta e transformação das relações e mundos de vida (Menezes, 2015, p. 76-77).

Atuamos na denúncia, crítica da cultura dominante e no anúncio da construção de outro mundo possível, alicerçado em relações justas nas quais importam todas as vidas em todos os territórios.

Considerações inconclusivas

Os conceitos e experiências de Paulo Freire nos inspiram nesta caminhada, mas o alargamos ao trazer o *quefazer* intercultural, pois almejamos pensar desde nosso solo, com as pessoas e ao lado dos movimentos de re-existência. A tematização de narrativas memoriais em relação aos te-

territórios objetivos e subjetivos, tem alto valor neste *quefazer* educativo-cultural, como expressa Magali Mendes Menezes (2015, p. 72-73):

É preciso recuperar o exercício de escutar sua própria voz, mais do que ser escutada, é preciso se escutar. Escutar seus diferentes sons, escutar o corpo calado, o silêncio, que não é necessariamente emudecimento, as expressões, formas, jeitos de estar e sentir o mundo que não passam pela expressividade ditada no espaço público. O direito à palavra é o direito de pronunciá-la em suas diferentes línguas, inclusive mesmo, como impossibilidade de compreensão. A ampliação dos espaços democráticos ao máximo é condição para a conquista e manutenção de direitos e, entre os direitos, há que se discutir o direito à autodeterminação da diversidade dos povos, das culturas, do direito à diferença nos modos de ser e de se expressar. Trata-se, portanto, da formação de racionalidades interculturais, para a promoção da participação efetiva de todos no mosaico humano que nos constitui.

Se a colonialidade opera na perspectiva de superioridade étnica, epistêmica e de gênero identificamos que a realização de Círculos de Cultura pode contribuir para a democracia cognitiva à medida que tematiza, investiga e problematiza a realidade concreta, de modo que “conteúdos” brotam nos processos de diálogo comunitário, das narrativas autobiográficas, das histórias de vida, de saberes memoriais que resistem e da partilha entre universidade e comunidade. Este *quefazer* articula desde o território, com as pessoas e as comunidades, práxis de educação popular libertadora como ação intercultural, acolhe diversidades, promove o diálogo e estabelece: elos campo e cidade; pontes entre universidades e movimentos sociais; ações de promoção de práticas econômicas solidárias; atividades formativas e preventivas relacionadas às violências; problematiza a realidade social e as desigualdades, entre outras ações que vem sendo tecidas em redes. Diante da realidade desumanizante é urgente criar fendas, brechas, fissuras, transgredir desde o cotidiano e, neste sentido, revitalizar a pedagogia libertadora de Paulo Freire, tendo-o como uma aliada da interculturalidade, para que esta seja exercida como crítica, intensificando sentidos, energizando experiências, aumentando intensidades, compartilhando e confluenciando mais e mais o que fazemos e podemos fazer, na diversidade, como *quefazer* humano.

O diálogo rende, aumenta as intensidades do devir humano e se contrapõe à temporalidade do capital. Dialogar é enfrentar nossa própria experiência no encontro com o outro, deixar-se afetar, e este é um caminho

necessário em contraposição à ordem monocultural e de mercantilização da vida. Em tempos de profunda crise, escutar e colaborar na construção de inéditos viáveis é desenhar outro mundo possível. Não temos ponto final, mas reticências...

Referências

- Almeida, Silvio. (2019) *Racismo Estrutural*. Sueli Carneiro; Pólen Livros.
- Arroyo, Miguel. G. (2012) *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 1. ed. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (2016) Prefácio. In: Spigolon, Nima I.; Campos, Camila B. G. (Orgs.) *Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis*. Curitiba: CRV.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (2008) *Círculo de Cultura*. In: Streck, Danilo; Redin, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. ed.1. Belo Horizonte: Autêntica, p.95-96.
- Fraga, Nilson. C. (2005) *Contestado: A Grande Guerra Civil Brasileira*. In C. J. Rezende, & I. Triches. *Paraná, Espaço e Memória - diversos olhares histórico-geográficos* (pp. 228-255). Curitiba: Ed. Bagozzi, 2005.
- Freire, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1999) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2002) *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2001) *Transformación intercultural de la filosofía latino-americana: ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural en el contexto de la globalización*. Desclée de Brouwer.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2004) *Para una crítica intercultural de la Filosofía*. Trotta, Madrid.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2006) *La Interculturalidad a Prueba*. Aachen: Revista Concórdia, Band 43.
- Fórum Brasileiro De Segurança Pública - FBSP. (2019) *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Edição XII. São Paulo.
- Gemelli, Diane Daniela. (2018) “Onde planta o pinus não dá mais nada”: degradação da natureza e do trabalho no Contestado e a necessidade da reunificação homem/mulher-natureza (terra-trabalho). (Tese de

- Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- Hooks, Bell. (2013) *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo.
- Hooks, Bell. (2018) *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos.
- Hooks, Bell. (2020) *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática*. Editora Elefante.
- IPEA. Atlas da Violência 2016. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2016.pdf>.
- Lugones, María. Colonialidade e gênero. (2008) *Tabula rasa*, n. 9, p. 73-102.
- Lugones, María. (2014) Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, p. 935-952.
- Marés, Carlos Frederico. (2003) *A função social da terra*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris.
- Meneses, Magali. M. de. (2015) A Filosofia feminista desde os olhares da filosofia intercultural: uma reflexão entre margens. In: PACHECO, J. (org.). *Mulher & Filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico*. Porto Alegre: Editora Fi.
- Moura Schnorr, Giselle, et.al. (2022) Educação do campo e ensino de filosofia intercultural. *Roteiro*, [S. l.], v. 47.. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29624>
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter. (2006) *A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha*. In: CECENA, A.E. *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, Aníbal. (2005) Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais— Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126.
- Romão, José Eustáquio; et al. (2006) *Círculo epistemológico círculo de cultura como metodologia de pesquisa*. *Revista Educação & Sociedade*. Ano 9. nº 13. Universidade Metodista de São Paulo.
- Santos, Antonio Bispo. (2015) *Colonização, Quilombos: modos de significação*. Brasília: Ministério da Cultura.
- Schnorr, Giselle Moura; Vaz, Joana D.'Arc; Rodrigues, Almir Sandro. (2021) *Educação e vivências interculturais: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras*. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-27.
- Schnorr, Giselle Moura; Vazin, Erica. (2021) *Círculo de Cultura Leia Mulheres: Relato de uma experiência em construção*. In: Orlando, Evelyn de Almeida; Mesquida, Peri. (Orgs.) *Paulo Freire: (re)leituras e práticas*. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi.

La educación en la RDC: Realidad una y múltiple, alternativa para construcción de una identidad congolesa decolonial

Godefroid Pakabomba Muabi
Universidad tecnológica de México
Congo – África.
REDYALA

Introducción

La educación constituye el gran desafío para la construcción de un mundo mejor. Con la educación recibida ¹, me siento conectado a la complejidad identitaria de mi país, República Democrática del Congo², animado por la comprensión de la diversidad-unidad y de la integridad vivida por la realidad una y múltiple que representa. Entendemos por la educación, un aspecto individual y colectivo de manera profunda, un proceso que se enfoca en la formación del ser humano, brindándole perspectivas de desarrollo comprendiendo la realidad diversa que vive junto con los demás.

Los demás, en este contexto, son los congolese en sus diferentes representaciones tanto de etnias como de lenguas, en la búsqueda de la construcción y afirmación de su identidad de un solo pueblo en su complejidad. He aquí donde la experiencia de la comunidad de los congolese

1 He sido miembro de la Congregación del Inmaculado Corazón de María (CICM): una congregación internacional donde la diversidad se considera como principio de vida. Sus miembros son de diferentes países del mundo, de los diferentes continentes

2 República Democrática del Congo, más adelante, RDC, es un país del centro de África, forma parte de los países de la zona de Países de Grandes Lagos junto con Ruanda, Uganda, Kenia entre otros. En kikongo, Repubilika ya Kongo Demokratika; en swahili, Jamhuri ya Kidemokrasia ya Kongo; en lingala, Republiki ya Kongo Demokratiki; en tshiluba, Ditunga día Kongo wa Mungalaata.

que vivimos en México representa una consideración muy importante y particular³. Todos somos congolese más allá de nuestro origen étnico o lingüístico. Nos sentimos todos congolese, para no decir, como acostumbramos a expresarlo “hermanos”, con el afán de construir una sola y diversa comunidad con nuestras diferencias de etnia, de lengua.

La problemática de la educación en la RDC es de hacer creer en el congolés que su país es una zona de pobreza, de salvajismo, de incivilización. Por lo tanto, es necesario convertirse en occidental a partir de la educación, hay que occidentalizarse olvidando y negando sus propios valores y principios de vida tales como solidaridad, hermandad, diversidad. Es congolés entonces aquel que se haya civilizado, que haya estudiado los principios y valores occidentales a la merced de los valores y principios de vida congolese. Es por eso por lo que la educación congolese es un renacer del congolés valorizando su vida a partir de sus culturas y tradiciones junto con los demás, siendo la educación es un fenómeno individual y social para el congolés.

Nuestro objetivo consiste en descubrir la identidad congolese en su complejidad a partir de la educación decolonial reconociendo las diferencias y similitudes que representa. En nuestro caso la identidad congolese es una y diversa. La educación, como proceso histórico, sigue siendo una prioridad y el medio para la construcción de la identidad congolese. Con ella, se conjugan las diferencias en vez de separar. Porque estas diferencias nos permiten aprender a vivir juntos en y con ellas. La educación rescata la diversidad compleja que presenta este país, como alternativa de comprensión de la identidad.

Dicho eso, nuestra reflexión sobre la educación en la RDC la haremos en dos etapas. En el primer bloque visibilizaremos esta diversidad compleja del ser congolés considerando sus expresiones tanto de grupos sociales como de grupos lingüísticos. En el segundo momento, hablaremos de la memoria compleja de la identidad congolese. Terminaremos con unas reflexiones que consideramos pertinentes sobre la educación compleja y decolonial para la construcción y afirmación de la identidad congolese.

3 ASICAM (asociación de los congolese y amigos en México). Es una asociación sin lucro de los congolese que viven en México y los amigos (mexicanos, africanos, europeos) que lo desean después de un compromiso real según los principios de la dicha asociación.

La diversidad compleja de la identidad congoleesa

Cuando se habla del congolés es importante hacer hincapié que está formado por diferentes grupos sociales cuyo dominio preponderante son las diferencias. Todos los grupos son congoleeses sin exclusión: los del Norte como los del Sur, los del Oeste como del Este. En su gran representatividad, el congolés es mokongo, moluba, mongala y moswahili, justo para mencionar los grupos representativos. Las diferencias que presentan se tienen que entender en y por la educación. Ésta abre las puertas de pensamiento, abre los horizontes de manera que el congolés se pueda ver más allá de su círculo de referencia, de pertenencia. Tal como se puede observar, el congolés es muy diverso (Fig.1) (Ndaywel è Nziem, 1998).

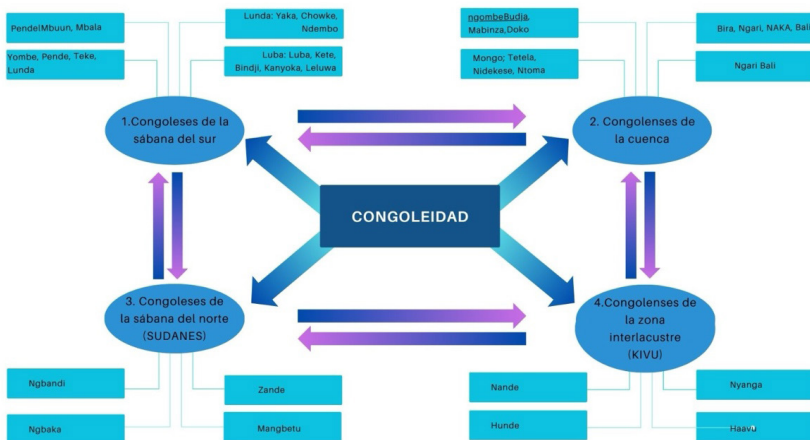


Fig. 1 La complejidad de la identidad congoleesa

Se les ha nominado de esta manera a partir de la lengua que se habla en la zona de su pertenencia. El país se encuentra dividido en estas cuatro zonas lingüísticas: le lingala, le kikongo, le tshiluba, le swahili. De manera general el lingala se habla en la zona oeste del país, mientras que el swahili se habla en la zona Este del país. Conviene subrayar que las dos lenguas son las más habladas en el país. En la parte centro-sur se habla el tshiluba, principalmente en las dos regiones (el Gran Kasai) mientras que el kikongo se habla en la parte Sur del país.

Los 4 son lenguas de la familia bantu que se hablan en este país de

África central. Dos hechos sin embargo merecen nuestra atención. Ambos contribuyen a la diversidad compleja de la identidad congoleesa. En primer lugar, pensamos que es importante mencionar que, en la capital del país, Kinshasa, las cuatro lenguas nacionales se hablan. Lo que nos da a entender que la capital del país es una plataforma del testimonio de la diversidad de la identidad congoleesa. Todos nos encontramos en el mismo espacio, compartiendo nuestras diferencias y similitudes para formar y construir nuestra identidad como un solo pueblo.



| LAS LENGUAS BANTÚS EN LA RDC | | |
|-------------------------------------|-----------------|---------------|
| LENGUA | SINGULAR | PLURAL |
| KIKONGO | Muntu | Bantu |
| LINGALA | Moto | Bato |
| TSHILUBA | Muntu | Bantu |
| SWAHILI | Mtu | Watu |

Fig.2 Las lenguas nacionales congoleesas

En segundo lugar, haciendo hincapié sobre la diversidad del pueblo congolés, hay que saber que el país contiene diversos pueblos y cada pueblo, en su mayor parte, tiene su lengua nativa. Es decir, a parte de las cuatro lenguas nacionales, hay pueblos que tienen una lengua particular para comunicarse. Estos pueblos manejan otras lenguas y que a veces no hablan la lengua nacional de la zona lingüística a la que pertenecen y que los demás no la hablan, tampoco la entienden. Por lo tanto, con las lenguas hay que considerar la diversidad compleja que existe que nos lleva también a la diversidad de grupos sociales. Sin embargo, todos siguen siendo congolese.

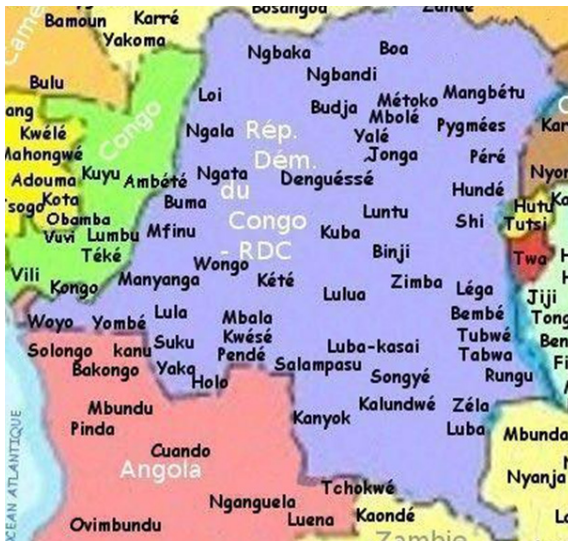


Fig.3 Diversos pueblos en un solo pueblo congolés con lenguas diferentes

Hay más de 200 lenguas que se hablan en la RDC, hay otras que podrían ser más nacionales que algunas de las cuatro escogidas. Por lo menos cada pueblo es capaz de expresarse en su lengua nativa que traduce mejor que otra lengua su cultura y sus tradiciones. Para limitar el congolés expresarse de manera efectiva y eficiente en cualquier lengua que no entendiera el agente de la colonización, se optó por estas cuatro lenguas. Con eso se le enseña desde el principio al congolés lo que le conviene a la colonial del tipo que sea: extranjero o nacional. Por eso es necesario una educación que sea adecuada al contexto y a las circunstancias propias de cada pueblo.

De esta forma consideramos que la diversidad identitaria que existe entre los congolese es una riqueza. Se descubre a partir de bases y princi-

pios de la educación que libera (Vázquez, B., 2013. Perspectivas). La educación decolonial, liberadora es la base de toda emancipación para los pueblos que fueron colonizados y dominados por el principio eurocéntrico. Éste consiste en considerar la educación como su monopolio, borrando por completo otras formas de educación, otras perspectivas de desarrollar el pensamiento. Es el momento de una educación basada en los intereses y en las necesidades de desarrollo de los pueblos oprimidos, la educación cuya base es la autenticidad.

Pasado histórico: memoria compleja

Para poder entender la complejidad de la educación congoleña, hay que analizarla a lo largo de la historia. Cada etapa de su historia conlleva un sistema educativo que favorece los intereses del momento. Dicho de otra manera, la educación es un medio, en diferentes contextos, paradigmas y tiempos, para la transmisión no nada más de conocimientos sino también de ideologías. Es un conjunto de procesos de aprendizaje y adquisición de capacidades, de habilidades, de razonamientos y de principios que permiten el análisis y la toma de decisión para la vida en conjunto. Es aprendizaje de convivencia entre seres humanos y sus entornos que se han de contextualizar.

En el caso de la educación en este país, hay que considerar su pasado histórico, que sigue siendo su memoria colectiva y social. Este pasado lo podemos ver a través de los intereses de educación y dividirlo en varias etapas, desde el bien privado hasta la última etapa de la República Democrática del Congo. Es decir, desde 1886 hasta 2019, considerando de manera general los principios de base de la educación en cada una de las épocas históricas (Fig.4). Son los contextos que vamos a analizar para poder ver la necesidad de la educación y su importancia hoy en día en la RDC.

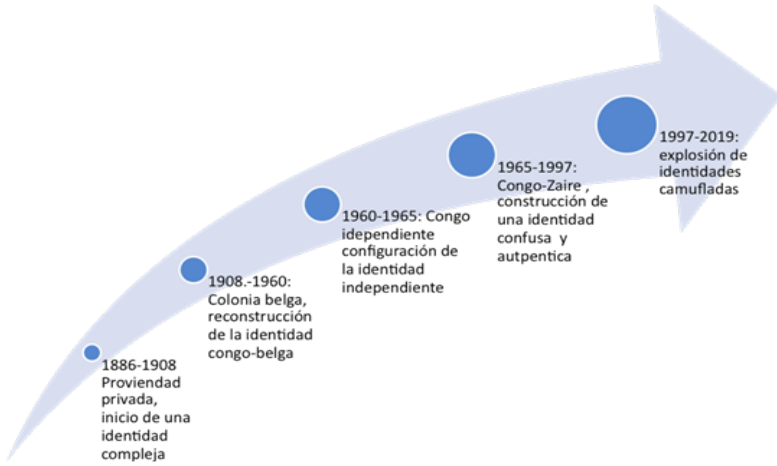


Fig.4 Los diferentes contextos históricos de la educación en la RDC

A nivel de la educación estos cinco momentos los podemos clasificar en tres según las ideologías educativas que representaron: la colonial (1886-1960), la dupla lumumbista-mobutista (1960-1997) y la kabilista (1997-2019). Los tres aprovecharon de la educación para establecer sus ideologías sociopolíticas. Algunas negaron por complejo la identidad congoleza, mientras que otras aprovecharon de la afirmación de la identidad congoleza para negarle al pueblo congolés su identidad una y diversa. Dicho de otra manera, queriendo afirmar la identidad del pueblo congolés a partir de la educación, lo que se hizo fue negar la educación al pueblo congolés, hasta lograr que el pueblo congolés se niegue a sí mismo, a partir de la educación creando conflictos de intereses.

En cada época, en cada contexto, la educación se enfrenta a nuevos retos que hay que considerar. Los desafíos de ayer no son los actuales. Por lo mismo, la educación de hoy no pretende dar respuestas a los problemas de ayer. La educación se ha de contextualizar, dado que cada época tiene sus problemas y cada problema sus alternativas de respuestas. La diversidad de contextos y desafíos admite aún sin querer la complejidad de alternativas para nuestro hoy: los cambios no esperan para darse mañana. Como dice Morin la educación basada en el pensamiento complejo, vive y siente, crea y no especula. Es una educación creativa que trasciende. La educación ha de ser generatriz, y no rigidez de lo absoluto (Morin, 2004).

Aislado de los demás, el individuo está privado de convivencia e interacción. Para su desarrollo y su construcción se requiere ambos aspectos, interacción y convivencia con otros seres humanos. La finalidad es

educarse, identificarse y al mismo tiempo diferenciarse. De esta forma, la educación contextualizada responde a los requerimientos sociales del momento, para construir relaciones que fortalezcan el desarrollo y evidencien una actitud frente a sí mismo, a los otros y, en general, frente al compromiso con la sociedad entera. Para que pueda ser contextual es necesario descolonizar: la educación es cambiante como el mundo mismo.

Interpretando a Nelson Mandela, la educación es el arma más poderosa que se puede usar para cambiar el mundo siempre y cuando nos hacemos responsables de la misma y estamos a favor de nuestras sociedades, ofreciendo propuestas y alternativas a sus problemas y necesidades. Es parte de las obligaciones de la educación: proporcionar el mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él (Delors, J. 1996: 1). De la educación depende el progreso y el desarrollo de la humanidad considerando los contextos y las circunstancias presentes: educación contextualizada. Ésta constituye una de las armas más poderosas que tenemos para forjar nuestra identidad en su diversidad.

La educación durante los tiempos coloniales debería dejar espacio a la educación independiente, de las independencias: educación crítica, reflexiva, y por lo tanto compleja, para construir la identidad de un país independiente, de un congolés independiente y libre. Al mismo tiempo hay que considerar la educación en los contextos presentes: no se trata de adaptar conceptos, sino más bien de adquirir y desarrollar aptitudes para la vida diaria. El sistema educativo se ha movido en diferentes contextos y paradigmas que han dejado huellas en la historia educativa de nuestro país. Es necesario una educación que permita al congolés, de manera particular, responder a los desafíos de la globalidad y de la complejidad en la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial: una educación decolonial, auténtica y liberadora.

A partir de esa fecha, 1886 hasta 1960, la educación es un sistema de asimilación y de negación de uno mismo. Más que un medio para avanzar, la educación se convirtió en una negación de la identidad, un rechazo de lo que uno era, un medio para que los pueblos aprendieran a obedecer y cumplir con lo que se les exigía. La educación era caracterizada por atrocidad, crueldad, chicotte⁴ y mutilación a todo aquel que intentara de alguna manera desobedecer a la voluntad del rey en sus representantes en el territorio nacional: es el período de la colonización extranjera belga. Fue la época del castigo donde se le enseñara a un congolés que el castigo es por su buen a tal punto que se convertirá en principio de vida “qui aime bien chatie bien” (quién bien te quiere, te castiga bien).

4 “chicotte”, potente látigo que desgarraba las carnes del reo para cualquier recalitrante.

Con el viento de las independencias africanas, los países aspiraron a otro tipo de educación: la afirmación de su ser humano antes de cualquier otra cosa, buscando dar otro rumbo a la educación. Ésta está marcada por una afirmación del ser pueblo congolés, libre e independiente de ideologías coloniales. De todos modos la educación seguía siendo dominada por las ideologías coloniales: educación clasista, religiosa, dogmática y absolutista, memorista: eurocentrista. Son características que se han quedado clavadas en la educación hasta nuestros días, donde predomina el trío Estado – Iglesia – Mano de obra.

De 1960 a 1997, nos encontramos ante un período marcado por dos movimientos importantes en la educación recuperando toda la complejidad que representa: del régimen de Lumumba-Kasavubu y de Mobutu. Ambos determinan dos movimientos opuestos: lumumbismo y mobutismo. El primero representa a una educación libre de influencia colonial, mientras que el segundo es representación de la colonización interna y nacional, el primero, en la persona de Patrick Emery Lumumba representa el rechazo de todo pensamiento colonial, mientras que el segundo representa la colonialidad nacional. Tan bien que mal es una etapa que ha marcado mucho a los congolese en cuanto a la educación.

El mobutismo⁵ trajo consigo una teoría que pudiera beneficiar al pueblo congolés: *recours à l'authenticité*⁶. Sin embargo, muy pronto se desvió de su objetivo y se convirtió en un sistema político sanguinario y corrupto, un despotismo. La educación que empezó de alguna manera como liberadora de los principios del régimen de Lumumba-Kasavubu, se vió caer con Mobutu en el momento que este último fue considerado, o se consideró como salvador y guía de los pueblos congolese. Se sabe de parte de todos que el final del régimen de Mobutu no se considera de la salvación, sino del despotismo. Es así que en 1997 apareció otra figura de la historia y de la educación congolese, Laurent Désiré Kabila.

Desde 1997 hasta hoy en día, el país se llama República Democrática del Congo, con la llegada al poder de Laurent Désiré Kabila. Para distinguirlo de su vecina República del Congo se suele llamar Congo-Kinshasa

5 El mobutismo es una ideología basada en la figura del presidente de la República Democrática del Congo (1965-1997), fundador del partido político Movimiento Popular de la Revolución de Zaire (MPR), así como la ideología política oficial en el país desde el golpe de estado protagonizado en 1965 por el teniente general Mobutu Sese Seko y hasta su derrocamiento, en 1997.

6 Con “*recours à l'authenticité*”, Mobutu a esa época presidente, anunció una serie de medidas para desligarse de todo lo que pueda recordarnos a Occidente y su dominación. Se esperaba una verdadera decolonialidad. Por desgracia se limitó a borrar los nombres cristianos..

también. Éste fue colonia belga, mientras que República del Congo fue colonia francesa, El francés sigue siendo la lengua oficial y administrativa de ambos países; ambos países comparten también dos idiomas nacionales: el lingala y el kikongo cada uno con sus variantes locales.

Desde aquí nos encontramos ante una realidad compleja y diversa. Esta complejidad y diversidad exige también una educación, un sistema educativo complejo que no sea nada más considerado como transmisión de conocimientos, sino que antes que nada destapa y abre los ojos. El conocimiento de ayer no responde a los cuestionamientos de hoy. Lo que antes se consideraba como absoluto, hoy es obsoleto. En cuanto a la complejidad educativa, se ha de admitir características plurales del ser congolés, sus diferencias y similitudes, con la finalidad de enfrentar nuevos retos y desafíos cada vez más recientes según los contextos y las circunstancias. Como dice Edgar Morin (2000) todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse.

A modo de conclusión, presentamos algunas reflexiones sobre la educación en la RDC a partir del contexto mismo de este país, sin olvidar lo que fue su pasado histórico complejo y diverso. La educación va más allá de la teoría; es toda una praxis, la vida diaria del que se siente atado por los lazos de la colonización, cuyo pensamiento no se encuentra libre. Más bien se siente obligado a cumplir con lo que no debe. Con todo esto, consideramos lo siguiente.

Ante todo esto, se trata de buscar un método propio, método de reflexión y análisis propio que respeta las culturas, tradiciones congoleesas y permite colaboración y cooperación de mucho, con mutuo respeto entre las diferentes partes, diferentes paradigmas, diferentes teorías cuyo objetivo es propiciar herramientas para que cada pueblo pueda aprender a aprender. Es decir, establecer sistemas que le permitan afirmarse como pueblo a partir de sus experiencias como pueblo sin que se le obligue, exija seguir parámetros que cumplen con intereses ajenos a su destino.

Así es pues, se necesita una educación contextualizada. No le sirve para nada al pueblo congolés que se le importe una educación a partir de los contextos occidentales. Éstos no corresponden al contexto congolés. Por mencionar uno: los congolesees son pueblos africanos y no occidentales. Por lo que la educación debe apegarse a los principios de vida africana que occidental como solidaridad, fraternidad y convivencia entre ellos.

Por fin

La educación debe ser contextualizada. La contextualización de la educación debe ser compleja, es decir, considerar los diferentes escenarios de la vida misma de los congolese. tomando en cuenta sus necesidades e intereses, su diversidad sin que ésta sea motivo de división ni de conflictos. Es decir, hay que deshumanizar todos los procesos de la educación que descalifican, discriminan, deshumanizan al ser congolés en su conjunto a la merced de intereses ajenos a sus realidades

La educación decolonial en el contexto congolés, ha de analizar ventajas y desafíos de la diversidad y no las desventajas de manera a evitar conflictos tipo étnico o tribal como se le ha hecho ver. Consideramos que esto podría eliminar y evitar la discriminación étnica, racial social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica para ser un solo pueblo en las diferencias y en su diversidad.

Partiendo de la complejidad, consideramos que la educación congolese tiene que ser un proceso donde las bases se presentan en los principios de dialogía, de recursividad y de holografía. Es decir, la educación tiene que considerar al congolés en su conjunto como un pueblo diverso, capaz de modificar cualquier sistema educativo para su ser y su bienestar. Toda educación debería de responder a sus necesidades e intereses, como pueblo uno y diverso, que representa diversidades en su ser pueblo. Por lo tanto la educación como medio de afirmación de su identidad, le ha de ofrecer herramientas que le permitan afirmarse como tal: uno y diverso.

Referencias

- Delors, J. (1996) Los cuatro pilares de la educación, La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO
- Morín, E. (2000) Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (2004) Los siete saberes para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.

Trabalho, saberes tradicionais e educação no escolar: Unindo experiências, vivências, cabeça e mãos

Edson Caetano

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Brasil.
REDYALA

Karla Rodrigues Mota

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Brasil.
REDYALA

Apontamentos iniciais

Um rio não deixa de ser rio porque conflui
com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele
mesmo e outros rios, ele se fortalece.

(Nego Bispo dos Santos – 2023)

O presente texto constitui-se de um desdobramento de parte das discussões e debates realizados dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e tem por objetivo evidenciar as contribuições da educação não escolar, dos saberes tradicionais e dos trabalhos de viver para o pensamento decolonial.

Desde a sua criação, no ano de 2010, o GEPTE situa as suas investigações no campo Trabalho-Educação, tendo como fundamentação teórico-metodológica o materialismo histórico. As pesquisas desenvolvidas têm por objetivo compreender a produção da existência dos grupos invisibilizados e silenciados pelo pensamento hegemônico, tais como as comunidades tradicionais, quilombolas, assentamentos e povos originários, buscando, em paralelo à compreensão do real, “[...] pensar em possibili-

dades, estratégias e mecanismos para a multiplicação destas experiências e vivências, apostando na possibilidade da construção de uma sociedade nova” (Ramos, 2019, p. 27).

Corroborando com o seu histórico de produções, as reflexões que tecemos nesse escrito perpassam, além da categoria trabalho e saberes tradicionais, os ofícios tradicionais que se utilizam de plantas medicinais (re)existentes na Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, exercidos por raizeiros e raizeiras, erveiros e erveiras, garrafeiros e garrafeiras e demais pessoas que trabalham na produção de remédios caseiros, tais como: garrafadas, chás, xaropes, melados e lambedores.

O referido quilombo foi fundado “em 23 de agosto de 1895, a partir da luta e resistência de famílias negras libertas pela alforria” (Senra & Silva, 2022, p. 5) e está localizado no município de Poconé (MT), distante 100 quilômetros da capital Cuiabá. Especificamente, a comunidade quilombola está situada às margens da Rodovia Adauto Leite – MT-451 –, que liga Poconé-MT à Cáceres-MT e faz fronteira com latifúndios monocultores e garimpos, fator que marca seu histórico com lutas, conflitos e resistência frente às investidas do agronegócio na região.

A nossa escrita está comprometida com o reconhecimento da existência e da importância de lugares educativos outros, que são denominados como espaços cotidianos, ordinários, corriqueiros e subalternizados, nos quais, porém, a dimensão criativa do ser humano é permitida – ou melhor, necessária – tornando-se fermento para produção de saberes diversos. Acreditamos que é *na* e *para além das* paredes da sala de aula que a efervescência da vida acontece abrindo espaço para os “trabalhos de viver” cunhado por Ramos (2019).

Com efeito, o presente texto se ocupa da seguinte questão: de que maneira a educação não escolar e os espaços cotidianos emergem como solo fértil para a (re)existência da dimensão *ontocriativa do trabalho*? No caminho para compreender a potencialidade dos saberes outros, produzidos essencialmente fora das escolas, organizamos os próximos parágrafos em dois tópicos: o primeiro se empenha em discutir as diversas dimensões da categoria trabalho e como a mesma se apresenta historicamente na Comunidade Quilombola do Chumbo e o segundo, reflete acerca das múltiplas dimensões presentes na produção dos saberes tradicionais, em específico os relacionados aos ofícios tradicionais de cuidado com ervas medicinais, estão intimamente relacionados aos trabalhos de viver.

A polissemia do vocábulo trabalho: *muxirum* e resistência

O vocábulo trabalho pode apresentar diversos significados. Em um primeiro momento, a tendência é de associá-lo a emprego, exploração, intensificação, espoliação do salário etc. Nesse sentido, Ciavatta (2005) aponta que o trabalho pode ser percebido em duas dimensões: “[...] como *atividade criadora, que anima e enobrece o homem*, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma mercadoria” (p. 8, grifos nossos).

Partimos do entendimento que, no modo de produção capitalista e da perspectiva colonizadora, o trabalho deixa de ser a manifestação de ‘humanidade’ e reduz à qualidade de um “trabalho determinado, muito unilateral, maquinal” (Marx, 2010, p. 26). Esse trabalho, portanto, não é momento de criação ou de liberdade, mas uma forma de ‘adestrar’ os seres humanos “e todo adestramento tem a mesma finalidade: fazer trabalhar ou produzir objetos de estimação e satisfação” (Bispo dos Santos, 2023, p. 12). Sob essa lógica, a existência do ser humano “é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria” (Marx, 2010, p. 24).

Todavia, não é desse trabalho adestrador e alienador que ressaltamos aqui. Assim como assevera Marx (2017, p. 255), “pressupomos o trabalho n uma forma em que ele diz respeito unicamente ao homem” e neste processo, ao mesmo tempo em que a natureza externa é modificada, modifica-se a natureza do próprio ser humano, diferenciando-o dos demais seres vivos, visto que, apenas o ser humano tem o potencial de, ao assegurar a sua existência (a partir do trabalho), mediar e regular a natureza externa, representá-la no plano do pensamento e, conseqüentemente, compreendê-la e alterá-la.

Dialogando com essas categorizações, Ramos (2019) nos apresenta os conceitos de “trabalho de ganhar” e “trabalho de viver”, onde o primeiro se associa à dimensão do adestrador trabalho assalariado, ao passo que, o segundo compreende o “trabalho em seu sentido ontológico, também relacionado à *liberdade* de fazer isto ou aquilo consoante sua *vontade* e disponibilidade” (p. 328, grifos nossos). E é este “trabalho de viver” que acreditamos estar corporificado em grande parte dos ofícios regidos pelos saberes tradicionais presentes nos espaços não urbanos.

Partindo do geral para o particular, cabe destacar a forma histórica do trabalho de viver expresso pelas comunidades tradicionais da baixa-

da cuiabana¹: os mutirões ou *muxirum*, percebido por Caetano e Neves (2014) como:

uma ação coletiva mediante a qual, durante a semana, os moradores realizam atividades laborais, como: plantar, carpir, colher, entre outras, na roça de uma pessoa; no outro dia, essa mesma ação ocorre na roça de outro, e assim por diante. O trabalho que uma pessoa realizaria em uma semana é realizado coletivamente em um dia. Essa prática aumenta a produção, diminui o dispêndio de força física e institui relações de solidariedade, cooperação, amizade, parceria, entre outras (p. 604)

De acordo com os autores, o *muxirum* possibilita o incremento da produção e a diminuição do dispêndio de força física, posto que, atividades que seriam exercidas por apenas uma pessoa ou um grupo familiar, passam a ser desenvolvidas por todos que residem na comunidade. Como consequência, os moradores da comunidade tecem redes de solidariedade, as quais “extrapolam o âmbito da produção e do trabalho, isto é, que incidem na produção social da vida” (Caetano & Neves, 2014, p. 603).

Em pesquisa empírica realizada na Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, Mendes (2020) enfatiza o papel essencial do *muxirum* para a formação da comunidade, visto que

essa prática de mutirão fortalecia os vínculos sociais entre os/as moradores/as da comunidade do Chumbo, de modo que na maioria das vezes quando a colheita era farta e bem sucedida eles realizavam uma festa com todos os moradores/as para celebrar com ritos, músicas, danças e preces, agradecendo pelo trabalho realizado (Mendes, 2020, p. 88).

Essa prática permaneceu vigente até os anos 1980, data em que marca o avanço do agronegócio na região: primeiramente, na forma de uma agroindústria de cana e, atualmente, no monocultivo de soja e atividade garimpeira. Assim, em nome do ‘desenvolvimento’, profundas alterações

1 O termo “baixada cuiabana” é utilizado para designar uma região do estado do Mato Grosso constituída de agricultores familiares tradicionalistas, assentamentos, terras indígenas e remanescentes de quilombos, compreendendo os municípios de Acorizal, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande.

e intervenções assolaram o quilombo, principalmente na forma como os moradores passaram a produzir suas existências. Como consequência, o plantio e a colheita pela prática no *muxirum* deixaram de ser tão expressivos na atualidade, passando, o trabalho, a assumir a forma histórica assalariada.

Entretanto, extrapolando o âmbito da produção material, percebemos que o sentimento de ajuda mútua e reciprocidade inerentes ao *muxirum* permanecem vivos, sendo um dos principais elementos que fortalece os laços de reciprocidade e de identidade entre os e as moradoras, dando unidade ao Quilombo do Chumbo.

É possível inferir que, mesmo os *muxiruns* não sendo tão frequentes enquanto forma basilar de produção de alimentos para a subsistência, os seus lastros imateriais ainda permanecem dentro do quilombo, expressando-se no sentimento de desvelo com o próximo; nas festas de santo; no plantio de mandioca, banana e abóbora em pequenos canteiros; na manutenção de pequenas criações de animais; nos tratamentos com ervas medicinais e em diversas atividades coletivas desenvolvidas pelos moradores e moradoras em prol do bem comum. Assim, no interior da comunidade, a produção da existência não se resume a sofrimento ou exploração, existindo momentos em que é possível “reinjertar el trabajo en la fiesta, en la convivencia, en el goce, en el ritual” (Rívera Cusicanqui, 2018, p. 149), sendo, pois, expressões dos trabalhos de viver.

Esta perspectiva permite vislumbrar o trabalho para além do ‘adestramento’ capitalista, sendo possível concebê-lo enquanto “uma vontade orientada a um fim” (Marx, 2017, p. 256), possibilitando que esta categoria seja compreendida como atividade criativa e criadora, bem como, inserida na vida cotidiana, nas ações ordinárias, e no fazer-se enquanto humano. Nestes espaços outros, se resgata a dimensão ‘libertadora’ do trabalho, sua potência intelectual e inventiva que assegurou e assegura a produção da existência humana, pois, na lida com a roça, nos festejos, nas artes de cuidar e na produção de remédios caseiros, homens e mulheres não estão alienados dos produtos de seu trabalho, ao contrário, estes sujeitos se vêem consubstanciados nos valores de uso de seus produtos, isto é, nos alimentos que produzem, nas festas que ofertam, nos cuidados que realizam e nos remédios que manipulam.

Nesse sentido, asseveramos que nos trabalhos de viver “o homem não é uma exceção no mundo natural e a [sua] produção não pode ser entendida em termos independentes da natureza. *Em sua atividade produtiva, o homem indica sua unidade com a natureza*” (Tible, 2018, p. 197, grifos nossos). Em outros termos, enfatizamos que ao produzir, os seres humanos se diferenciam dos demais seres vivos e, ao mesmo tempo, se reintegram à natureza.

Em suma, compreendemos que, nos ofícios tradicionais, os produtos do trabalho materializam-se como produções humanas, pois, distintamente do ocorrido nos processos produtivos sob a égide do capital, nesses “trabalhos de viver”, normalmente regidos pelos saberes tradicionais, homens e mulheres tendem a dominar todas as etapas do processo produtivo ou, pelo menos, grande parte delas. O trabalho, os produtos e o saber forjados neste processo, portanto, não são alienados, mas produções humanas por excelência.

Saberes, fazeres e trabalho de viver: o exemplo dos ofícios tradicionais na Comunidade Quilombola do Chumbo

O modo eurocêntrico de produzir conhecimento apresenta o método científico como estrutura inerente ao pensar humano, como se este sempre tivesse existido e como se não houvesse outra forma de ler, entender, compreender e explicar o mundo à nossa volta. À vista desse entendimento, Cunha (2007) aponta que o conhecimento científico se afirma como verdade única e universal até que outro paradigma o supere, ao passo que os saberes tradicionais tendem a ser mais tolerantes, acolhendo simultaneamente e com igual relevância diferentes estratégias de explicação da realidade.

Entretanto, partimos do entendimento de que a ciência não é a única ou a ‘melhor’ forma de explicar as coisas ao nosso redor e muito menos natural. Trata-se de uma forma rígida de compreender a realidade que se inclina à ‘domesticar’ as formas espontâneas de pensar e de fazer, visto que, por esse prisma, a realidade, para ser interpretada e compreendida, deva passar por estágios de progressivas abstrações, as quais, grande parte das vezes, tendem a seguir um molde linear e previamente estabelecido, ou seja, o método científico.

Concordamos com Bispo dos Santos (2023) ao afirmar que “adestrar e colonizar são a mesma coisa” (p. 11) e, diante dessa premissa, quando a academia e a escola primam tão somente pelo conhecimento e pelo método científico, acabam por contribuir com o histórico processo de ‘moldagem’ às formas de pensar, agir e ler o mundo, acabando, em alguma medida, por corroborar com o colonialismo e, conseqüentemente, por formar pessoas para negarem suas existências e se sujeitarem ao modo de produção desumanizante vigente.

Sob este julgo, tudo o que está ligado ao intuitivo, à fé, ao sensível,

ao espontâneo, ao tradicional e aos ofícios manuais tende a ser qualificado como ultrapassado, antiquado e inoperante, pois, na perspectiva hegemônica, para que uma formulação e argumento sejam legitimamente aceitos para explicar a realidade, estes devem estar assentados na razão, no método científico e nos conceitos/categorias.

Essa imposição da razão em detrimento das outras formas de compreensão da realidade é, pois, uma forma de domar e mutilar as sensibilidades humanas, sendo também uma forma de impor a perspectiva eurocêntrica, visto que “tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome” (Bispo dos Santos, 2023, pp. 11-12).

Andarilhando na contramão de grande parte dos estudos acadêmicos que primam por fomentar a autoprodução do sistema capitalista, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPTE/UFMT se esforçam em evidenciar que, no seio das comunidades tradicionais, o trabalho e ‘as educações’ se dão de formas outras, não havendo – ou melhor, não sendo tão dicotomizada – a separação entre o pensar e o fazer, cabeça e mãos, trabalho intelectual e trabalho manual. Compreendemos que os processos educativos estão imiscuídos nos espaços e nas ações cotidianas e ordinárias e a educação, portanto, acaba sendo, também, um processo de formação de identidade, de aproximação coma dimensão sagrada e com o mundo do trabalho.

Nessas existências, a produção e reprodução de saberes – sejam eles o do plantio, da colheita, da benzeção, das artes de cuidar etc. – é adquirido *no e pelo* ofício. A educação se dá ao se enraizar na vida prática: aprende-se a plantar e a colher no plantio e na colheita junto aos mais experientes; aprende-se a benzer – normalmente – quando se é benzido pelos anciões e anciãs; aprende-se a fazer uma “garrafada” ajudando os erveiros e raizeiros a colher e manipular ervas e raízes e aprende-se a trabalhar, trabalhando. Nesses instantes, a educação identifica-se com a vida e o trabalho é “de viver”.

Ao trabalhar e, conseqüentemente, ao “apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele [homem] põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos” (Marx, 2017, p. 255). Compreendido nesta amplitude, o trabalho faz com que o ser humano mobilize a força, a intelectualidade e as sensibilidades presentes no seu corpo para produzir tanto produtos quanto saberes os quais, segundo Cunha (2007), apreendem a natureza por meio das “unidades perceptuais” (p. 79), ou seja, por

meio de qualidades sensoriais tais como: cheiros, gostos, cores, sabores e sensações.

Emergidos dos espaços ordinários e no transcorrer de uma vida inteira, são esses saberes tradicionais que fundamentam, por exemplo, os ofícios de cuidado com ervas medicinais, como os de raizeiros e raizeiras, erveiros e erveiras, garrafeiros e garrafeiras. Trata-se, pois, de saberes “adquiridos pela observação de seus familiares e ampliados a partir da experiência vivida e sentida, de sua necessidade e da relação [...] [estabelecida] com a natureza e o meio à sua volta” (Senra Silva, 2023, p. 8).

Nesses momentos, homens e mulheres, crianças e anciões se posicionam frente à natureza e produzem, aprendem e compartilham os fazeres e os respectivos saberes diversos. É a partir das adversidades, das situações não planejadas e não ‘engessadas’ pelo método científico que estes sujeitos têm liberdade e podem se valer da dimensão criativa e da dimensão mágica – não domesticada do pensamento – para criar, fruir, produzir novos saberes e viver.

No tocante aos quilombos, Senra e Silva (2022, p. 3) afirmam que “os saberes quilombolas ultrapassam gerações e se mostram como uma das fortes ferramentas que os povos quilombolas utilizaram para continuarem (re)existindo”. Compreendemos ser por esse motivo que, na Comunidade do Chumbo, é intensa a dedicação dos moradores e moradoras, principalmente das lideranças e profissionais das escolas, na valorização e salvaguarda desses saberes, pois ao se preservar os saberes, são preservadas as suas identidades e as suas existências.

Ao longo de nossa vivência junto à comunidade, destacamos a oficina “Ancestralidade Quilombola: o uso de chás e ervas medicinais”, ocorrida em março de 2023 e organizada pelas mulheres da Associação Quilombola do Chumbo (AQUILUMBO), figura 1, como um exemplo de educação não escolar, de valorização dos saberes tradicionais e de respeito aos anciões e anciãs do quilombo.



Figura 1: Convite para a participação da oficina “Ancestralidade Quilombola” divulgado nas redes sociais. Fonte: AQUILUMBO (2023).

A atividade teve por objetivo evidenciar o uso ancestral de ervas medicinais dentro da comunidade do Chumbo e, principalmente, considerar a experiência das raizeiras, erveiras e das mulheres que dominam os saberes da produção de remédios, xaropes, lambedores etc. No decorrer das falas, tanto das pessoas organizadoras das oficinas, quanto das mestras dos saberes tradicionais, foi enfatizado a importância das ervas e remédios caseiros para a existência da comunidade e para a identidade dos moradores.

Após as dinâmicas, diálogos e relatos, foram compartilhados ervas e remédios (figura 2) fabricados pelas mestras de saberes homenageadas na oficina, bem como, mudas de ervas que os demais participantes trouxeram.



Figura 2: Remédios caseiros distribuídos na oficina.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

A oficina foi encerrada com a distribuição de uma cartilha contendo receitas de quatro remédios tradicionais na comunidade (que foram distribuídos na etapa anterior): pomada cicatrizante; vermífugo polivalente; xarope de gripe e resfriado e antianêmico fortificante.

Ao longo do evento foi notória a participação e envolvimento de todos e todas, jovens e anciões, mestres e aprendizes, e, principalmente, foi perceptível o sentimento de satisfação das mestras dos saberes tradicionais em terem os seus ofícios reconhecimentos, valorizados e divulgados. Tal movimento, de reunir e disseminar os saberes tradicionais, é uma forma de educar e resistir, pois

a partir do momento em que se trabalha a importância desses valores, como forma de resistência, esses sujeitos apresentam orgulhosamente as suas artes, por meio de seus fazeres, reconhecendo-se como um sujeito de história, de valores e que merece espaço na sociedade como um todo (Senra & Silva, 2022, p. 7).

Cumprido destacar que os saberes de cuidado a partir das ervas medicinais, veiculados na oficina, não estão desconexos de sua materialidade e tampouco se resumem à puras abstrações, conceitos e elucubrações teóricas. Ao contrário, tais saberes estão materializados nos fazeres, nos remédios que essas mulheres produziram, sejam eles xaropes, pomadas,

garrafas ou nas cascas, folhas e raízes coletadas da natureza, logo, são intrínsecos aos processos de trabalho e, portanto, explicitam a unidade entre o trabalho manual e intelectual, o fazer e o saber, ou seja, o saber-fazer.

Quiçá este seja um dos motivos do desprezo, inferiorização e silenciamento dos saberes tradicionais, pois a produção e reprodução desses saberes se concretiza se, e somente se, houver equilíbrio entre as dimensões manuais e intelectuais do trabalho bem como a mobilização de várias potencialidades humanas, sejam elas força, racionalização, sentidos, intuição, sensibilidades e/ou sentimentos, elementos colocados em segundo plano pela ciência hegemônica moderna, a qual é baseada quase que exclusivamente nas “unidades conceituais” (Cunha, 2007, p. 79).

Nesse ínterim, cabe ressaltar que, ao ponderarmos sobre os limites da educação escolar, não desconsideramos a sua virtualidade e tampouco a sua função social por completo, outrossim, ao analisarmos as suas fragilidades almejamos sugerir caminhos outros a serem trilhados, os quais podem ser orientados também pela potência e lógicas dos saberes tradicionais e da educação não escolar, tal como a oficina supracitada.

Ademais não propomos uma homogeneização entre essas duas dimensões, como se fosse possível pensar ‘uma educação’ que planifique saberes e ciência, cotidiano e academia, ordinário e extraordinário, isto significa que não queremos “[...] mediación ni tampoco como concilliation de opuestos. No es síntesis, ni es hibridación, mucho menos fusion” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 148). Almejamos evidenciar a potência e a contribuição desses saberes para a educação escolar, apontando modos outros de ler, sentir e pensar o mundo, entendendo que “se mantienen esos opuestos y [...] el gesto descolonizador consistiría” (p. 148).

Por fim, pensamos ser possível a confluência entre educação escolar e educação não escolar, não com a finalidade de adestrar ou de uma sobrepujar a outra, mas no sentido de enriquecer, render e ampliar a compreensão de educar, pois “quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e a outra gente – a gente rende” (Bispo dos Santos, 2013, p. 15).

Algumas considerações

Para além das paredes da sala de aula há um terreno fértil para que a unidade entre “trabalho de viver” e a educação se expresse. Se a escola se apresenta hegemonicamente como uma instituição de reprodução do modo de produção capitalista, a defesa dos saberes produzidos nos es-

paços não escolares pode constituir-se como uma forma de resistência ao capital evidenciando que “existem modos de vida fora da colonização” (Bispo dos Santos, 2023, p. 47).

Ao fazermos a defesa dos trabalhos de viver, queremos evidenciar, assim como Rivera Cusicanqui (2018, pp. 149-150, grifos da autora), “la pluralidad de actividades, no ese trabajo tedioso que consiste em ajustar ‘un tornillo, un tornillo, um tornillo’ (como se muestra em *Tiempos Modernos* de Chapliin), sino la posibilidad de concebir y realizar com las manos próprias la forma final de tus productos”.

Por fim, acreditamos que esse texto, assim como as demais produções do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFMT), permite reforçar que no estado do Mato Grosso, para além de imensas plantações de soja de produção mecanizada, existe modos outros de trabalhar, de festejar, de cuidar, de educar e de (re)existir. Ao considerarmos essas existências, possibilitamos “pensar en la reconexión de la mano com el cérebro, en la recualificación del hacer, por encima de otros gestos” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 149), instigando, quem sabe, um repensar do nosso modo de viver e conviver neste mundo.

Referências

- Bispo dos Santos, A. (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Caetano, E. & Neves, C. E. P. (2014). Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana. *Revista de Educação Pública*, v. 23, n. 53(2), 595-613. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1756>.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho necessário*, v. 3, n. 3, 1-20. <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>.
- Cunha, M. C. (2007). Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saberes científicos. *Revista USP*, n. 75, 76-84. <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos econômico-filosóficos* (Tradução de Jesus Ranieri. 4. Reimpressão). São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2017). *O capital: a crítica da economia política*. livro I: o processo de produção do capital (Tradução de Rubens Enderle. 2.ed). São Paulo: Boitempo.

- Mendes, G. R. F. (2020). Injustiça socioambiental nos cruzamentos da história e memória: Comunidade Quilombola Nossa Senhora do Chumbo, 2020 (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Ramos, A. D. O. (2019). *A produção associada do povo Puruborá, aldeia Aperi –RO: “trabalho de ganhar”, “trabalho de viver”, educação, saberes e resistência* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Um mundo ch'ixi es posible: ensaio desde um presente em crise*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Senra, R. E. F. & Silva, M. A. L. (2022). Mestre Juca: saberes e fazeres de um ancião quilombola da Comunidade do Chumbo, em Poconé (MT). *Revista Prática Docente*, n. 7, 1-15. <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/195>.
- Tible, J. (2018). *Marx Selvagem*(3.ed. E-book Kindle). São Paulo: Autonomia Literária.

Educação musical desde uma perspectiva multicultural

Dyonathan de Moraes

Unochapecó - Brasil

REDYALA

Kairo Moraes

Unochapecó - Brasil

REDYALA

Maiara Olkoski

Unochapecó - Brasil

Introdução

O Brasil é um país com muitas características advindas de diversos processos históricos, culturais e sociais. Esses eventos históricos não trouxeram apenas riquezas culturais mas também inúmeros desafios em relação à convivência e aceitação de outros modos de vida. Uma vez que ainda prevalece a ideia de um monoculturalismo que gera exclusão, racismos e intolerâncias. É com esse cenário que adentramos o século XXI, com o grande desafio de avançarmos na educação através de uma perspectiva multicultural, que seja capaz de estabelecer uma relação de diálogo e respeito com as diversidades. Nas palavras de Candau e Russo (2010, p. 166), é por meio dos processos educativos que, “questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação”. É neste sentido que buscamos questionar, a fim de evidenciar o quanto a colonialidade está presente também, na educação musical.

No campo da educação não foi diferente, uma vez que no Brasil, as instituições seguem uma lógica colonial de estrutura e pensamento, utilizando metodologias e sistematizações de ensino, que estão distantes de uma educação que pense nas diversidades, por exemplo. É nesse panorama que surge a relevância da música como expressão artística, esta, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p.194), “se materializa por

meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura”.

Neste sentido, apresentamos uma reflexão sobre como a música quando trabalhada na educação básica poderá contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem multicultural, sensibilizando através do lúdico e do fazer musical. A escolha da abordagem multicultural como elemento estruturante desta pesquisa se deu por ser uma perspectiva que possibilita o diálogo e a valorização das diversas culturas que coexistem no ambiente escolar e em outros espaços de ensino aprendizagem.

A intenção deste artigo é contribuir para que os docentes e estudantes possam acessar essas possibilidades de aprendizagem, bem como, avançar no que compete a estudos sobre cultura, educação e música. Trata-se de uma reflexão teórica bibliográfica, dialogando com obras de autores como Vera Maria Candau, Benedita do Socorro Matos Santos, Maria da Glória Gohn, Cleidiane de Oliveira Silva, Paula Almeida de Castro, assim como documentos que orientam a educação brasileira.

Influência dos Jesuítas na Cultura dos Povos Originários

Antes de 1500, ano que o Brasil passou a estar sob o domínio de Portugal, todas as formas de aprender, as musicalidades, cantos, sons, crenças, eram próprios dos povos que habitavam o Brasil. Desde a chegada dos colonizadores, as culturas desses povos passaram por inúmeras influências, sejam elas políticas, sociais, econômicas, educativas ou culturais; o que sabemos, é que tudo isso influenciou de maneira direta no controle e dominação de muitas culturas, principalmente dos povos africanos e indígenas.

Segundo registros da historiografia brasileira, no ano de 1549 os Jesuítas chegaram ao Brasil e afirmavam que era a partir das crianças que iriam conseguir mudar os hábitos dos povos originários. Acreditavam, conforme Del Priore (1991), que elas eram “tábulas rasas onde tudo se poderia imprimir”. De acordo com a autora, a infância começa a ser compreendida como:

Momento oportuno para a catequese porque é também momento de união, iluminação e revelação. Mais além, é o momento visceral de renúncia da cultura autóctone das crianças in-

dígenas, uma vez que certas práticas e valores ainda não tinham se sedimentado. (Idem, 1991, p. 15).

Para os Jesuítas, os povos originários precisavam ser “civilizados” e as crianças precisavam ser “moldadas” para que não fossem influenciadas de forma negativa pelos adultos que conviviam em seu meio. Budasz (1996) contextualiza que a música foi utilizada como um importante instrumento de catequização no período colonial. Um dos jesuítas mais associados ao fazer musical no Brasil é o Padre José de Anchieta, sendo referido por muitos dos seus biógrafos como um artista, poeta, músico e santo. Sendo Anchieta um dos criadores do teatro jesuítico junto a Companhia de Jesus, é sabido que o padre fazia o uso de danças cantadas com fins doutrinários, mesclando elementos ibéricos e nativos para cativar a atenção dos indígenas e assim catequizá-los.

Através da convivência com os povos originários Anchieta procurava aprender o idioma tupi-guarani e se apropriar dos costumes e tradições indígenas para incorporar esses elementos a composições musicais e adaptações de cantigas europeias e indígenas com temas confessionais em tupi, espanhol e português, inclusive criando versões cristãs para canções e poesias populares consideradas “profanas” pela Igreja, alterando seu conteúdo e levando os indígenas e colonos a repeti-las e assim propagar e internalizar o sentimento religioso (Budasz, 1996). Outro elemento que contribuiu para a exclusão dos estudos das comunidades tradicionais foram as pseudo pesquisas realizadas por diferentes autores desde a chegada dos jesuítas aos dias atuais, que camuflam em suas análises estereótipos e preconceitos.

No que se refere a música indígena brasileira, citamos a obra “Escala, ritmo, e melodia na música dos índios brasileiros” de Luiz Heitor Correa Azevedo (1938), que apesar de destacar elementos importantes da música e cultura dos povos originários, inferioriza a mesma, alegando que sua estrutura é constituída por ritmos e melodias simples e repetitivas por se tratar de uma manifestação “primitiva”. A análise da forma musical é pautada nos modos gregos e na notação musical europeia, ignorando que as sonoridades e o fazer musical são percebidos e realizados sob uma diferente óptica social e cosmológica. O mesmo acontece com a musicalidade africana, descrita por muitos jesuítas como uma prática pagã associada a imoralidade e classificadas como manifestações primitivas.

A forma como a história é escrita colabora para o apagamento histórico dos povos colonizados. É notória a presença do senso comum ao afirmar que as cantigas de rodas chegaram ao Brasil através dos portugueses, negando dessa forma a musicalidade dos povos originários e dos africanos

trazidos para o Brasil através da diáspora. De fato, algumas delas são de origem portuguesa e são cantadas até hoje, como por exemplo: “Alecrim”, “Ciranda Cirandinha”, “São João”, “Eu Passei na Ponte” e “Viuvinha”. Porém, as cantigas não são uma exclusividade da cultura europeia, elas também existem na musicalidade indígena e africana, as quais influenciaram o surgimento de canções tipicamente brasileiras, frutos da fusão cultural ocorrida no país em suas diferentes regiões, como por exemplo: “Na Bahia tem”, “Peixinho do Mar”, “Tintim”, “Eu vi o sol”, “Perpétua”, “Peixe vivo”, entre outras (Santos, 2010).

Na perspectiva da musicalidade indígena, Severo (2018) afirma que as cantigas faziam parte do cotidiano das mulheres e crianças tupi-guarani. Expressavam através do canto sua cosmologia e religiosidade cantando sobre os feitos de seus deuses e suas tradições. Da mesma forma, a música assume papel de grande importância social e cultural nas comunidades africanas por ser um elemento estruturante da vida comunitária. Ribeiro (1998) explica que as culturas africanas eram transmitidas pela oralidade, e que no caso da cultura iorubá, existiam diversos “enunciados orais”, rezas e narrativas musicais que tinham como principal finalidade reverenciar os ancestrais e divindades, rememorando suas histórias e ensinamentos, exaltando sua memória e legado.

É perceptível que as cantigas vão muito além de simples melodias, elas revelam as particularidades socioculturais de diferentes povos, trazem consigo aspectos de suas tradições, cada nota ressoa com o passado e o presente, cada acorde conta a história de um povo e sua terra. Por isso, a importância de ensinar partir de contextos culturais que acabaram silenciados diante da estrutura colonialista estruturada desde a chegada dos colonizadores, permitindo que os estudantes tenham o contato com as músicas, sonoridades e histórias que foram mantidas vivas através de suas comunidades e etnias pela da oralidade e tradição popular.

Multiculturalismo: uma breve reflexão

Uma das características mais proeminentes do Brasil é sua vasta diversidade geográfica e populacional, resultado de processos históricos marcados pela combinação de diversas culturas. Entretanto, nos bastidores desta pluralidade cultural, é possível observar uma história complexa de negação de diversas identidades culturais, na qual determinados grupos foram sistematicamente marginalizados, tendo suas vozes e culturas silenciadas. Nesse sentido, Candau (2008, p. 17), afirma que:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

Sob esse panorama, o multiculturalismo surge como resposta às desigualdades e desempenha um marco importante de respeito, reconhecimento e valorização da diversidade cultural, construindo uma sociedade mais justa e inclusiva. Para Candau (2008, p. 18), o multiculturalismo não é fruto do meio acadêmico, e sim, são lutas de “grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras”.

O multiculturalismo é visto como estratégia para discussões aprofundadas sobre diferenças, seu conceito surgiu por volta dos anos de 1970 e, de acordo com Malomalo (2010, p. 236), “as práticas multiculturais são anteriores às suas teorias”. Contribuindo acerca de seu conceito, os autores Gonçalves e Silva (2001, p. 9) afirmam que “falar do multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem”.

Ao refletir sobre o multiculturalismo é comum nos remetermos à diversidade cultural, a qual é uma característica intrínseca da sociedade brasileira. Essa sociedade é oriunda da interação entre povos indígenas, europeus, africanos e de imigrantes de diversas partes do mundo, suas manifestações culturais são múltiplas, sendo possível destacar as tradições, línguas, religiões, culinárias e expressões artísticas presentes em todo o país. Além de representar a possibilidade de enriquecimento através da cultura, conforme mencionado, apresenta também diversos desafios como a luta contra a desigualdade, discriminação e preconceito. Nessa perspectiva, Santos (2010, p. 20) argumenta que, “esta fusão de culturas vindas de outros países influenciou bastante a cultura brasileira, chegando a suprimir as manifestações de alguns povos”.

As instituições educativas, entre elas a educação infantil, são lugares que assumem papéis fundamentais na construção e desconstrução de estereótipos, e na promoção da igualdade e do respeito às diferenças desde

os primeiros anos de vida. Para Candau (2008, p.34), “a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas”. A mesma autora afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (Idem, 2008, p. 13).

Nestes espaços, as crianças são instigadas a expressar suas dúvidas, seus sentimentos, brincar, criar, imaginar e viver diversas experiências a partir de trocas com os outros. Santos (2020, p. 15), compreende que uma instituição educacional, “além de se constituir como um espaço de educação e cuidado, assume a dupla tarefa de se configurar tanto como espaço de socialização quanto *lôcus* de produção de experiências sociais, no qual as crianças desenvolvem-se integralmente [...]”. É a partir dessas possibilidades, com experiências e acontecimentos, que a infância passa a ser um lugar de integração cultural, aprendendo que existem diferentes mundos e culturas que devem ser respeitados.

As experiências proporcionadas por esses locais estão inseridas em um contexto cultural específico, o qual dispõe de diversas manifestações culturais populares que são apresentadas no decorrer do percurso educativo. Nas palavras de Araújo (2005, p. 51), o espaço de educação infantil tem o intuito de “proporcionar à criança educação a partir do contato com um mundo de aprendizado de sua cultura, incluindo as letras e a arte”. Nesse sentido, promove diversas formas de expressão em ambientes distintos, auxiliando o desenvolvimento da comunicação e a convivência com as diferenças.

Assegurada por um dos documentos orientadores da educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular, reconhece a música sendo uma expressão intrinsecamente cultural, dessa forma, torna-se elemento fundamental uma vez que promove o multiculturalismo através da transmissão de histórias que refletem a diversidade das origens étnicas e tradições presentes na sociedade, como é o caso das cantigas de roda, por exemplo. Através dela surgem inúmeras possibilidades para desenvolver o trabalho, levando em consideração todo contexto histórico existente. Além das músicas, de acordo com Oliveira e Braga (2015, p. 7), “os contos, as canções, as cantigas, as fábulas, as parlendas, as adivinhas, os provérbios, os mitos e as estórias de trancoso, geram múltiplas concepções de mundo que formam a identidade cultural desta nação”.

Essas manifestações culturais estão presentes nas salas de aula e desempenham papel fundamental na educação, seja no ensino regular ou não formal. As cantigas são definidas como composições musicais curtas e

geralmente envolvem letras poéticas, podendo ser cantadas ou entoadas. Devido a colonização assim como o tráfico de pessoas trazidas escravizadas do continente africano, as cantigas populares recebem diretamente a influência da miscigenação da cultura dos povos originários, africanos e europeus, bem como das interações culturais e migratórias ocorridas historicamente no território. Na atualidade, essas cantigas proporcionam aos estudantes o contato com diferentes tradições culturais por preservar traços da identidade dos povos que influenciaram a sua constituição através de seus ritmos, sonoridades e palavras. Nas palavras de Braga (2013, p.79), as cantigas de roda “são canções populares relacionadas à brincadeira de roda, praticadas em todo o país”. Em relação a sua origem, Santos (2010, p. 18) afirma que,

[...] acabam se misturando com a própria história da humanidade por estar presente nas esquinas de cada região, cada país, cada continente e se tornado de domínio popular e considerada como parte da cultura de vários povos. Estas Cantigas movimentam e estimulam a fantasia, levando-nos ao mundo do faz de conta, cheias de lendas, crenças, mitos, personagens, cores, etnias e até fatos históricos, revelando a essência da alma de um povo, funcionando como ferramenta de entretenimento, influenciando na formação e informação do indivíduo.

Ao longo da história, como observado por Santos (2010, p. 8), as cantigas de roda foram sendo repassadas de geração em geração, esquecidas e reerguidas, “por isso estão sempre em evidência, vão se popularizando e perdurando mediante sua utilização pelas crianças. Por meio delas, vão se conhecendo tradições, o cotidiano das pessoas e as peculiaridades dos lugares”. Além disso, “retratam os sentimentos mais variados contidos no interior do ser humano, proveniente do seu dia-a-dia” (Idem, 2010, p. 21).

É nítida a grandeza da riqueza cultural de nosso país, resultado da interação de diversos grupos étnicos no decorrer da história. Além da riqueza, é inegável as inúmeras marcas de preconceito, desigualdade e racismo, sendo um desafio constante o combate delas. Surge então, como estratégia de ação, o multiculturalismo, desempenhando um papel essencial na valorização das diferentes identidades culturais. Na seção que segue será abordado brevemente o contexto histórico das cantigas e a forma com que elas promovem o multiculturalismo na educação infantil.

Educação Musical e Multiculturalismo

A música está presente em diversos documentos que orientam a educação brasileira. Ela é um instrumento importante para a promoção do respeito à diversidade presente nos espaços de ensino e na sociedade como um todo, sendo “a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (Brasil, 1998, p. 45). Nessa perspectiva, Gohn e Stavracas (2010, p. 86) contribuem afirmando que:

A música é o elo entre o som e o silêncio, entre o criar e o sentir, entre os movimentos vibratórios e as relações que se estabelecem com eles. Pensar na música como elemento que une de forma complementar o som e o silêncio faz com que o indivíduo tenha uma relação intrínseca com a capacidade de perceber o mundo à sua volta, permitindo-lhe, a partir disso, construir e produzir sua própria história de diferentes maneiras.

Para muitas culturas, os sons da natureza, das plantas, água, vento, animais, são a própria forma de sentir a música e principalmente de agregar os sentidos em outros ritmos. A música é sagrada para muitos povos, pois é através dela que os rituais acontecem, integrando na vida da criança, uma prática musical desde o nascimento. Gohn e Stavracas (2010, p. 86) complementam que a música, “torna-se importante elemento na construção do saber, necessária na Educação Infantil e na formação do educador”. Em consonância, Silva e Castro (2016), enfatizam que a prática musical em sala de aula tem uma expressiva potência pedagógica, pois ela é capaz de trabalhar aspectos cognitivo/linguísticos, psicomotores e afetivo/sociais de maneira global, contribuindo de forma significativa para a educação integral da criança, incentivando o desenvolvimento da autoestima, da socialização, participação, inclusão e cooperação entre os sujeitos.

O fazer musical é também um meio de interação social, dessa forma, sua prática contribui para a inclusão e reconhecimento do contexto no qual os educandos estão inseridos. Sendo a escola um ambiente social onde convivem e se relacionam pessoas de diferentes contextos culturais, torna-se o local ideal para o desenvolvimento de ações que promovam diálogos multiculturais. Para isso, se faz necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a cultura popular, proporcionando vivências e debates a partir de suas referências. Abib (2019) compreende as

culturas populares como prática de descolonização e resistência, e que podem ser trabalhadas em sala de aula a fim de promover a conscientização acerca da diversidade, possibilitando construir uma educação libertadora que fortaleça o pensamento multicultural em sala de aula:

Palco de disputas e conflitos no âmbito das relações de poder e dominação, a cultura pode também se tornar um importante terreno de luta de povos e comunidades que se utilizam de sua ancestralidade, sua língua materna, suas tradições, memórias, mitos, celebrações, danças, cantos, ritos e, sobretudo, de seu imaginário como forma de resistência a processos de dominação política, econômica e ideológica, constituindo dessa forma estratégias de sobrevivência social (Abib, 2019. p. 2).

Nesse contexto, sendo a música popular uma manifestação artística nascida das fusões culturais entre diferentes povos que compõem nossa identidade, ela carrega em seus cantos e ritmos os saberes, histórias e memórias desses povos, portanto, trabalhá-la em sala de aula é de suma importância para promover um ensino multicultural. Em consonância, Vila (2017) aponta a abrangência do termo música popular, sendo que no contexto brasileiro ele se desdobra em duas vertentes distintas, porém interligadas, como a Música Popular Brasileira (MPB) e a música folclórica.

A MPB é constituída por um nicho de artistas que representam a musicalidade contemporânea, mas que buscam manter a tradição da brasilidade em suas letras e composições (Vila, 2017). Enquanto isso, de cunho popular, a música folclórica mergulha nas raízes mais profundas do Brasil, preservando seus ritmos, melodias e narrativas que são transmitidos de geração em geração através da oralidade.

Ambas as vertentes possuem variações, em estilos e gêneros, que são caracterizadas por um conjunto distinto de elementos musicais que as tornam reconhecíveis e únicas. No que se refere a música popular folclórica, as cantigas de roda e as cirandas estão presentes em todo território brasileiro, estabelecendo uma profunda ligação entre a infância e a educação por seu caráter lúdico presente no brincar.

Silva e Castro (2016) afirmam que as cantigas de roda desempenham um importante papel na interação da criança com o meio social, possibilitando ao estudante uma prática lúdica que lhe permite conhecer e valorizar as manifestações culturais locais, os costumes, a memória e as tradições de seu povo através do ato de reviver e experimentar práticas e narrativas ancestrais que compõe a cultura popular brasileira em sua diver-

sidade. Promovem a sociabilidade e o respeito, já que resgata a noção de coletividade e solidariedade.

As cantigas de roda possuem um repertório cultural diverso, revelando aspectos particulares da história e cultura de cada povo, possuindo diferentes funções sociais e educativas de acordo com as especificidades dessas comunidades (Silva; Castro, 2016). Também conhecidas como cirandas, oportunizam que o docente desenvolva abordagens que contemplem as diversidades já que estão presentes em diferentes culturas ao redor do mundo, não tendo uma autoria específica, caracterizadas pela simplicidade de suas letras, ritmos e melodias (Santana; Mateus, 2022).

Como instrumento para uma educação multicultural, as cantigas de rodas tornam-se um meio para oportunizar aos educandos o contato com diferentes culturas, muitas vezes ocultadas no contexto escolar. A invisibilidade ou a ausência dessas manifestações culturais é resultado de uma estrutura eurocêntrica que se perpetua há séculos, e que ainda segue vigente, na tentativa de ocultar a história e a cultura dos povos originários. Como aponta Frega:

[...] una reflexión rápida nos lleva a recordar que en muchos sentidos, los conocimientos que hemos recibido en los procesos de colonización, en ésta y otras partes del mundo, han constituido formas de “globalización” en la medida en que significaron el aprendizaje de informaciones y modas propias de otras zonas geográficas (Europa) y que fueron impuestas sobre los saberes y haceres locales. (2007, p. 22).

Apesar da tentativa de silenciamento, as histórias, tradições, religiosidade e costumes de muitos povos foram mantidas vivas através da oralidade, assumindo as cantigas de rodas um papel importante em sua preservação. Essas canções incorporaram elementos das línguas nativas, assim como preservam a memória cantando narrativas que rememoram as dores, alegrias, o cotidiano e as crenças das comunidades que historicamente foram colonizadas. Também abrem a porta para um mundo de fantasias, apresentando locais e seres mágicos que fazem parte das cosmovisões.

É necessário garantir que os educandos tenham acesso a esses bens culturais, através de abordagens que promovam mudanças nas estruturas hegemônicas presentes na sala de aula e fora dela. Para isso torna-se necessário compreender como se estruturam os saberes que têm como base a cultura dominante (Pereira, 2017). Assim como a educação formal, a educação musical também se desenvolveu sobre uma ótica colonialista.

No Brasil, teve como princípio o cumprimento de proposições políticas e religiosas, projetando diretamente sobre a formação musical brasileira a cultura europeia (Oliveira, 2014). Partindo desta perspectiva, fica evidente a importância de reimaginar e remodelar as práticas educacionais com o objetivo de valorizar a diversidade cultural, dessa forma, desconstruindo estruturas opressivas ainda existentes. No próximo subtítulo abordaremos dois projetos que oportunizam uma educação multicultural a partir da inserção da musicalidade africana, afro-brasileira e indígena na sala de aula.

Música Africana, Afro-Brasileira e Indígena na sala de aula

Apesar da Educação Musical brasileira ter se estruturado a partir de um sistema hegemônico, pautado na musicalização europeia, houve um avanço significativo nas duas últimas décadas, no desenvolvimento de projetos e abordagens educacionais tendo como pressuposto a valorização das diversidades culturais. No que se refere às culturas africanas e indígenas, esse avanço se deu a partir de implementações de leis e diretrizes, como Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino médio e fundamental. A inserção de conteúdos e abordagens com as temáticas indígenas e africanas na educação básica não se restringe apenas a uma disciplina, podendo ser trabalhada em um contexto específico ou interdisciplinar.

A Lei nº 11.645 foi uma conquista lenta, começou com a Lei nº 9.394/96, de dezembro de 1996, que garante que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (Brasil, 1996). Em 9 de janeiro de 2003, foi alterada para Lei 10.639/2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. Apesar de ainda não contemplar as culturas indígenas, que passa a também a ser obrigatória através da implementação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008.

Desde 1996, ações e projetos socioculturais surgiram para garantir a implementação e inserção dos conteúdos relacionados às africanidades e as culturas indígenas na Educação Básica, ganhando força e notoriedade durante os anos 2000, como o projeto “A cor da Cultura”.

O projeto “A cor da Cultura” nasce de uma aliança entre a Fundação Roberto Marinho, Canal Futura, Fundação Cultural e o Ministério da

Educação, com o objetivo de fortalecer a implementação das leis 10.639 e 11.645 na Educação Básica, em escolas públicas e privadas. Desde 2004, desenvolve materiais didáticos e cursos para a formação de professores, disponibilizados gratuitamente para toda comunidade através do site oficial do projeto.

Como materiais didáticos, destacamos os “Cadernos dos Saberes”, composto por cinco edições que compõem o kit “A cor da Cultura”. A edição digital desses materiais ficou disponível para download no site do projeto (atualmente pode ser encontrada no portal do MEC e em diversos sites que promovem ou dialogam sobre educação para relações étnico-raciais), assim como foram distribuídos gratuitamente mais de onze mil kits durante a formação de mais de nove mil educadores e enviados para instituições de ensinos de mais de 170 municípios brasileiros.

As cinco edições dos “Cadernos dos Saberes” foram desenvolvidas tendo como abordagem Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros sobre o viés da professora Azoilda Loretto da Trindade. No total são dez os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros: memória, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, ludicidade, energia vital (axé), oralidade e circularidade. Eles nascem a partir da riqueza do patrimônio africano que resiste às violações e violências da diáspora e que são constituintes da formação da cultura afro-brasileira. Nas palavras de Trindade:

Ao redescobrimos os valores civilizatórios afro-brasileiros, podemos compreender que vivemos embates terríveis, sociais e históricos, determinados pelo racismo; perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado... Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem (2010, p. 14).

É dando visibilidade a esses outros modos de ser, fazer, brincar e interagir que a autora acredita que é possível promover uma Educação para a Vida, desenvolvendo ações que contribuam para a não violência, exclusão e desumanização do outro. Dessa forma, todas as propostas de atividades presentes nos “Cadernos dos Saberes” são pautadas em algum valor civilizatório.

A musicalidade sendo um dos valores a compor essa gama de saberes, está presente nas cinco edições dos “Cadernos dos Saberes”, seja através da escrita e ilustração de trechos de canções e cantigas afro-brasileiras

ou africanas para exemplificar ou introduzir um determinado assunto, assim como propostas educativas através do fazer musical que contempla também propostas com base nos demais valores.

Como material didático, o projeto também contou com a disponibilização física e online do álbum musical “Gonguê - A Herança Africana Que Construiu A Música Brasileira”, composto por 16 faixas, que proporciona a audição de diferentes sonoridades de instrumentos musicais e ritmos africanos e afro-brasileiros. Também é acompanhado por um encarte ilustrado, que apresenta a origem de instrumentos musicais africanos e afro-brasileiros.

Embora as propostas dos “Cadernos dos Saberes” não serem escritas especificamente para aulas de Educação Musical, elas podem ser adaptadas para esse propósito. As atividades permitem abordar os fundamentos da linguagem musical tendo como viés a sonoridade e o fazer musical africano e afro-brasileiro. Em um âmbito educacional mais amplo, as músicas presentes nos cadernos dialogam com diferentes temáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, podendo ser utilizadas para complementar abordagens de diferentes conteúdos promovendo dessa forma um olhar multicultural.

No que tange a musicalidade indígena, as pesquisadoras e musicistas Magda Pucci e Berenice de Almeida, lançam o projeto “Cantos da Floresta”, que é composto pelos livros “A Floresta canta – Uma expedição sonora por terras indígenas brasileiras voltado para crianças” (2014), “Cantos da Floresta: Iniciação ao universo musical indígena” (2017), acompanhado de um CD, com o mesmo título, e uma plataforma forma digital.

Percebendo que nas duas últimas décadas houve uma implementação dos estudos e a presença de repertórios afro-brasileiros na Educação Básica, Pucci e Almeida constataram que o mesmo não aconteceu com a musicalidade indígena, o que motivou o desenvolvimento do projeto. Objetivando promover uma introdução ao universo cultural indígena, as autoras desenvolvem o projeto a partir de uma extensa pesquisa sobre a musicalidade de 9 povos originários: Guarani, Kaingang, Xavante, Krenak, Yudjá, Ikolen-Gavião, Païter Surui, Kambeba e os Povos do Rio Negro selecionados para representarem um recorte da diversidade cultural indígena brasileira.

O livro “Cantos da Floresta: Iniciação ao universo musical indígena”, que dá nome ao projeto, é dividido em nove capítulos, cada qual estruturado na abordagem dos aspectos históricos, antropológicos e culturais dos grupos indígenas selecionados. Cada capítulo apresenta propostas em Educação Musical, contemplado com a audição das faixas do CD que

contém a sonoridade desses grupos étnicos, expressados através das cantigas e melodias que podem ser acompanhados através das partituras que conduzem cada música. Tanto a audição das faixas, quanto o acesso às partituras para downloads, podem ser acessados através do site do projeto gratuitamente.

O trabalho é desenvolvido com cautela e respeito às tradições indígenas, levando em consideração os aspectos culturais dos diferentes grupos étnicos indígenas. Podemos citar o uso das partituras presentes no livro e na plataforma online. As autoras enfatizam que as partituras são transcrições dos áudios contidos no CD, mas que não representam exatamente o que está sendo tocado ou cantado, pois a musicalidade indígena apresenta sonoridades próprias que não estão presentes na notação musical convencional de origem europeia.

Ao analisar as propostas didáticas desenvolvidas pelas autoras, é possível perceber que cumprem o objetivo do projeto, de promover uma introdução ao universo cultural indígena, apresentando em cada atividade ou dinâmica conexões com a cosmologias dos grupos étnicos abordados.

No que tange a Educação Musical, as atividades são pautadas na escuta e na aplicação prática da música. Dessa forma, a apreciação oportuniza que os estudantes tenham contato com a diversidade de sons presentes na cultura indígena, ampliando seu repertório sonoro. As mesmas também proporcionam trabalhar aspectos pertinentes da musicalização, como melodia, harmonia, ritmo e notação.

As abordagens musicais presentes nos projetos “A cor da Cultura” e “Cantos da Floresta” dialogam diretamente com a inserção das cantigas de rodas e cirandas na sala de aula, proporcionando aos estudantes o contato com a musicalidade dos povos originários, africanos e afro-brasileiros por oportunizar que os estudantes tenham contato com diferentes culturas através do fazer musical, tendo em vista que as cantigas expressam e preservam a identidade cultural das diferentes comunidades presentes em todo o território brasileiro, incluindo a musicalidade dos povos originários, africanos e afro-brasileiros.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, foi enfatizada a importância de uma educação multicultural para a promoção da visibilidade e respeito às múltiplas culturas presentes no ambiente escolar (e fora dele) através da Educação Musical. A sala de aula tem potencial para ser um espaço para conhecer e

celebrar a diversidade e a musicalidade de diferentes povos e culturas, já que a música é uma manifestação e uma linguagem presente em todo o mundo.

O desenvolvimento de abordagens multiculturais através da musicalidade também proporciona a ampliação do repertório musical do professor, que se torna uma espécie de investigador, para que, no processo de ensino aprendizagem, não fomente ou reforce preconceitos e estereótipos. É possibilita aos educandos, o contato com diferentes sonoridades, estilos, gêneros e formas de fazer música. A interação com essa pluralidade contribui para o desenvolvimento da criatividade, permitindo que, através da experimentação musical e da reflexão, os estudantes combinem elementos e saberes capazes de sensibilizar para novas formas de criar e perceber o mundo.

Abordar a musicalidade de diferentes culturas na sala de aula, possibilita que os educandos estabeleçam interconexões entre a música e a sociedade, promovendo uma visão global. No que tange as cantigas de roda e as cirandas, a música folclórica brasileira proporciona o encontro entre as culturas e tradições dos povos originários e africanos tão importante na constituição da identidade cultural do Brasil, assim como de comunidades rurais e ribeirinhas que acabam muitas vezes também silenciadas diante de uma cultura dominante. Nestas proposições, ao pensar uma educação musical tendo como viés uma abordagem multicultural, temos como premissa um processo de ensino aprendizagem que assegure um ambiente educacional enriquecedor, respeitoso e incluso, onde os educandos podem aprender, brincar e celebrar através da diversidade cultural e musical.

Referências

- Futura. (2023). *A cor da Cultura*. <https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura>
- Abib, P. R. J. (2019). Culturas populares, educação e descolonização. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 54.
- Araújo, A. L. C. (2005). Música e cultura infantil: uma breve revisão bibliográfica para educação infantil. *Revista APRENDER*, Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista/SP.
- Braga, R. N. F. (2013). *Cantigas de roda em tempos de alta modernidade: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)* [Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté – SP]. <http://repositorio.unitau>.

- br:8080/jspui/handle/20.500.11874/881
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Budasz, R. (1996). *O cancionário Ibérico em José de Anchieta: um enfoque musicológico*. Universidade de São Paulo.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In Moreira, A. F. & Candau, V. M. (Eds.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Candau, V. M. F. & Russo, K. (2010). *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*. Rev. Diálogo Educacional, 10(29), 151-169.
- Cantos da Floresta. (2023). *Iniciação ao Universo Musical Indígena*. <https://www.cantosdafloresta.com.br/>
- Jornal USP. (2018). *Cultura Indígena: pesquisa aborda cantos da floresta*. <https://jornal.usp.br/radio-usp/programas/biblioteca-sonora/cultura-indigena-pesquisa-discute-cantos-da-floresta/>
- Del Priore, M. (Ed.). (1991). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Frega, A. L. (2007). Diversidad musical como desafío. *Revista da ABEM*, n. 18.
- Gohn, M. da G. & Stavracas, I. (2010). O Papel da Música na Educação Infantil. *EccoS – Rev. Cient.*, v. 12, n. 2.
- Gonçalves, L. A. O. & Silva, P. B. G. (2001). *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Malomalo, B. (2010). *Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: Políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP].
- Oliveira, E. F. & Braga, R. N. F. (2015). Cantigas de roda: origens, espaços e sua importância nos contextos escolares. *FAP Academic Research*, Chapadinha – MA, v.1, n.1.
- Oliveira, A. de J. (2014). A Educação Musical no Brasil: ABEM. *Revista da*

ABEM, Porto Alegre. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/513/422>

- Pereira, M. V. M. (2020). Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*.
- Pereira, M. V. M. (2017). Sobre música e diversidade das relações entre currículo e a construção de uma cultura comum. In Buscacio, C. M.; de Melo, L. & Buarque, V. (Eds.), *Pesquisa em Música em diálogo interdisciplinar: ensino-aprendizagem, memórias e linguagens*. Ouro Preto: Editora UFOP.
- Ribeiro, R. I. (1998). *De boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos: Ancestralidades africanas, tradição oral e cultura brasileira*. Itinerários—Revista de Literatura.
- Santana, M. C. de, & Mateus, J. C. (2022). *A importância das cantigas de roda para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil*. Instituto Federal Goiano. <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2858>
- Santos, B. do S. M. (2010). *Cantigas de Roda: o Resgate Popular na Formação Sócio-Cultural do Aluno* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora].
- Silva, C. de O. & Castro, P. A. de. (2016). As cantigas de roda no contexto da educação infantil. In *Anais do III CONEDU - Congresso Nacional de Educação*. Natal. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20290>

Corrientes de pensamiento intercultural: Una revisión teórica entre Chile y Colombia

Greys Patricia Núñez Ríos

Universidad de la Costa, Colombia

Francisco Gárate Vergara

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Universidad Andrés Bello, Chile

CIEDUC – REDYALA, Chile

Alexa Angélica Senior Naveda

Universidad de la Costa, Colombia

Introducción

Las corrientes de pensamiento intercultural, concebidas desde un paradigma educativo, es un tema emergente en Latino América y los países de Colombia y Chile, no son la excepción. Para el caso de Colombia, la interculturalidad es abordada desde la educación inclusiva, la cual es la estrategia para la inclusión social, desde la cual se pretende atender a la población de especial protección constitucional, que para este caso es población Víctima, Población con diversidad funcional, Grupos étnicos – indígenas, comunidades negras, Rrom, Población de Frontera.

Sin embargo, la atención educativa para los grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizales, palenqueros, negros y Rrom), desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se aborda desde un proyecto estratégico y transversal, desde el cual se busca el reconocimiento de la diversidad cultural, desde una política de carácter etnoeducativo, con la cual se busca reconocer la educación propia de las minorías étnicas, para contribuir a una educación de calidad, desde la cual se busca cerrar las brechas presentes en el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística, tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación

debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Pese a lo anterior, la etnoeducación desde una reflexión crítica, según Calvo y García (2013), ha mostrado algunas limitaciones a la hora de abordar la diversidad completa del país. En este sentido, se deben revisar las políticas públicas, las cuales deben conllevar a trascender de la mirada segmentada de las poblaciones étnicas, para adentrarse a nuevos paradigmas y perspectivas de reconocimiento y diálogo cultural entre los pueblos, así como sus conocimientos y sabiduría de las diversas civilizaciones en condiciones de equidad, respetando sus derechos constituidos.

Desde lo jurídico-político

La declaratoria de la Constitución Política de Colombia (CPC), de 1991, supone un antes y un después en la percepción en el reconocimiento de la diversidad en el país, ya que, a partir de esta, se reconocen las identidades colectivas y la pluralidad cultural en Colombia, así como la participación de los pueblos minoritarios (indígenas, afrocolombianos, rai-zales, Rrom), los cuales en este momento tienen una mayor visibilidad y legitimidad dentro de la sociedad colombiana. En este orden de ideas, la CPC, en su artículo 7 y 8 declara la obligación del estado y las personas, el reconocimiento y la protección a la diversidad étnica y cultural, así mismo, el artículo 68, afirma que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural, con lo cual se consolida la inclusión desde las cuales se establecen las garantías a los grupos sociales que han sido excluidos.

De la misma forma, la Ley N° 70 de 1993 estableció mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras colombianas, garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades, asimismo, por medio del Decreto 1122 de 1998, se expidieron las normas para el desarrollo de la Cátedra de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país, con el cual se busca dar cumplimiento al Artículo 7° de la Constitución Política, que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. (García, 2017).

Por su parte, Chile desde sus orígenes independientes, se declara así mismo como una nación monocultural y homogénea que niega su morenidad y sus raíces, desde el cual se afirma el triunfo que constituyó para el pueblo el poder dominante y colonialista, donde lo indígena quedó al margen del Estado, el cual desconoce la cosmovisión, los relatos folcló-

ricos y heroicos de la población originaria y ancestral, excluyendo a los pueblos indígenas del debate y las decisiones políticas, sin posibilidades de ser parte, aunque sean pueblos con derechos colectivos que preservan sus identidades en un diálogo de interacciones múltiple con el pueblo chileno.

Pese a lo anterior, entre los años (2019 - 2022), Chile, tuvo un hecho de alta significación histórica, política, social, hacia la convocatoria de un nuevo proceso constitucional, el cual tuvo como génesis de surgimiento el estallido social en octubre de 2019, para luego convocar a un plebiscito en que el 78% de los electores optaron por redactar una nueva constitución por una convención constitucional electa, elección de convencionales con paridad de género y escaños reservados a población autoidentificada como indígena, sin embargo, pese al diálogo democrático, en septiembre de 2022 y con 85,5% de participación ciudadana, en el que el 62% de los votantes rechazó la propuesta de nueva constitución redactada por la electa Convención Constituyente, con la que se buscaba lograr una sociedad más igualitaria e inclusiva, con especial atención a los grupos históricamente marginados y a la protección de los derechos económicos y sociales.

Historicidad de la etnoeducación en Colombia y la educación bilingüe en Chile

La educación que se le ofrece a las poblaciones, que poseen una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos, se conoce como etnoeducación.” (Ley General de Educación de 1994.), a través de esta los pueblos vivencian y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, así mismo construyen conocimientos, valores y necesidades desde la apropiación de medios de vida que fortalecen su identidad en un contexto.

De manera similar, para los autores (Batalla, 1991; García, 2017), el concepto de etnoeducación se dirige a preservar y ejercer las lenguas, descolonizar la cultura, promover la cultura propia, conocer la historia verdadera, las capacidades y recursos propios de las poblaciones originarias y que tengan los conocimientos externos de la cultura de la sociedad dominante de la que ellos hacen parte. De acuerdo con lo anterior, se afirma, que la etnoeducación, promueve y defiende el conocimiento de la cosmovisión de los grupos minoritarios, quienes por mucho tiempo estuvieron sometidos a una educación que desconocía sus culturas y formas de vida.

En Colombia, se puede considerar que el enfoque etnoeducativo tiene dos ejes de partida:

1. El primer eje, corresponde a la atención de la población indígena la cual según Molina – Betancourt (2012), comienza en 1976 con el Decreto 088 que reestructura del sistema educativo colombiano, en la cual se brinda a los indígenas el derecho a una educación propia y a participar activamente en la elaboración de sus currículos, en 1978 con el Decreto 1142 se establecen los principios de educación indígena para el país, la cual debe estar orientada a partir de las necesidades y características culturales de los grupos étnicos, desde el cual las comunidades deben participar en el diseño de sus programas educativos. En este mismo sentido, para 1984, según García (2017), se acuña el concepto de etnoeducación cuando el MEN, creó un grupo dedicado a esta función, sin embargo, la atención, fue sesgada para los pueblos indígenas, con la misión de preservar sus lenguas y en el mismo no se contemplaba a las comunidades del pueblo afrocolombiano porque se consideraba que los afrocolombianos no eran grupos étnicos.
2. El segundo eje, se orienta a la atención para las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, las cuales, solo con la CPC de 1991, fueron reconocidas como grupo étnico. El proceso educativo para estas poblaciones se orienta a través de la institución de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la cual según Velásquez (2022), se constituye como una oportunidad valiosa para propiciar el respeto por los derechos humanos, promover la diversidad étnica y cultural, la convivencia social y, en general, favorecer procesos de inclusión en la educación, la cual hace posible la inclusión social.

Pese a los alcances logrados por las poblaciones étnicas, para el año 2009, se crea por parte del MEN, la Dirección de Cobertura y Equidad y la Subdirección de Acceso y permanencia, cuyo objetivo es brindar asesoría y asistencia técnica integral para alcanzar un mayor acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sector educativo, con base en la identificación de las necesidades y la apuesta educativa consignada en el plan de desarrollo de su región, a partir de la creación de este estamento, se eliminó por completo el concepto de etnoeducación en el MEN y se empezó a hablar de grupos vulnerables .

En consideración con lo anterior, en la actualidad, el abordaje de la etnoeducación, según las políticas definidas por el MEN (2018), se hace desde la Educación Inclusiva, la cual es una estrategia central para la inclusión social, que trasciende de la dicotomía de lo tradicional asociado al concepto de exclusión y da paso para pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad poblacional como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida, la cual permite el cierre de

brechas de inequidad, mediante el pleno ejercicio de derechos y el acceso a las oportunidades en condiciones de igualdad para todos.

A partir del año 2022, como novedad para Colombia, en su sistema político, se le propinó una derrota a la oligarquía tradicional que venía gobernando con un modelo político y económico de carácter neoliberal durante más de treinta años, ya que por elecciones en voto popular, se le dio el triunfo de la coalición de izquierda Pacto Histórico, siendo elegido Gustavo Petro como presidente y Francia Márquez (primera mujer afrodescendiente), como vicepresidenta del país, para de esta manera, darle paso a cambios radicales que desde la nueva posición política, social y económica impacten la manera con la que hasta el momento se ha gobernado, para darle paso a un programa progresista con el que buscan *avanzar para generar en el país condiciones de igualdad y equidad* en todas las esferas sociales, para superar la desigualdad, el estigma y enfrentando todas las formas de violencia y discriminación.

Todo lo anterior, fundamentado en un plan denominado: La Paz total, con el cual se busca la democratización de la cultura y la transformación del modelo productivo, que permita multiplicar las oportunidades para los jóvenes de zonas desfavorecidas y facilitarles la posibilidad de “imaginar un futuro distinto” a la exclusión y violencia vivida hasta ahora, así mismo busca proteger la diversidad cultural colombiana y “democratizar la cultura”, llevándola a todas las escuelas y colegios, ya que la educación según el mandatario, debe ser la base de una “transformación productiva” que permita dejar atrás la dependencia del carbón y el petróleo y convertir a Colombia en una “sociedad del conocimiento” con la cual, se puede cambiar “el poder desigual del mundo y las sociedades”.

Por su parte, en Chile para atender el fenómeno de la diversidad cultural y el encuentro entre culturas se han generado acciones que buscan favorecer la integración de estas bajo el alero de un mismo Estado, entre ellos la promoción inicialmente de una Educación Intercultural (EI), entendida como “[...] mecanismo a través del que pueden abordarse problemáticas de inequidad, ya que la educación se conecta con temáticas relativas a los derechos humanos, construcción de ciudadanías, educación comparativa, resolución de conflictos y educación multilingüe”, luego se avanza hacia una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual tiene por objetivos reducir las brechas entre estudiantes indígenas y no indígenas en términos de acceso al conocimiento y éxito escolar y persigue el “[...] desarrollo aditivo o equilibrado entre la lengua materna y una segunda lengua; por ejemplo, la lengua indígena [...] y el castellano” (Poblete, 2019), sin embargo en el proceso surgen una serie de situaciones paradójicas en los siguientes niveles: La homogeneización que promueve el sistema

escolar en Chile, el fortalecimiento de la cultura y la identidad étnica de estudiantes indígenas y la construcción de ciudadanos interculturales.

De la misma forma, con el decreto supremo N° 520, de 1996, del Ministerio de Educación, establece disposiciones técnicas y de procedimiento para los establecimientos educacionales que opten por el régimen de enseñanza bilingüe, entendiéndose como tal aquella que, con excepción de la enseñanza del idioma castellano, se puede impartir en lengua vernácula o en un determinado idioma extranjero la mayor parte o la totalidad de las enseñanzas establecidas en el correspondiente plan de estudio de Enseñanza Básica; con esta propuesta, se pretende dar respuesta a los intereses y necesidades técnicas planteadas por las escuelas básicas que atienden alumnos de las comunidades indígenas reconocidas por la ley N° 19.253: Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuense, Quechua, Diaguita, Colla, Kawáshkar o Alacalufe, Yámana o Yagán y Atacameño o Likán Antai.

En concordancia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional promulga, el decreto N° 280 de 2009, el cual, en el artículo 3° declara la importancia de los programas bilingües de estudio del sector lengua Indígena para la Enseñanza Básica, los cuales son elaborados por el Ministerio de Educación o los establecimientos educacionales que así lo decidan, pero estos deberán ceñirse a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios aprobados para cada uno de los cursos del mencionado nivel educativo, de la misma forma, el artículo 4, declara que para el aprendizaje de la lengua indígena, esta podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad, comenzando a implementarse gradualmente desde el primer año de enseñanza básica, sin embargo es de carácter optativo para el(la) alumno (a) y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza del sector.

Para el año 2019, según Jiménez (2020), la situación social y económica de Chile, tocó fondo, pues el modelo económico, nunca cambió y el pueblo no aguantó la carga socio económica y la injusticia social, lo que desató la multitudinaria marcha del 21 de octubre y la posterior ola de protestas y movilizaciones en el país que tomaron a todos por sorpresa, producto del desgaste de un sistema económico del gobierno de derecha, que el pueblo no iba a seguir soportando, pues por décadas y a través de las distintas políticas, vulneraba a las clases sociales más débiles, económicamente hablando; es decir, la clase media, la asalariada.

Chile, afirma Jiménez (2020), es un país con alto nivel de desigualdad social y con la peor distribución del ingreso en el mundo, donde la brecha salarial es muy amplia: mientras un obrero gana cerca de 400 dólares al

mes, un supervisor o jefe de área puede percibir hasta 10 o 15 veces ese sueldo, en una sociedad donde todo se paga y todo se debe al mismo tiempo: educación, salud, vivienda, transporte, entre otros, lo que generó rechazo colectivo frente a los sistemas políticos imperantes y el descontento ciudadano derivado de las brechas de desigualdad e injusticia social, lo que exigió en las calles cambios, rechazó masivamente a la clase política tradicional.

Por lo tanto, para diciembre de 2021, como resultado del proceso democrático, se consagró en las urnas al presidente de menor edad de América Latina: Gabriel Boric, quien durante su campaña impulsó temas como el medioambiente, los derechos de comunidades indígenas o el acceso al agua, temas de gran actualidad e interés para las esferas sociales de Chile que, por mucho tiempo, han tenido un sistema político ha estado regido por una Constitución escrita en dictadura.

Con un dirigente político joven, se busca que Chile, renueve mucho de los aspectos sociales, políticos y educativos que la han regido por mucho tiempo, en donde la educación pide una transformación desde la escuela y la investigación, desde la cual se puedan pensar en nuevas formas de convivencia y colaboración entre los actores, trazando las rutas necesarias para asumir los cambios curriculares y mitigar las desigualdades que producen las categorías de género, raza, etnia, clase social, entre otras, de tal manera que se pueden enfrentar las crisis actuales.

A partir de lo anterior, en el año 2015, se promulga la Ley de Inclusión (Ley 20.845), con la cual se intenciona el fin de la discriminación arbitraria y la idea de educarse en ambientes diversos, orientada a establecimientos públicos (subvencionados y ex municipales), ya que el 8% de los establecimientos privados queda exento de la normativa, como parte fundamental de la dignidad del ser humano y su educación integral, esta ley considera además otros principios como el de la diversidad, flexibilidad, responsabilidad de estudiantes, padres y apoderados y sustentabilidad, de la misma forma la ley afirma que el Estado respeta la diversidad de procesos y proyectos, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado.

Por todo lo anteriormente mencionado, desde el sistema educativo de países como Colombia y Chile, se deben respetar los diversos procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.

La colonialidad del poder y el reconocimiento a la identidad Cultural de la diversidad Étnica en Colombia y Chile

El colonialismo surge, como una forma de poder y dominación de orden social, económico y político, en su primer uso en latín, esta palabra proviene del verbo “colonizar” del que deriva la palabra “colono”, cuyo significado era “granjero, labrador o sembrador”, el cual según Ypi (2016), hace referencia a la práctica romana del asentamiento de ciudadanos en un país hostil o recién conquistado, quienes retenían los derechos de su ciudadanía de origen, mientras trabajaban en la tierra concedida por las autoridades de ocupación, prácticas que fueron replicadas en el Nuevo Mundo entre los siglos XVI y XVII, y que se hicieron evidentes en el proceso colonial de países de América Latina, como Chile y Colombia.

En el mundo actual, el colonialismo (parafraseando a Quijano, 1992), aún cobra vigencia, ya que, a pesar de ser abolido como un orden gubernativo explícito, aún permanecen las condiciones, formas de explotación y dominación existentes entre los grupos sociales, manifestadas en la superioridad del poder económico y político como parte del dominio y autoridad sobre la libertad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento). De acuerdo con lo anterior, este concepto hace referencia a la autoridad y explotación que ejerce un sistema hegemónico hacia los pueblos dominados, la cual según Bautista y Letona (2019), afirman que no es una dominación de carácter político – económico originada con la invasión europea en el siglo XV sino con otra versión cuya naturaleza es de carácter eurocéntrico, que permea lo cultural e histórico desconociendo la identidad y experiencia de los pueblos dominados.

Como consecuencia de lo anterior, se afecta, desconoce y excluye la identidad cultural de la diversidad étnica poblacional de un territorio. El término de identidad está asociado a la modernidad y hace referencia según Vera y Valenzuela (2012), a un intento del individuo por construir reflexivamente una narrativa de su propia historia, que le permita comprenderse a sí mismo, tener control sobre su vida y emociones para visionar la posibilidad de un futuro en condiciones de incertidumbre, de la misma forma, la identidad no se debe pensar de manera individual, sino de manera colectiva, ya que esta se consolida a través de las relaciones intersubjetivas, procesos de comunicación e integración en los que no están ausentes conflictos y modalidades de dominación.

De acuerdo con lo planteado, se considera que la identidad, afirma

las diferencias del otro, para tratarlo desde su individualidad y desde los rasgos característicos de su colectividad, la cual reconocida de una manera positiva se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación, siendo una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano, pero vista de una manera negativa se convierte en fuente de tensiones, prejuicios, discriminación y exclusión social.

Por su parte, la palabra cultura es polisémica, de acuerdo con Bericat (2016), esta puede verse como una realidad «implícita», incrustada en la vida social y encarnada en los individuos o puede verse como una actividad «explícita», innovadora y creativa, que, mediante la producción de obras morales, artísticas y de pensamiento introduce un principio de libertad en el devenir y en la organización de las sociedades humana, la cual, se puede interpretar desde tres concepciones fundamentales: el modo de vida, como universo simbólico y como virtud.

Desde el modo de vida, la cultura se identifica y comprende de acuerdo con Bericat (2016), en los conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, usos, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre en tanto miembro de una sociedad, así como conjunto de ideas, respuestas emocionales condicionadas y pautas de conducta que los miembros de una sociedad adquieren mediante educación o imitación, y que comparten en cierto grado que es transmitido, como herencia social que reciben los individuos.

Sin embargo, en América Latina, el concepto de cultura tiene un recorrido histórico, que de acuerdo con la época se le da significado, es así como en el siglo XIX, el concepto de cultura, según Ochoa (2012), se asocia a la civilización o como nivel de desarrollo y tiene una alta influencia de la cultura moderna europea. La influencia europea, juega, como lo indican (Najenson, 1982 y Ochoa, 2012) una posición hegemónica, ya que esta es concebida a partir de la noción iluminista, a la cual se le asigna, paradójicamente, un papel emancipador, el cual consistirá en que los ciudadanos gocen de cultura en el sentido mencionado: ser cultos para ser libres, diría, entre otros, José Martí.

Para principios del siglo XX, la cultura en América Latina, según la misma autora, está asociada la construcción de monumentos públicos, por lo tanto, la cultura se concibe a partir de la contemplación de lo material, desde la cual se deriva la construcción de los monumentos, convirtiéndose esto en una reducción elitista, como afirma Canclini (1985) a las actividades manifestadas en todo lo que no es naturaleza.

Por lo tanto, a partir del universo simbólico, se considera entonces que, la cultura es el conjunto de formas reconocidas públicamente por los miembros de una sociedad, a través de las cuales se expresan significados,

sentidos, virtudes, creencias, ceremoniales, religiones, ideologías políticas o formas artísticas, así como también cotilleos, historias y rituales de la vida cotidiana, las cuales aluden al cultivo del espíritu que resulta de un proceso de progreso de la especie hacia la realización plena y perfecta de la verdadera naturaleza del ser humano.

En este orden de ideas, para (Giménez 2004; Valenzuela 2012) el concepto de identidad no puede verse separado de la noción de cultura, ya que las identidades sólo pueden fortalecerse a partir del reconocimiento de la diversidad de culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa un individuo, en donde la identidad es la respuesta a la pregunta quién soy, a nivel individual o quiénes somos a nivel grupal, étnico, nacional o continental, desde el cual incluso, se pueden producir problemas y conflictos, en el mismo grupo producto de las diferencias y la promoción de la convivencia en contextos complejos.

De acuerdo con todo lo anterior, la identidad cultural se concibe como un proceso dinámico, que se configura en acciones de transformación (que no se estanca en el tiempo, ni depende de la herencia genética), a partir del cual las personas que comparten el mismo conjunto de formas simbólicas se autodefinen y autovaloran. En este sentido, se supone, el reconocimiento de la identidad del otro y de los otros, de la forma particular de ser y expresarse ya sea de forma individual o colectiva, desde la cual se apropian de significaciones simbólicas compartidas.

Sin embargo, pese a lo anterior, es importante reflexionar sobre ¿Cuál es el reconocimiento a la identidad Cultural de la diversidad Étnica en Colombia y Chile? Consecuentemente con esta pregunta, es importante recalcar que, en América Latina, es un derecho fundamental, que todo colectivo étnico-cultural y sus integrantes conserven su propia cultura, patrimonio cultural tangible o intangible, memoria histórica, conocimientos, creencias, arte, moral, religión, normas y prácticas, así como a pertenecer a una cultura y ser reconocidos como diferente en sus relaciones con otros grupos de la sociedad, por lo tanto, no pueden ser forzado a pertenecer a una cultura diferente o a ser asimilado por aquella. (Faundes, 2019).

No obstante, el poco reconocimiento a la diversidad cultural presente en la sociedad implica la generación de diferentes percepciones y reacciones personales que suponen un conjunto de prejuicios, estereotipos y actitudes de discriminación y racismo desde el cual se crean juicios de valor sobre los grupos étnicos, sin tener un conocimiento previo de las mismas (García, et al, 2009). Con todo esto, para poder dar respuesta a la pregunta, se debe reflexionar sobre el poco reconocimiento a la diversidad cultural, que se da en América Latina, la cual trae como consecuencias discriminación, racismo, secuelas de pobreza, exclusión y desigualdad a

la vida de millones de personas, principalmente entre los indígenas y los afrodescendientes (Bello y Rangel, 2002) y países como Colombia y Chile, con una alta diversidad étnica, no son ajenos a estas condiciones.

La pedagogía decolonial como perspectiva en los sistemas educativos de Chile y Colombia

Sobre la decolonización, la interculturalidad y el reconocimiento a la diversidad étnica, es fundamental reconocer que tienen como contraparte a la colonización, la homogeneización y la exclusión (Polo, 2016), por lo tanto, pensar decolonialmente, significa entonces embarcarse en un proceso de desprenderse de las bases eurocentradas y homogenizantes del conocimiento. (Grosfoguel y Mignolo, 2008), por lo tanto, (Fonseca y Jerrems, 2012) consideran que en la propuesta decolonial es recurrente el llamado al empoderamiento de las epistemologías otras, es decir, los saberes otros que han sido silenciados por las diferentes manifestaciones de la colonialidad, dejados a un lado por la visión eurocéntrica y que suscitan a nivel planetario respuestas, gestos y manifestaciones en oposición a la modernidad/colonialidad, así mismo involucra el rechazo y la impugnación del legado cultural, epistemológico y ontológico del colonialismo (García, 2023).

En este mismo sentido, la decolonización demanda reconocer la necesidades sociales y políticas de las comunidades en los tiempos actuales, como urgencias en el presente, resultado de procesos y memorias sociales (Medina, Sánchez y Mejía, 2022), desde las cuales se debe repensar la acción política para crear un diálogo horizontal que contraste con el monólogo eurocéntrico de la modernización. En este orden de ideas, la práctica política decolonial, busca lograr un diálogo realmente horizontal, lo que implica que hay que luchar por una transformación global y por la deconstrucción de las estructuras coloniales de poder. (Fonseca y Jerrems, 2012).

Desde un enfoque pedagógico, la pedagogía alude a lo que tiene que ver con la educación para enlazar las enseñanza/aprendizaje sobre saberes en determinados contextos y situaciones humanas, que para este caso se alude a lo decolonial, como un proceso y práctica de re-humanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian la humanidad, que conllevan según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres, esto sólo ocurre cuando todos individual y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la respon-

sabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar”: “Educación política significa abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire ‘es inventar almas’” (Fanon citado en Maldonado-Torres, 2005: 160; Walsh, 2013). Por lo tanto, la pedagogía decolonial, conlleva a el aprendizaje y desaprendizaje de todos y a la transformación social.

Acorde con lo planteado, se puede afirmar que la perspectiva de la pedagogía decolonial constituye la base fundamental en la cual debería estar sustentado el sistema educativo de una nación, e incluso, de no ser así, las prácticas pedagógicas de los maestros deberían asumir esta perspectiva, que responda a las características y necesidades del contexto, así como a la adaptación de su desempeño a las necesidades de los estudiantes, reconociendo la diversidad étnica presente en las aulas. (Ocaña, López y Conedo, 2028). En este mismo sentido, la perspectiva de la pedagogía decolonial en países como Colombia y Chile debe conducir a la búsqueda por “generar nuevos espacios con normas de negociación y creatividad conjunta [que] supondría la eliminación de las jerarquías sociales y “culturales»” y desde la cual se busca reducir y erradicar el racismo, ya que lo decolonial, sigue la línea de las luchas de comunidades racializadas que han sufrido en su propia piel la opresión y dominación. (Osuna, 2012; Aldayuz, 2022).

Por lo tanto, para abordar la educación desde una perspectiva decolonial, en los países objeto de estudio, implica comprender de otros modos algunas de las problemáticas que enfrenta América Latina y el Caribe como la globalización (colonial), la corporativización de las políticas e instituciones de producción, distribución y recepción de conocimientos dominantes en las ciencias sociales, las articulaciones de los imaginarios y acciones colectivas que trasciende las formaciones nacionales. (Fernández, 2006, p. 1; Ortiz, Arias y Pedrozo, 2019), para poder así repensar en la relación territorio-espacio que permita reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad que pueda liberar su pensamiento y atreverse a pensar de forma distinta, divergente a la forma impuesta por el mundo europeo, ya que según Mignolo, no existe modernidad sin decolonialidad, ya que esta es parte indispensable de la modernidad, ya que la idea de decolonialidad es fundamental para entender cinco siglos de historia, no sólo occidental, sino también latinoamericana.

Por consiguiente, pensar en una pedagogía decolonial en países como Chile y Colombia, implica inicialmente, revisar las consecuencias de la colonización en relación con la dominación y sometimiento, tanto de las poblaciones afros como indígenas, las cuales generaron procesos de resistencia a diferentes escalas, así mismo revisar la desvalorización y deslegitimación que se le dio a la cultura propia y por tanto, la decolonialidad

implica romper los paradigmas tradicionales de la homogeneización, para dar apertura y valor a todo lo distinto y a otras formas de ver e interpretar el mundo (Palacio, Rodríguez y Redondo, 2021).

Conclusiones

En países como Colombia y Chile, se hace necesario transformar las perspectivas educativas, pues no es suficiente hablar de una educación con enfoque étnico, ya que desde una mirada etnocéntrica, esta no responde a la situación real de la sociedad, desde el orden político, económico y educativo, pues no se está abordando desde una mirada crítica las causas de la dominación y los problemas de la opresión, Por tanto se hace necesario trascender a una educación, que si bien puede ser inclusiva, sea además intercultural y que tenga implícito una pedagogía decolonial, que facilite la apertura al reconocimiento de lo colectivo, lo autóctono y lo ancestral.

Por lo tanto, se hace necesario analizar y abordar una propuesta desde una pedagogía decolonial, la cual surge a partir de la necesidad existente, frente a las posturas hasta ahora dominantes en la pedagogía, es decir, con una grave tendencia al colonialismo, específicamente en el marco histórico americano. Es decir, una pedagogía decolonial, que elimine o minimice, los estereotipos, el racismo y las distintas barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación en condiciones de equidad para todos y con particular atención a aquellos más vulnerables, que implica según Zapata citado en Walsh (2013), ubicarse al lado de, desde y con los oprimidos, las cicatrices del colonialismo cultural y la herida colonial, sumando el trabajo intelectual, la ciencia y el talento humano a esta causa, así mismo enfrentar las herencias alienantes de la esclavitud y colonialidad aún presentes, incluyendo el desconocimiento de la historia, filosofía, ciencia y el pensamiento de las poblaciones minoritarias, quitando así el velo y enfrentando el colonialismo intelectual.

Una pedagogía decolonial, que implique Zapata citado en Walsh (2013) decolonizar la mente y desalinear la palabra alienada y alienadora, retomando “la palabra viva... [la que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía”, el “conocimiento vivencial” y la “herencia libertadora para rescatar su rico acervo, no sólo de los valores perdidos, sino de sus potencialidades somáticas y espirituales refrenadas [...] superando actitudes mentales y comportamientos heredados de la esclavitud” (1997, p.282).

Así mismo, una pedagogía decolonial, que aborde los (des)aprendizaje, invención, intervención y acción, las cuales se pueden reflejar como afirman (Gómez y Mora, 2019), en el planteamiento de un nuevo currículo

construido en, desde y con los destinatarios educativos, otra didáctica que facilite el encuentro y del devenir de las preguntas que llevan a los sujetos de la educación por caminos insospechados, emergentes, según sus intereses y necesidades y una novedosa evaluación, que sea abierta, flexible, creativa y motivadora; que corrija, retroalimente, motive y reconozca el esfuerzo tanto de las comunidades como de sus individuos, en la que la horizontalidad del poder pedagógico y la diversidad de saberes curriculares sean lugares comunes para las distintas comunidades de aprendizaje.

Referencias

- Aldayuz Henríquez, Estefanía. (2023). Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo anti-racista, decolonial y humanizado. *Polis (Santiago)*, 22(64), 72-115. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2023-n64-1829>
- Bonfil Batalla, G. (1981). La categoría de indio, una categoría de la situación colonial. *Anales del Instituto de Investigaciones Antropológicas*. México: UNAM.
- Bericat, Eduardo. (2016). *Cultura y Sociedad*. Universidad de Sevilla. Capítulo V. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Bericat/publication/309609989_Que_es_la_cultura/links/591d54ea0f7e9b64281713a7/Que-es-la-cultura.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional Chile. Ley 20370. <https://bcn.cl/2f73>
- Biblioteca del Congreso Nacional Chile. Decreto 280. <https://bcn.cl/2nv95>
- Biblioteca del Congreso Nacional Chile. Biblioteca del Congreso Nacional Chile. Ley 20370. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf
- Bocarejo, Diana. (2011). Introducción. Hacia una crítica del multiculturalismo en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), pp. 7-13
- Corporación Universidad Libre Seccional Pereira. *Territorios, Comunidades y Prácticas: Una Lectura en Clave Decolonial*. ISBN: 978-958-8859-77-4
- Corte Constitucional. Constitución Política de Colombia, 1991. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Calvo Población, G. F., & García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia De La Educación*, 32, 343–360.

Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11296>

- Faundes-Peñañiel, Juan Jorge. (2019). Derecho fundamental a la identidad cultural de los pueblos indígenas: un nuevo paradigma en la defensa penal indígena en Chile frente al Estado de Derecho hegemónico. *Izquierdas*, (45), 51-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492019000100051>
- Fernández, F. (2006). Pensamiento decolonial: Teoría crítica desde América Latina. Recuperado de <https://geeramericalatina.files.wordpress.com/2014/08/clase-1-fin.doc>
- Fonseca, M. y Jerrems, A. (2012). “Pensamiento decolonial: ¿Una ‘nueva’ apuesta en las Relaciones Internacionales?” en *Relaciones Internacionales*, N° 19.
- García Araque, Fabio Alberto. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 00005. Recuperado en 11 de julio de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100005&lng=es&tlng=es.
- García Canclini, N. (1985) “Cultura y Sociedad. Una Introducción”. México: Secretaría de Educación Pública
- García Fernández, Javier. 2023. “Descolonizar el pasado. Perspectivas críticas con los legados coloniales en la historia y la historiografía”. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 51: 51-75. <https://doi.org/10.7440/antipoda51.2023.03>
- García, Mercedes García, Corona, Diana García, López, Chantal Biencinto, & Barberá, Coral González. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 108-123. Recuperada em 06 de novembro de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100013&lng=pt&tlng=es.
- Giménez, G. (2019). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 0. doi:<http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2004.0.58046>
- Grosfoguel, R. y Mignolo, W. (2008). Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, (9), 29-37.
- Jiménez-Yañez, César. (2020). #Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. *Revista mexicana de sociología*, 82(4), 949-957. Epub 27 de enero de 2021.<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213>
- MEDINA-MELGAREJO, Patricia; SÁNCHEZ-LINARES, Roberto; MEJÍA-JIMÉNEZ, Marco Raúl Pensamiento descolonizador: resonancias en las pedagogías latinoamericanas. Retos en educación, formación e investigación Utopía
- Ministerio de Educación Chileno. Ley de Inclusión. <https://leyinclusion.mineduc.cl/ley-de-inclusion/#:~:text=La%20Ley%202020.845,%20>

tiene%20como,reciben%20aportes%20permanentes%20del%20Estado.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Portal de Educación Inclusiva. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/340146:EDUCACION-INCLUSIVA-E-INTERCULTURAL>

Molina Betancur, Carlos Mario. (2012). LA AUTONOMÍA EDUCATIVA INDÍGENA EN COLOMBIA. *Vniversitas*, (124), 261-292. Recuperado el 06 de noviembre de 2023, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-90602012000100011&lng=en&tlng=es.

Najenson, José Luis, “On Culture and Politics”, en id. et al. (eds.), *Culture and Politics in Latin America*, Ottawa, LARU, 1982, p. 12.

Ortiz Ocaña, Alexander & López, María & Conedo, Zaira. (2018). Decolonialidad de la educación. *Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial*. 10.2307/j.ctv1t8c2w.

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M., & Pedrozo Conedo, Z. (2019). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 203-233. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.9>

Ochoa Jiménez, MJ, (2012). América Latina y el concepto de cultura en el orden jurídico Internacional. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, XLV (135), 1221-1238.

Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación* 35.8, pp.38-58. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182

Palacio, Rodríguez y Redondo, 2021. *Territorios, comunidades y prácticas: Construcción de saberes en clave decolonial*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10901/19851>.

Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Polo, M. (2016): *Decolonialidad, Interculturalidad Y Reconocimiento*. Universidad San Martín de Porres, facultad de derecho.

Quijano, A. (1992): “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”, en H. Bonilla (Comp.) *Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. FLACSO / Ediciones Libri Mundi, Quito (págs. 437-449).

Romero Bachiller, Carmen, & Montenegro, Marisela. (2018). Políticas públicas para la gestión de la diversidad sexual y de género: Un análisis interseccional. *Psicoperspectivas*, 17(1), 64-77. Epub 15 de marzo de

2018.<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1211>

- Sarrazin, Jean Paul. (2019). Elementos para una crítica de las políticas dirigidas a la protección de la diversidad cultural en Colombia. *Estudios Políticos* (Universidad de Antioquia), 54, pp. 127-148. <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n54a08>
- Segato, Rita. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de política de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Velásquez Mosquera, Andrés Felipe. (2021). Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e042. Epub 14 de febrero de 2022.<https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063>
- Vera Noriega, J. Á., & Valenzuela Medina, JE (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24 (2), 272-282.
- Ypi, L. (2016). Qué está mal con el colonialismo. *Signos Filosóficos*, 18 (36), 140-176. <http://www.scielo.org.mx/sc>

A internacionalização na educação superior em perspectiva intercultural: reflexões desde o pensamento decolonial

Jáilson Bonatti

Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil.
REDYALA

Silvia Regina Canan

Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil.

Introdução

“[...] a palavra ‘civilização’ designa a inteira soma das realizações e instituições que afastam a nossa vida daquela de nossos antepassados animais, e que servem para dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si.”

(*O mal-estar na civilização*, Sigmund Freud, 2011, p. 34).

“Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente.

Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma.

Uma civilização que trapaceia com os seus princípios, é uma civilização moribunda.”

(*Discurso sobre o colonialismo*, Aimé Cesaire, 1977, p. 13).

O espaço da universidade, local onde desenvolve-se a criação e produção de conhecimentos, através de processos mediados pelas funções de ensino, pesquisa e extensão, revela-se como um cenário fecundo para contribuições determinantes para a vida civilizada das comunidades humanas. De fato, o empreendimento da “civilização” deu-se também com a contribuição das instituições universitárias, mas apesar disso, a própria “civilização” que a fundou, também foi a mesma que desumanizou e afastou muitos seres humanos dessa palavra que, tencionalmente, vem a designar um conjunto de relações e conquistas da humanidade, ao esquecer também as contradições que ela também designa.

Nos princípios da Era Medieval, na Europa, essa instituição era responsável pela qualificação dos mais aptos; destinada àqueles que seriam iniciados nas faculdades elementares do conhecimento, bem como, do preparo de juristas, médicos e artistas. Mas as universidades medievais também propiciavam a educação internacional de seus discentes e docentes, incentivando-os a realizar formação em outras universidades, uma vez que,

[...] os grupos moviam-se em busca do mesmo objetivo: adquirir conhecimento. Para tanto, deslocavam-se de uma universidade para outra. Usava-se a mesma língua para a comunicação, o latim, que era usado como língua franca. Adotava-se somente um currículo, e a estrutura das universidades era muito parecida, o que facilitava o reconhecimento dos ambientes por estudantes e professores. Esse caráter internacional do modelo de universidade medieval europeia garantiu a universalidade do conhecimento e das próprias instituições geradoras e promotoras desse bem mundial” (Stallivieri, 2017, p. 29).

Primordialmente, fundada pelos interesses clérigos e aristocráticos (Charle & Verger; 1996), no tempo presente observamos a universidade enquanto um lugar para a democratização de acesso ao saber produzido pela humanidade, assim como, um lugar para expressão do exercício livre de pensamento. No entanto, na Era da Globalização, o desafios colocados pela concepção neoliberal de sociedade, frente a esta instituição social, são motivadores de debates críticos quando as contradições evidentes, como as desigualdades sociais, refletem, fundamentalmente, quais são os privilegiados e desfavorecidos que conseguem aceder dignamente a essa fonte do saber social, agora regulada pela perspectiva mercantilista (Canan, 2017, p. 19).

Esse contexto tem levado à transformação das atribuições e do sen-

tido histórico-social das universidades, recentemente impactadas pela crise fiscal e recuo do investimento estatal. Alocadas em um cenário de incertezas, passam também a procurar investimentos a partir dos serviços oferecidos pelos setores privados, adquirindo, assim, novas formas de relação com a sociedade, pois:

Ao se reestruturar conforme a lógica do mercado global, a Universidade tende a dar mais ênfase às pesquisas aplicadas, bem como a estancar investimentos e áreas de pesquisas não viáveis economicamente. Com isso a Universidade pode contornar as dificuldades de seu financiamento, que se tornou problemático com a política de reestruturação do próprio Estado conforme a lógica da globalização (Almeida et al., 2015, p. 185).

Aqui cabe ressaltar a menção das contradições evidenciadas na problematização supracitada, evidenciando que a esfera privada tem assumido a responsabilidade sobre a educação pública e de caráter universal. E a iniciativa privada, ao atender as metas e objetivos econômicos do mercado financeiro, em sua maioria, não pode ter por interesse primeiro a qualidade dos produtos, mas sim a quantidade de formas e modelos, sob os quais eles são ofertados. Os interesses do mercado financeiro não serão os mesmos do que a esfera civil/pública, em antagonismo, o individualismo e a competitividade operam como balizadores da educação administrada pela iniciativa privada, Portanto, há o interesse em manter em panoramas abissais as linhas de desigualdades de acessos e oportunidades a níveis mais elevados de formação técnica-científica-cultural.

A partir dessa problematização inicial, de modo a situar o contexto de elucidação desta proposta de reflexão, situamos que a internacionalização da educação superior, enquanto um fenômeno que expressa a quarta missão da universidade (Santos & Almeida Filho, 2012), ainda precisa ser debatido para além de sua efetividade regulatória através das políticas públicas de educação. A internacionalização nunca assumiu um processo institucionalizado nas cerimônias políticas da academia, mas nos últimos anos, em específico, quando adentra-se no século XXI, tem proporcionado uma interlocução aproximada dos agentes participantes dos processos institucionais nas universidades em uma relação de práxis com os diferentes contextos de formas de expandir a relação internacional na era da globalização. Destaca-se que essa realidade concreta tem causado certas modificações na estrutura política, histórica e ontológica das instituições superiores; mediatizadas pela avanço constante das técnicas humanas em torno da virtualização das relações sociais em uma era de hiper-moderni-

zação; as universidades se veem desafiadas ao diálogo com saberes heterogêneos, à promoção de tolerância entre as divergentes cosmogonias que adentram seus espaços; à mediação compreensiva dos conflitos geracionais, políticos, ambientais.

Sendo assim, nosso propósito reflexivo neste texto é evidenciar as contradições presentes na prática e na concepção da internacionalização da educação superior. Entendemos que a opção pelo pensamento decolonial, através da práxis intercultural, poderia mediar essa problematização e fazer emergir outra forma de conceber a internacionalização, levando em consideração a matriz histórica que determina as relações econômicas e políticas do presente.

Através da metodologia qualitativa com abordagem exploratória e com a utilização de método crítico-dialético (Triviños, 1987), analisar-se-ão as contradições operantes que se desenvolvem como resultados de uma matriz histórica de poder que, afeta também, o modo de funcionamento e concepções de fenômenos inerentes à universidade. E, por fim, propomos pensar desde a interculturalidade a partir do pensamento decolonial, formas de contornar essas contradições presentes na prática da internacionalização da educação superior

Desenvolvimento teórico

A sociedade do presente é um resultado das transformações ocorridas no século XIX, através da estruturação de um fundamento político de redutibilidade das relações sociais panorâmicas – isto é, da diversidade de culturas e de histórias –, para uma universalizante relação de prestabilidade econômica entre o indivíduo e a sociedade (Marx & Engels; 2007, p. 395). O prestígio, transformado em bem de consumo, é reduzido a um valor aplicado, o qual é revertido para o acúmulo individual do capital. Competitividade e lucratividade são lógicas que desenvolvem as relações sociais, ao mesmo tempo em que dissolvem identidades heterogêneas ao universalizar a forma como a humanidade tem se relacionado com o trabalho. Por outro lado, no viés social e cultural, pode ser observado desde a Revolução Industrial, a evolução de um comportamento social, motivado por movimentos político-ideológicos, que traduz-se sob a visão inorgânica de sociedade, em que os sujeitos estabelecem relações de individualismo e competição, bem como, pelas influências externas sobre as decisões do Estado, que aliás, nas últimas décadas do século XX vem cedendo sua gestão pública, transferindo, em certa medida, suas responsabilidades aos interesses estabelecidos pelo mercado financeiro e de ações.

As comunidades humanas ao adentrar o século XXI viram-se influenciadas pela possibilidade de experimentar novas formas – seja pela livre decisão, ou por “estratégias sociais manufaturadas” orquestradas através das tecnologias de comunicação em massa (Mclaren, 1997, p. 58) – de conexão para além da materialidade dos espaços geográficos, ao passo que essa experimentação tem sido possível por meio do desenvolvimento de formas comunicativas em rede, as quais permitiram esse novo momento para a história da humanidade (Canclini, 2019, p. 21). Os impactos e formas de exploração das tecnologias imbricadas nos últimos três séculos da história humana geraram influências determinantes para as sociedades, em que, as “[...] redes de telecomunicações, da engenharia genética, da informática, nanotecnologia, sendo consideradas produções tecnológicas onde o próprio poder do homem, pode tornar-se objeto de seus processos.” (Battestin, 2012, p. 34). Importante destacar que, a sociedade industrializada também é fruto das transformações progressistas anticolonialistas¹ iniciadas, em sua maioria, durante o século XIX até fins do século XX. Essas revoluções possibilitaram rearticulações com a superação das sociedades estruturadas sob o capitalismo colonial, isso quer dizer também que, as universidades, outrora imersas e correspondentes à manutenção e operação da lógica colonizadora dos sistemas políticos e econômicos, viu-se arrebatada para o centro das disputas e rompimentos da dominação colonial.

Essas rupturas foram articuladas pela organização popular, assim como Frantz Fanon relata em *Os Condenados da Terra* (1961), que as comunidades colonizadas se viram diante da necessidade pela libertação, assumiram o papel de revolução, pois se assim não o fosse, as formas determinantes de controle social exercidas pela burguesia colonialista, jamais permitiriam que as culturas colonizadas fossem capazes de assumir o próprio controle de suas decisões humanamente deliberadas e livres. Esse processo também marca a autonomia política, ou em melhores palavras, o direito de exercer livremente sobre as questões relacionadas aos interesses historicamente negados as populações colonizadas, pois “[...] a burguesia colonialista havia introduzido [...] a ideia de uma sociedade de indivíduos onde cada qual se inclui em sua subjetividade, onde a riqueza é a do pensamento.” (Fanon, 2017. p. 175). Para tanto, para a existência dessa riqueza de pensamento, era necessário, que não apenas as classes dirigentes fossem privilegiadas pelo capital de pensar e deliberar sobre os próprios interesses, mas que essa possibilidade fosse garantida a todos os que compunham a estrutura social das cidades coloniais. No entanto,

1 Lutas pela independência da dominação político-econômica de países imperialistas da Europa (Inglaterra, Portugal, Espanha, França)

essa providência não poderia ter um acesso simplório as camadas menos privilegiadas, isto porque, as instituições eram administradas de modo a favorecer a manutenção dos privilégios que erigiam a economia e política das colônias, e por essa maneira as universidades, dirigidas pelos interesses da classe dominante, não ofereceria vantagens ao acesso para a formação intelectual da classe popular.

A colonização foi um produto social e histórico da retórica salvacionista e progressista, e que também marca a Modernidade, empreendida pelo mercantilismo do século XV, e compreendida como novo e universal tempo histórico da humanidade (Mignolo, 2007, p. 26). Durante esse processo, o colonialismo constitui-se como uma ordem política e como categoria ontológica histórico-cultural do desenvolvimento das sociedades colonizadas (Américas, África e Ásia) (Dussel, 1993). Contudo, a colonização enquanto uma organização com interesses econômicos e políticos, deixou de existir, isto é, foi superada, mas apesar disso, resta ainda o fenômeno da colonialidade que se oculta nas aparências da Modernidade, pois

[...] a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas ou nacionais’, conforme os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão ‘científica’ e ‘objetiva’) de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não como da história do poder. [...] Em efeito, se observadas as linhas principais da exploração e da dominação social em escala global, as linhas da matriz do poder mundial atual, sua distribuição de recursos e de trabalho entre a população do mundo, é impossível não ver que a vasta maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados, são exatamente os membros das ‘razas, das ‘etnia’, ou das ‘nações’ em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial [...]. (Quijano, 1992, p. 12, grifos do autor, tradução nossa).

Por isso que, implica falarmos sobre a materialidade histórica que reside nas estruturas políticas e econômicas que regem as decisões deliberadas no presente. O fenômeno da colonialidade marca e influencia ainda o corpo orgânico social no que diz respeito às divergências de interesses entre as classes sociais, assim como, nas diferenças entre as posições de trabalho ocupadas pelos indivíduos ascendentes dessas classes. Uma

sociedade estruturada e construída com base nas diferentes formas de relação de poder, revela suas significações quando ainda observamos questões como preconceitos e discriminações relacionados à origem étnica das pessoas, isso representa ainda a cisão criada com a colonização e que tem se manifestado com a Modernidade desde então.

Por isso, a colonialidade ainda resiste como estrutura organizacional das relações sociais e institucionais, isso porque, os modelos tradicionais, sobretudo, das universidades, também não foram transformadas, e, portanto, herdeiros de um *habitus* inerente e intransigente a qualquer inovação que busque por princípios a transformação e libertação das estruturas coloniais restantes. Isto porque a tradição universitária gestada durante a Modernidade – que vai do Renascimento até a Revolução Industrial – ainda permanece inalterada, pois, a vocação para a formação de quadros profissionais à sociedade burguesa ainda permanece como função de subsistência do sistema capitalista (Stallivieri, 2017, p. 30). Afirmar isso, significa compreender que a estrutura organizacional da universidade depende da continuidade do desenvolvimento da ciência e tecnologia, pois estes são os grandes motores das principais inovações e conquistas técnicas da humanidade dentro do sistema capitalista.

Os conhecimentos difundidos sob o véu de estilo das concepções pós-modernas fundaram o multiculturalismo, que é quando o espaço da universidade se vê adentrado por conhecimentos oriundos de diferentes cosmogonias, de maneiras inovadoras de interpretar os problemas de investigação, provindos de “contingências contestáveis”, e que estão distantes dos cânones autoritários do conhecimento válido, sempre ensinados por sentinelas fossilizadas pelo conservadorismo, também chamados de “conservadores ideológicos” (Mclaren, 1997, p. 40-41). A universidade se coloca atravessada por discursos de libertação de ordens autoritárias de percepção de gênero, classe, sexualidade e etnia, e contrasta-se no contemporâneo pela produção de uma estrutura acadêmica que valorize a “práxis pela justiça social” (Mclaren, 1997, p. 41).

Mas, o que o processo de internacionalização tem a ver com os processos históricos que conduziram as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais da universidade para este momento de (in)certezas na educação superior? Qual o compromisso assumido pelas instituições superiores para a superação de lógicas excludentes, opressivas e dominantes de seus meios? Seria possível contrastar as transformações históricas que levaram, tanto a sociedade quanto a universidade para este cenário?

Para responder esses questionamentos é possível observar o fenômeno da internacionalização da educação superior, enquanto um momento de estruturação dos interesses relegados às universidades. O cenário insti-

tucional envolto nas exigências do mundo globalizado, vê-se determinado pelas exigências de aperfeiçoamento da qualificação profissional “[...] com diferentes habilidade e capacidades específicas [...]” (Stallivieri, 2017, p. 28). Mas para assumir certas habilidades e competências, precisa-se, também, assumir uma postura de diálogo, isto é, de trocas entre as percepções sobre culturas e modos de pensar, e de interesses que são divergentes e diferentes em múltiplos locais do mundo.

A postura referida é a da multiplicidades de trocas que podem ser possíveis entre culturas distintas, trata-se da interculturalidade. Mas como a noção intercultural é compreendida na internacionalização da educação superior? Quando, muitas vezes, a própria percepção construída de interculturalidade sofre influências de sentidos etnocêntricos atribuídos a determinadas práticas culturais e de conhecimento, escolhidas como hegemônicas. E se assim o é, quais são os sentidos notados à interculturalidade? Leva-se em consideração o intuito de práxis crítica sobre as determinantes históricas que configuram a hegemonia e modos de pensar e organizar as instituições no tempo presente. Portanto, a questão aqui não trata de apenas afirmar que a interculturalidade é um processo inerente ao fenômeno da internacionalização, mas de perceber quais são as pautas e a significação dada a esse projeto de tolerância e intercâmbio com a cultura do outro.

A interculturalidade refere-se “a um processo, projeto e práxis que possibilita pensar/agir sobre o contato e o intercâmbio entre as culturas em termos equitativos; em condições de igualdade” (Walsh, 2009, p. 41). Tais atitudes dão-se ao nível retórico em que aspectos como a relação comunicativa e a aprendizagem coletiva ao longo do tempo entre as pessoas, favorece para a concretização de um projeto de inter relacionamento que vai construindo uma consciência sensível a notar que as diferenças podem ser aspectos de coletivização e não de separação. Por isso que, a práxis intercultural visa superar modelos históricos determinantes e hegemônicos de sociedade, e assim as culturas subordinadas rompem com a dominação cultural que se estende pela história, de modo que, trata-se de “[...] reforçar as identidades tradicionalmente excluídas para construir, tanto na vida cotidiana como nas instituições sociais, un con-vivir de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade.” (Walsh, 2009, p. 41).

Ao tratar da internacionalização, enquanto um processo da educação superior, convém também avançarmos a abrangência do conceito, uma vez que, ao abordá-lo de um modo desconectado e a-crítico da realidade histórica, está-se reproduzindo as lógicas de exclusão e de negação, e perpetuando as contradições. Se observarmos os esforços de lapidação do termo, por experts do assunto, nota-se uma influência na determinação

do fenômeno da internacionalização, que tende a determiná-lo de maneira genérica, aplicável sob qualquer contexto, podendo gerar, a priori, os mesmos resultados – em teoria –, contudo, esquece-se que a outra face da dimensão internacional também suscita o diálogo com um “Outro” que está imerso em outras redes de compreensões e dentro uma matriz cultural que é distinta, e por vezes, pode não estar incluída na matriz hegemônica de poder. Desse modo, ressalta-se que a internacionalização vai muito além da compreensão de ser um processo da educação superior, deveria ser uma vivência, que estimula a criticidade e reflexão na busca por soluções inclusivas aos problemas globais, por meio da ciência, e não ser apenas um fenômeno de competitividade, produtividade e lucratividade. E neste processo, é preciso entender que

A interculturalidade é distinta enquanto se refere a complexas relações, negociações e intercâmbios culturais, e busca desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos, práticas, lógicas, racionalidades e princípios de vida culturalmente diferentes; uma interação que admite e que parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder, e das condições institucionais que limitam a possibilidade de que o outro possa ser considerado sujeito – com identidade, diferença e agência – com capacidade de atuar. Não se trata simplesmente de reconhecer, descobrir ou tolerar o outro ou a diferença em si. Tampouco se trata de essencializar identidades ou entendê-las como afiliações étnicas imóveis. Em vez disso, trata-se de impulsionar ativamente processos de intercâmbio que, por meio de mediações sociais, políticas e comunicativas, permitam espaços de encontro, diálogo, articulação e associação entre seres e saberes, sentidos e práticas, lógicas e racionalidade distintas. (Walsh, 2009, p. 45).

Na educação superior, tratou-se de aproximar o conceito de competências interculturais (CI) com o processo de internacionalização (ver Deardorff [2004]). Abordagem centrada na aglutinação de conceitos abrangentes e distintos: “competências” e “interculturalidade”, mas que também revelaram ser frutíferos a partir dessa nova combinação. Muito embora, as vertentes teóricas de CI ainda são escassas quando a abordagem sobre as relações de contexto sul-sul. Alguns produtos incipientes são apresentados, de modo a tecer considerações teóricas ao estabelecer orientações para a internacionalização da educação superior em perspectiva intercultural, como pode ser observado em Clemente & Morosini (2020).

No contexto de uma instituição de educação superior no Brasil, uma pesquisa foi realizada com o intuito de analisar qual era o discernimento que os estudantes possuem sobre o conceito de competência e competência intercultural. A pesquisa demonstrou, então, a inexistência de projetos institucionais, que, aliada aos fatores de não incentivo pela instituição e pela percepção de responsabilidade individual relegada apenas ao professor, para o desenvolvimento desse tipo de competência, revelando que a questão da interculturalidade não é centralidade na educação superior. Assim como, houve relatos em que o desenvolvimento de uma formação em perspectiva intercultural, permitiram, de fato, as trocas, por meio de acolhimento cultural, através de atitudes assumidas, tanto pela universidade como por estudantes e docentes. (Clemente & Morosini, 2021, p. 13).

Apesar da intransigência das estruturas institucionais quanto a educação em uma perspectiva intercultural, para a internacionalização da educação superior, os aspectos positivos que as CIs propõem se assimilam as exigências do mundo do trabalho, isto quando, a interculturalidade promove singificativas mudanças no perfil do futuro profissional no que tange as especificidades de proatividade e capacidades de trabalhar com as mudanças, ao acompanharem a transição de uma visão social e histórica que os imbua de instrumentalização crítica e reflexiva, de modo a notar quais conhecimentos e atitudes interculturais deverão mobilizar para resolver problemas (Clemente & Morosini, 2021, p. 15).

Deste modo, ao tratar da interculturalidade, há elementos balizadores de uma práxis no nível institucional das universidades, assim como, reverbera em processos próprios da instituição, como é o caso da internacionalização. Aspectos relacionados ao contexto das instituições e as práticas assumidas na gestão universitária em uma perspectiva intercultural podem favorecer ao comprometimento e envolvimento, tanto de estudantes quanto de docentes (Clemente & Morosini, 2021, p. 17).

Diante de um momento histórico, no qual as relações sociais, econômicas e culturais são determinadas pelas demandas do mercado de produção e consumo, a universidade também foi colocada como força de produção, e o conhecimento adquiriu um valor de consumo e um papel importante de interesse para a indústria tecnológica e de produtos educacionais. Portanto, internacionalizar os processos de educação superior, é muito mais do que garantir mobilidade acadêmica em prol da qualificação do conhecimento produzido, mas é bem mais do que isso; é estabelecer a sinergia entre instituições e grupos de pesquisas para tecer o trabalho em torno de um processo de internacionalização que considere também outros vieses críticos, sobretudo, da instrumentalização da interculturalidade desde a perspectiva de pensamento decolonial.

A decolonialidade supõe contribuições para o respeito à diversidade cultural, uma vez que, trabalha com a crítica aos sistemas que compõem o mundo atual, e que são resultados de processos históricos de subordinação, exclusão e opressão. Então, nessa matriz de contradições, pensar a internacionalização, com os quadros teóricos da interculturalidade em perspectiva decolonial, corrobora para o rompimento

[...] com o preconceito, promoção da comunicação intercultural respeitosa, o pluralismo efetivo, a necessidade de se entender as várias visões de mundo, importância das minorias étnicas, desenvolvimento da tolerância, o respeito à diversidade cultural, conhecer e reconhecer os espaços de comunidades tradicionais. (Clemente, 2023, p. 120).

A superação do preconceito de gênero, classe, sexo, etnia e espiritualidade, é uma das idealizações do pensamento decolonial. As contribuições dessa inflexão sob o pensamento da Modernidade/Colonialidade visa superar os antagonismos e contradições que a Era Moderna desenvolveu. O pensamento decolonial surge neste contexto de crítica, às utopias modernas, supõe como substância filosófica pensar a produção de práticas insurgentes, com vistas à superação das desigualdades históricas, bem como, das relações hierárquicas de poder a partir do contexto da América Latina. Isso tem proposto uma intervenção na discursividade das ciências modernas, que em sua maioria foram concebidas, sempre a partir da posição de intelectuais europeus, e determinadas como universalizantes epistemológicas.

Essas relações podem ser aproximadas. A primeira com a Modernidade que subsiste na mono-culturalização do modelo econômico que fundaria o capitalismo global, na ideologia da supremacia dos antigos impérios que daria lugar a ideologia política liberal e, por fim, a ressemantização desses processos, que no século XXI estão albergados na noção de modernidade/colonialidade/globalidade, pois entendemos que não se pode ter qualquer fundamentação pensar as relações de trabalho, de significação das subjetividades, de funcionamento das instituições, sem ter em questão que ambas residem seus pilares fundacionais no materialismo histórico do passado marcado pela colonização tanto física como subjetiva, a qual deixou rastros até o presente.

Essas questões evidenciam a problemática de que a hiperespecialização das áreas do conhecimento, apesar das significativas contribuições relegadas ao avanço e modernização em favor das comunidades humanas, também distribuíram dicotomias e distanciamentos implícitos com a na-

tureza substancial que o conhecimento ocupa na história da humanidade e no próprio meio acadêmico, repercutindo na dissociação ou isolamento dos objetivos da universidade (ensino, pesquisa e extensão). No entanto, um quarto compromisso, das instituições universitárias, têm sido revisitado, a internacionalização, o qual nesta escrita permite um confronto com essas realidades impostas pelo avanço progressivo das técnicas humanas e contextos históricos distintos que compõem-se enquanto estruturas de significação do século XXI.

Considerações finais

Ante o exposto, nota-se que pensar a internacionalização da educação superior com os pressupostos da interculturalidade, é também um exercício de pensamento decolonial, pois pode-se propor “outras” abordagens que partem do conhecimento intercultural, principalmente, dos povos que sofreram e ainda vivenciam marcas profundas dessas influências da Modernidade e da globalização no tempo hodierno. Assim como, ao tratar de aspectos interculturais para a formação acadêmica e profissional no ambiente universitário, corrobora-se para a formação de pessoas capazes de lidar com as diferentes formas de convivência e respeito às culturas distintas que compõem o mundo de trabalho na era da globalização.

No âmbito da universidade o pensamento decolonial resiste num processo discursivo periférico, por se tratar de uma abordagem de reflexão-ação que vai na posição contrária aos modelos hegemônico-discursivos da cientificidade acadêmica eurocêntrica. Contudo, os esforços de posicionamento fronteiriço desse pensamento ganham sentido, já que sua perspectiva visa situar-se num espaço além dos cânones eurocêntricos e anglossaxônicos. Neste sentido, a situação fronteiriça desse pensamento adquire um estado de espaço no horizonte de possibilidades ainda não concretizadas, localiza-se numa geografia periférica de conhecimento, de possibilidades imaginativas que partem desde as histórias e culturas locais de um povo.

Alguma dessas percepções apresentadas em torno da internacionalização da educação superior, interculturalidade e pensamento decolonial, tornam-se possibilidades de pensar a realidade empírica das universidades, a fim de analisar dialeticamente como o materialismo histórico tem apreendido dessas realidades elementos para confrontar e produzir teses, antíteses e sínteses com interesse legítimo em compreender criticamente alguns fenômenos sociais. Parte dessa atividade se dá nos meios acadêmicos, isto é, nas universidades, um espaço que configura no âmbito da

história das ideias e experiência humanas, um grande livro orgânico que tem sido responsável por escrever e deixar-se ser escrito por docentes e investigadores de reconhecido prestígio.

Assim, pelas veredas dessa reflexões realizadas neste texto, destaca-se que a instituição “Universidade” vê-se contrastada com um mundo que não é mais aquele quando a fundou a mais ou menos um milênio atrás, sobretudo, sua estrutura evoluiu com o tempo e a ciência foi progredindo com o esforço de renomados cientistas. Porém, revela-se que apesar dessa história na civilização moderna, a universidade não inovou, ou com melhores palavras, a humanidade não inovou o conceito de universidade.

Referências

- Almeida, M. de L. P. de, Fávero, A., & Tonieto, C. (2016). A expansão do ensino superior no Brasil sob influência da declaração de Bolonha: primeiras aproximações. *Revista Internacional De Educação Superior*, 1(2), 182–198. <https://doi.org/10.22348/riesup.v1i2.7432>
- Battestin, C. (2012). Tecnologia na perspectiva histórico-cultural: considerações filosóficas e educacionais para pensar a civilização tecnológica. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 4(6), abr./oct., 31-42.
- Canan, SR (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas: Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* CLACSO; Mercado de Letras.
- Canclini, NRG (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS). <https://doi.org/10.14361/9783839448915>
- Césaire, A. (1977). *Discurso sobre o colonialismo* (N. de Souza trad.). Sá da Costa Editora. (Trabalho original publicado em 1955).
- Charle, C., & Verger, J. (1996). *História das Universidades* (E. Fernandes trad.). Universidade Estadual Paulista.
- Clemente, F. A. S. & Morosini, M. C. (2020). Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216262>
- Clemente, F. A. S. & Morosini, M. C. (2021). Apontamentos Sobre Competências Interculturais na Educação Superior: o Que Pensam os Discentes de Maior Rendimento? *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1-25, e021001. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8654622>

- Clemente, F. A. S. (2023). Competências interculturais decoloniais na educação superior brasileira: o início de uma trajetória conceitual. *Revista Eventos Pedagógicos*, 14(1), 111–123. <https://doi.org/10.30681/rep.v14i1.10765>
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States* [Tese de Doutorado, North Carolina State University]. University Libraries. <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/5733>
- Dussel, E. (1993). *1492 O encobrimento do outro: a origem do mito da Modernidade*. Vozes, 1993.
- Fanon, F. (2017). Los condenados de la tierra (fragmento). In: García, F. V. (cord.). *Antología del pensamiento crítico caribeño contemporáneo* (p. 167-199). CLACSO.
- Freud, S. (2011). *O mal-estar na civilização* (P. C. de Souza trad.). Penguin Classics & Companhia das Letras.
- Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico* (B. O. Schaefer trad.). Cortez.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)* (R. Enderle; N. Schneider; L. C. Martorano trad.). Boitempo Editorial.
- Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifiesto. In: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 25-46). Siglo del Hombre & Instituto Pensar.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20, https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6354075/mod_resource/content/1/QUIJANO_modernidade_colonialidade.pdf
- Santos, F. S. & Almeida Filho, N. de. (2012). *A quarta missão da universidade: internacionalização na sociedade do conhecimento*. Coimbra University Press. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0573-9>
- Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Appris.
- Triviños, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas, 1987.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar & Ediciones Abya-Yala.

Educação do campo e produção de escolas territorialmente situadas: Diálogo decolonial a partir de uma experiência extensionista

Juliana Bianchi Gilioli

Secretaria Municipal de Educação de Nova Itaberaba, Brasil

Locenir T. de Moura Selivan

Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina, Brasil.

Willian Simões

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Brasil.

REDYALA

Introdução

[...] a simples repetição ou cópia de paradigmas eurocêntricos deve parar, se entendemos por cultura a interação da sociedade com o meio social e natural que a sustenta. Temos que potencializar a interação com o conhecimento da nossa história, das nossas realidades geográficas, dos nossos recursos, de tal modo que daí resultem valores partilhados, geradores de solidariedade e fortalecedores da nossa identidade cultural (Mora-Osejo e Fals Borda, 2006).

O presente capítulo objetiva socializar resultados de uma experiência extensionista que vem ocorrendo, desde o ano de 2018, junto a uma escola do campo localizada no município de Nova Itaberaba, Região Geográfica Imediata de Chapecó, Oeste de Santa Catarina. Ancora-se em uma perspectiva dialógica de trabalho extensionista e de produção do conhecimento em que contribuições dos campos educacional e geográficas se fazem presentes.

Pauta-se em um movimento permanente de descolonizar a prática extensionista e assumir uma perspectiva dialógica e relacional de trabalho

buscando superar a noção pragmática de extensão como transmissão vertical de conhecimentos, de serviço a ser prestado à comunidade como sendo entrega de algo (conhecimento, pacote ou proposta pedagógica, receita pedagógica, entre outros) a alguém ou a um coletivo tido como recipiente, mas como ação dialógica em que saberes e experiências são compartilhadas (sobretudo, neste caso, entre professores, professoras, gestores e comunidade escolar) com vistas à superação de uma dada situação-limite (Freire, 1983).

A partir desta perspectiva ético-política e inspirados pela noção de pesquisa participante (Fals Borda, 1990), reuniões de trabalho foram realizadas em meados segundo semestre de 2018, assim, também, trabalhos de campo com vistas a uma melhor apreensão: i) da infraestrutura da escola, do perfil socioeconômico e familiar dos estudantes e professores e, ii) do entorno da comunidade e suas territorialidades específicas. Apreensões que, problematizadas com os sujeitos do território, oportunizaram ampliar conhecimentos acerca de uma dada situação geográfica e que resultaram em maior compreensão da realidade vivida, assim como foi balizadora na criação de uma nova matriz curricular que passou a ser ofertada à comunidade escolar a partir de 2019.

Buscamos apresentar resultados dos passos dados em diálogo com diferentes referenciais teóricos de sustentação, que não só contribuíram para impedir o fechamento de uma escola no campo, mas também estão potencializando, a partir de uma ancoragem nos pressupostos da Educação do Campo (Caldart, 2004; Souza, 2016; Ghedini, 2017; Simões, 2018) a oferta de um processo de escolarização mais contextualizado, que respeite os saberes, os fazeres e os interesses dos sujeitos do campo e esteja articulado com o território (Saquet, 2009; 2013).

A situação geográfica e ponto de partida da ação compreende a vontade comunitária de manter a escola resistindo no espaço rural, contrapondo tendência nacional de fechamento e nuclearização do atendimento escolar nas sedes dos municípios. Tal fato oportunizou não só uma ampliação da jornada de permanência das crianças na escola, mas também levou a uma reformulação da matriz curricular que possibilitou projetar uma perspectiva de escolarização mais articulada aos territórios de vida, seus sujeitos e territorialidades específicas.

Argumentaremos que, esta experiência, tem nos permitido construir bases para a produção de escolas territorialmente situadas no campo. Escolas cujos trabalhos formativos na educação básica estão comprometidos com a vida, com os saberes e os fazeres da agricultura familiar, com a produção de experiências pedagógicas pautadas na cooperação e na convivência em comunidade, no trabalho, na cultura e na identidade dos sujeitos do campo, na alimentação saudável e na sustentabilidade ambiental.

O ponto de partida: da ameaça ao fechamento à r-existência da escola no campo

O epicentro da experiência extensionista compreende uma escola do campo e uma vontade comunitária de que ela continuasse existindo em seu território de origem, situada em uma comunidade rural do oeste catarinense e ofertando um processo de escolarização que considerasse suas territorialidades específicas. Pode-se dizer que o desafio foi e continua sendo, desta forma, a mudança das combinações necessárias para que o trabalho extensionista pudesse contribuir na emergência de uma situação geográfica outra, da ameaça ao fechamento da escola à sua resistência no campo, da sua resistência à sua recriação ou r-existência (Porto-Gonçalves, 2006), em que um percurso formativo ofertado à comunidade oportunizasse um processo de escolarização que respeitasse o campo como território de vida, trabalho, cultura e dignidade, superando a tradição urbanocêntrica de escolarização que, conforme Leite (1999), é hegemônica na história da educação brasileira.

A região oeste de Santa Catarina, de modo geral, reúne municípios cuja trajetória histórica é muito mais longa e mais complexa que a história de suas emancipações políticas, pois estamos tratando de um território fronteiriço que, conforme Valentini e Radin (2011), passou por profundas transformações ao longo da primeira metade do século XX e continua sendo território de expansão capitalista, por exemplo, do agro-hidro-negócio do abate de aves, suínos e leite. Compreender a espacialidade de nossa situação geográfica em questão, passou pela necessidade de conhecer um pouco mais a respeito das forças que se projetam e impactam de alguma forma a vida no território.

Com base nos estudos de Valentini e Radin (2011), podemos compreender que estamos tratando de território fronteiriço pelo conjunto de disputas em sua história de demarcação político-administrativa, mas também a partir dos conflitos originados pelas formas distintas de ocupação e uso das terras (uso comum x propriedade privada). Ora tensão com a Argentina (país vizinho), ora com o estado do Paraná, ora como terra a ser conquistada pelos colonizadores. Sobretudo na primeira metade do século passado, colonizadores de origem europeia que, induzidos por determinados interesses governamentais e empresariais (migravam do litoral catarinense ou sobretudo do interior de outras partes do sul do país) entraram em tensão contra aqueles que tradicionalmente ocupavam e produziam seus territórios de vida na região (povos kaingang, guaranis e caboclos, por exemplo) (Renk, 1991; Valentini; Radin, 2011; Valentini; Radin, 2016).

Na atualidade, podem ser evidenciados na região a existência de conflitos entre agricultores familiares e indígenas, entre assentados da reforma agrária ou de mulheres camponesas e agentes do agronegócio da soja ou do milho, ou ainda, dos atingidos por barragens contra os efeitos dos megaprojetos hidrelétricos que se instalaram, a exemplo das Usinas Hidrelétricas de Foz do Chapecó e Itá. Assim, também, evidencia-se a sistemática monopolização do território pelo capital (Oliveira, 2004), em particular e mais evidente na região, a submissão dos pequenos agricultores à lógica do agro-hidro-negócio do abate de suínos e aves. Sob o desígnio do progresso, conforme aponta o estudo de Picoli (2012), muitos foram os desterrados e atingidos pelas perversidades da expansão capitalista no oeste de Santa Catarina e, por outro lado, são estes que resistem no espaço rural da região, entre eles povos indígenas, pequenos agricultores, assentados da reforma agrária, atingidos por barragens, agroecologistas, entre outros.

Coraza (2016, p. 104) destaca que, apesar das profundas transformações técnicas e científicas ocorridas no seio da agricultura familiar a partir da integração às agroindústrias da cadeia da carne de suínos e aves ou até mesmo o leite, muitos são os agricultores que “ainda continuam proprietários de suas terras e de seus meios de produção” e que, apesar da elevada perda de autonomia sobre sua produção, ainda resistem “elementos de seu antigo modo de vida de colonos e de agricultores familiares”.

O autor ainda lembra que a complexificação tecnológica deste modelo de tecnificação, sobretudo a partir dos anos de 1990, resultou em um conjunto de crises no seio da agricultura familiar, podendo ser destacado: exclusão de agricultores deste modelo de integração, descapitalização das pequenas propriedades agrícolas, migração forçada dos agricultores para os centros urbanos, em particular, da juventude. O fluxo migratório do rural para as sedes dos municípios, mas, sobretudo, para núcleos urbanos mais densos é apontado por Coraza (2016, p. 115) como sendo “o sintoma mais agudo dessa crise”.

A nucleação e/ou nuclearização do ensino é outra fenômeno presente e antigo no Brasil, que também atingiu e continua impactando a vida de muitos agricultores familiares, pois conforme estudos de Machado (2016, p. 153) essa é uma prática que tem suas origens na política de educação rural empregada, ainda, na época do Governo de Getúlio Vargas e se intensificou, sobretudo, nos anos de 1990, com uma política “definida por suas características ideológicas de centralidade no ideário do Brasil urbano, direcionada a partir do governo para os trabalhadores e não com os trabalhadores”. Com base nos estudos de Souza (2012, p. 751), podemos afirmar que a nucleação é um fenômeno que compõe o histórico cenário da questão agrária brasileira em que se faz presente a concentração de

terras, a expropriação dos trabalhadores do campo e sua migração para os centros urbanos, atendendo “à ideologia de que o campo está esvaziado e de que as pessoas que trabalham a terra não necessitam de estudos”.

A comunidade Bela Vista, localizada no espaço rural do município de Nova Itaberaba é parte desta geograficidade, pois as crianças atendidas na escola moram nas comunidades próximas, assim como algumas são da sede do município. O município foi amplamente colonizado por caboclos e italianos (estes, vindos, sobretudo, de cidades como Passo Fundo, Nonoai e Chapecó). Suas terras eram devolutas, pertenciam ao Estado, que incentivou sua ocupação, diferente de outros municípios do entorno (como Saudades ou Chapecó), cuja colonização foi induzida por empresas colonizadoras.

As comunidades rurais são constituídas por unidades familiares que contam com a presença de pequenos agricultores que sobrevivem, principalmente, da renda da produção de gado leiteiro e de corte, avicultura e suinocultura (integração). A produção de grãos e hortifrúti é destinada principalmente ao autoconsumo. Assim, podemos compreender que a agricultura familiar está presente, sendo que a maioria das famílias é proprietária de suas terras onde moram e trabalham. É preciso salientar que Nova Itaberaba-SC é considerada berço do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), hoje muito conhecido em todo o país pelo trabalho realizado nas lutas sociais pelos direitos das mulheres frente à sociedade hegemonicamente patriarcal.

Como fonte de renda alternativa, algumas famílias vendem madeira reflorestada para as indústrias de beneficiamento da região. Na sede do município, as famílias sobrevivem, sobretudo, do trabalho no comércio, nas indústrias, nas empresas públicas, privadas e autônomas. A maioria dessas famílias possui raízes no campo, são frutos da migração do campo para a cidade.

Pode-se dizer que a Escola Básica Municipal do Campo Bela Vista e sua comunidade, epicentro de nossa situação geográfica em questão, ao se colocar na contramão das forças verticalizadas que tendem a fechar a escola no campo, se coloca em posição contrária à história educacional brasileira ao não aderir à sistemática em curso no país em que há fechamento de escolas no campo, a oferta de uma rede de transporte escolar nem sempre segura e a nuclearização do atendimento escolar nas sedes dos municípios (Schwendler, 2005; Simões, 2009; Mariano e Sapelli, 2014; Groff; Meurer, 2018).

O movimento de resistência abriu caminhos para a r-existência no sentido de reação, recriação de “uma forma de existir” e, por isso, é “mais

do que reagir a uma ação anterior” (Porto-Gonçalves, 2006), a ameaça ao fechamento da escola, por exemplo. Trata-se, desta forma, não só do impedimento ao fechamento de uma escola, mas da oferta de um processo de escolarização mais contextualizado, articulado com o território (Saquet, 2009; 2013). Articulado com os interesses dos sujeitos e suas territorialidades, também no sentido de romper com o histórico de negação do campo como espaço de políticas públicas, do campo como espaço do atraso, da submissão à lógica do agro-hidro-negócio como “fim da história”. E, assim, tornou-se necessário a aproximação com o campo intelectual e de trabalho da Educação do Campo cuja gênese está atrelada “à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação de seus direitos sociais” (Souza, 2012, p. 751).

A defesa da escola do campo nesta região e por sua permanência no campo enquanto situação geográfica outra, inédita para a comunidade local, desta forma, passa pelo reconhecimento de uma trama transescalar de poder que engloba as múltiplas facetas da expansão capitalista no espaço rural, pois resistir, permanecer no campo enquanto política pública, passa pelo enfrentamento a um legado cujas raízes estão fincadas na noção de sertão catarinense e persistem na atualidade em diferentes entendimentos e práticas do poder público e/ou da iniciativa privada com impactos na gestão do território. A exemplo de reconhecer que é possível existir no campo uma escola de qualidade cuja escolarização preze pela emancipação de seus estudantes ao contrário da nuclearização.

Uma escola de tempo integral em que crianças de qualquer parte do município, independente do perímetro em que habitam, possam estudar e mergulhar em um percurso formativo comprometido com a plenitude de seu desenvolvimento humano, um percurso de formação articulado aos territórios de vida e seus interesses. Uma escola que possa contribuir para fortalecer o trabalho futuro em que o campo e suas interfaces com a cidade, seja espaço possível de se viver em qualquer momento da vida.

A relação escola-território no processo de escolarização: elementos para a produção de escolas territorialmente situadas

A relação escola-território induziu a uma aproximação com o campo intelectual da Educação do Campo e o da Geografia que orientou acerca da necessidade de superação das visões negativadas sobre o rural, abrindo o debate em defesa do rural como território em que os sujeitos do campo

possuem o direito de acesso e permanência em uma escola próxima de seus locais de moradia, cuja escolarização esteja estruturada pelos conhecimentos científico-didáticos, mas também oportunize o estabelecimento de conexões com os saberes e as práticas dos sujeitos do campo, com as fontes pedagógicas de sua realidade na inter-relação campo-cidade (Souza, 2016; Ghedini, 2017; Simões, 2018).

Mas, também, procurou-se estabelecer diálogos com as contribuições acumuladas acerca de experiências de escolarização em jornada ampliada – tempo integral (Corá; Loss; Beghini, 2012; Loss; Zanchett; Silva e Onçay, 2016). Foi preciso sustentar a compreensão de que não se tratava de pura e simples ampliação de carga-horária com a continuidade de oferta de mais escolarização com base nas tradicionais disciplinas escolares, mas da possibilidade de oferta em contraturno de atividades e/ou oficinas pedagógicas com vistas à ampliação de repertórios formativos, compreendendo ações de cultura, política, economia, esporte, saúde, lazer, entre outros.

Nesta experiência em andamento, o território tornou-se um conceito estruturante, que passou a ser compreendido como sendo resultado de múltiplas relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e com sua natureza externa, “construção coletiva e multidimensional, com múltiplas territorialidades”, ou ainda enquanto “apropriação social do ambiente; ambiente construído, com múltiplas variáveis e relações recíprocas” (Saquet, 2009).

Compreendeu, desta forma, na situação geográfica em questão e com base na proposta de abordagem territorial em Saquet (2011, p. 216-217) o reconhecimento dos “indivíduos sociais” e a “e a multiplicidade de suas ações e reações (práticas objetivas e subjetivas) cotidianas” em que se fazem presentes representações da comunidade [do município, da comunidade e do entorno da escola], representações do poder público e agentes comunitários e do capital privado, entre outros; das “relações de poder e trabalho” sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos tradicionais, experiências e práticas, ideologias e conflitos.

Assim, também, o reconhecimento da existência de agentes de cooperação como produtores de alimentos, agências de cultura e lazer, de assistência social, de representações dos movimentos sociais e sindicais, entre outros; das “formas de apropriação simbólicas e materiais do/no espaço geográfico, isto é, econômicas, políticas e culturais, incluindo aí instituições importantes no espaço agrário, como as igrejas”, os espaços de cultura e lazer, de comunicação (como a rádio comunitária); da “mobilidade dos indivíduos, o vai e vem cotidiano, seja no espaço agrário, no urbano e entre ambos”; das “continuidades (permanências) e descontinuidades (mudanças) historicamente condicionadas, econômicas, políticas, culturais

e ambientais, isto é, territoriais, como processos e fatores determinantes do movimento de reprodução da vida”; da “heterogeneidade e os traços comuns”, as diferenças dos sujeitos escolares, seus modos, identidades e ritmos de vida.

E, desta forma, com base nos estudos de Saquet (2009, p. 90), passou-se a compreender o território enquanto “produto social e condição”, em que a “territorialidade também significa condição e resultado da territorialização” que “extrapola as relações políticas envolvendo relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle, mesmo que seja temporário, do/no espaço geográfico com suas edificações e relações”. Nesse sentido, propõe-se a compreensão de que:

[...] a territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em tramas, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, no trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbano, no rural-agrário e nas relações urbano-rurais de maneira múltipla e híbrida (Saquet, 2009, p. 90).

Assim, o território de vida e as territorialidades dos sujeitos do campo passaram a ser referências fundamentais em um trabalho que resultou na reformulação curricular da escola. Cabe destacar que o currículo, aqui, é entendido como sendo “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” e, por isso, podemos compreendê-lo como sendo “o território mais cercado, mais normatizado” definidor daquilo que será estudado, experienciado e vivido na escola por sua comunidade e, por isso, é “território em disputa” (Arroyo, 2011).

Conforme Sacristán (2013, p. 18) “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar”, assim como “o progresso dos sujeitos durante a escolaridade”. Desta forma, reorganizar o currículo se constituiu em ação estratégica para a construção de percursos formativos que oportunizasse melhor articulação e diálogo entre os conhecimentos científico-didáticos e os territórios de vida dos sujeitos escolares de modo alternativo, ampliando repertórios formativos.

Destaca Caldart (2004) que o projeto político pedagógico de uma escola do campo, com base nos pressupostos da Educação do Campo, precisa contribuir:

- i. na constituição de um sujeito consciente de transformações, que tenham como premissa a cooperação, a busca da justiça e da igualdade;
- ii. na construção, desde a infância, de uma visão de mundo crítica e histórica, que amplie a capacidade dos alunos e alunas “a tomar posição diante das questões do seu tempo”, “a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida” e a “pensar por conta própria”;
- iii. no cultivo de identidades: a) elevando a autoestima dos estudantes com vistas a superar traços de “baixa autoestima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação cultural”; b) trabalhando com a memória e a resistência cultural das famílias e da comunidade, objetivando ajudar a superar a vergonha ‘de ser da roça’ e aprender a “valorizar a história dos seus antepassados”; c) potencializando a ação social, ajudando a projetar, no movimento de ensinar e aprender na escola, grandes utopias coletivas que podem melhorar as condições de vida da sociedade;
- iv. na socialização e produção de diferentes saberes e conhecimentos, buscando promover o encontro e o confronto político-pedagógico de conhecimentos cotidianos e científicos que elevem a capacidade de compreensão e ação no mundo, assim, também, ampliem o repertório cultural, artístico e esportivo dos estudantes.

Nesse sentido, inspirados nas contribuições de Caldart (2004), a reformulação da matriz curricular da escola, ancorada nos pressupostos da educação do campo e em experiências e reflexões já delineadas acerca da educação de tempo integral, passou a ser composta por duas partes: uma, mais voltada aos componentes (disciplinas) curriculares da Base Nacional Comum Curricular [e parte diversificada] e; outra, constituída pelo que estamos denominando de Atividades Curriculares de Tempo Integral (ACTI), estas se configuraram como oficinas pedagógicas que passaram a ser ofertadas no período contraturno (período da tarde, quatro vezes por semana). Estas duas partes estão articuladas por macrocampos de conhecimentos, em que cada macrocampo é composto por um conjunto de temáticas de interesse (ementa temática) que podem ser tomadas para o trabalho pedagógico interdisciplinar tanto nos componentes como nas oficinas.

São os macrocampos: i) Alfabetização e Letramento em Matemática e Linguagem; ii) Cultura, arte e educação patrimonial; iii) Esporte e Saúde;

iv) Tecnologia e Comunicação; v) Agricultura familiar, ambiente e sustentabilidade; vi) Formação social, comunidade e desenvolvimento humano. É no ementário da maioria destes macrocampos que podemos evidenciar a intencionalidade pedagógica em articular melhor o processo de escolarização aos territórios de vida dos sujeitos do campo, neste caso: filhos e filhas da agricultura familiar. Vejamos o esquema a seguir:

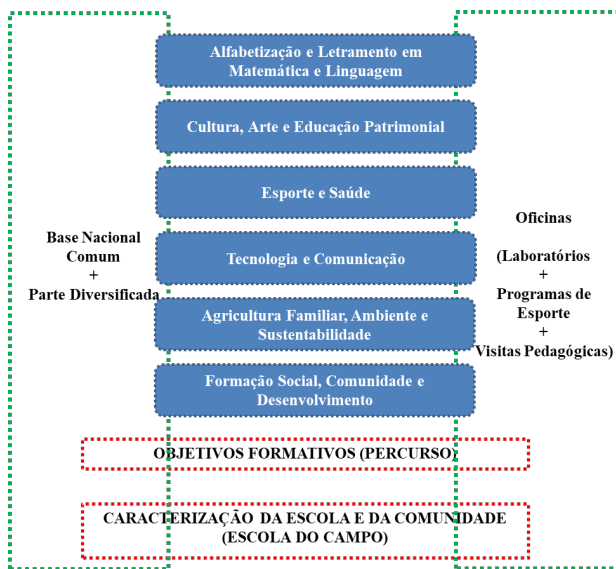


Figura 1: Matriz Curricular da Escola Básica Municipal do Campo Bela Vista, Nova Itaberaba-SC, 2018. Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola, 2018.

Conforme pode ser observado no esquema anterior, as características da escola e da comunidade são consideradas fontes importantes da proposta curricular. A escola está situada em uma comunidade e propõe escolarização compreendendo suas características, assim, também, o processo formativo não pode ser deslocado destas. Esta caracterização proposta funciona [ou precisa funcionar] como síntese, nada mais, nada menos, do conjunto das territorialidades específicas da comunidade e que são importantes fontes pedagógicas em uma escola territorialmente situada.

Outra fonte de sustentação encontra-se no conjunto dos objetivos formativos, pois compreende-se que uma escola não pode se colocar em movimento de ensinar e aprender sem traçar os objetivos formativos a serem atendidos ao longo de um percurso de escolarização. Com base em seu projeto político pedagógico (2018) é possível encontrar entre os objetivos da Escola Básica Municipal Bela Vista ao menos dois objeti-

vos formativos que a sustentam como sendo uma possibilidade de escola territorialmente situada: i) propor aprendizagens significativas, por meio da integração escola-comunidade em articulação com as demais comunidades e/ou espaços educativos; ii) considerar nos processos de ensinar e aprender na escola a especificidade da cultura do campo em que escola se localiza, buscando valorizar os marcos identitários e suas diversidades.

Após, encontram-se os macrocampos de conhecimentos [que juntamente com as características da comunidade e da escola, assim como com os objetivos formativos, funcionam como eixos de ligação/inter-relação entre as disciplinas escolares e as oficinas pedagógicas no contraturno]. A proposição consiste em, conforme a experiência em andamento, trabalhar na oferta de oficinas com temas como a memória da comunidade, a produção familiar na agricultura e seus desafios na contemporaneidade, o cultivo de alimentos saudáveis, o uso de plantas medicinais e o acesso às práticas tradicionais de cura (benzedeiças), a preocupação com as reservas ambientais e o consumo sustentável, a convivência cooperada e comunitária.

A experiência em andamento, por meio de atividades pedagógicas já desenvolvidas por estudantes e professores – a exemplo da construção de uma horta escolar com base nas práticas e saberes das famílias, da criação e cuidado de pequenos animais, da realização de oficinas que trataram de assuntos como o cuidado com o solo e as sementes, os quintais produtivos e a alimentação saudável – permitem evidenciar que o território passou a ser, ainda que de forma não tão consciente até o presente momento a todas e todos os envolvidos na experiência extensionista, um importante espaço-dispositivo capaz de contribuir em processos de ensino e aprendizagem mais significativos aos estudantes.

E, nesse sentido, compreendemos que uma escola territorialmente situada é aquela que possui, também, entre suas intencionalidades, ter o território de vida como fonte pedagógica dos processos de ensinar e aprender na escola. Assim funcionam os macrocampos do conhecimento e suas temáticas, tensionando e alimentando essa relação, oportunizando aos professores que a matemática, a linguagem, as ciências humanas e da natureza e seus aportes científico-didáticos (seus conhecimentos-conteúdos) a partir das relações com a vida no território ganhem contornos mais significativos às crianças em processo de aprendizagem.

Vejamos, nas figuras a seguir, alguns registros de atividades pedagógicas realizadas:



Figura 2: Trabalho pedagógico com a Horta Escolar, Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, Nova Itaberaba- SC, 2019. Fonte: Acervo da Escola.



Figura 3: Projeto “é no campo que encontramos as melhores sementes”, Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, Nova Itaberaba- SC, 2019. Fonte: Acervo da Escola.



Figura 4: Oficina de panificados com representações da agricultura familiar, Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, Nova Itaberaba- SC, 2019. Fonte: Acervo da Escola.



Figura 5: Oficina de ambiente e sustentabilidade, Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, Nova Itaberaba- SC, 2019. Fonte: Acervo da Escola.

As figuras nos permitem evidenciar o envolvimento das crianças em diferentes atividades cuja base territorial da comunidade é parte do percurso formativo. A reformulação curricular abriu as possibilidades, desta forma, da oferta de um processo de escolarização cuja potencialidade está em ampliar repertórios formativos para que todos os envolvidos compreendam que as disciplinas escolares possuem relação próxima com o cotidiano e com os desejos, anseios e desafios da comunidade em que a escola se situa, a vida no território. Destacam as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, publicada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 1, de 03 de Abril de 2002, parágrafo único, que:

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Situar-se, desta forma, conforme a experiência em andamento, engloba reconhecer, apreender e problematizar a cultura e a identidade da comunidade nos processos de ensinar e aprender, considerar suas expressões e memórias, seus espaços históricos e patrimônio identitário, seus conflitos, dilemas e desafios. Mas, também, compreende oportunizar estudos acerca da produção, trabalho e vida familiar na agricultura, seus elementos e práticas, as contradições vividas e as alternativas possíveis para alimentação mais saudável, economicamente mais solidária e justa, ecológica-

mente mais sustentável a todos. Assim, também, estudar e compreender a vida em comunidade, o respeito à diversidade na inter-relação campo-cidade-mundo, religiosidades e espiritualidades, os direitos humanos da criança e do adolescente, os hábitos e costumes em espaços públicos e coletivos, entre outros. Tais temas recheiam as ementas dos macrocampos de conhecimentos.

E, nesse sentido, entendemos que a produção de escolas territorialmente situadas pode ocorrer em diferentes comunidades do Brasil rural, buscando garantir o direito à educação e reconhecer os territórios e territorialidades específicas da diversidade dos sujeitos do campo (acampados e assentados da reforma agrária, indígenas, quilombolas e dos diferentes povos e comunidades tradicionais) nos movimentos de ensinar e aprender na escola do campo.

Pode-se dizer que a experiência extensionista aqui socializada se conecta aos princípios da Educação do Campo dispostos no Decreto Presidencial de n. 7.352, de 04 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com destaque ao “respeito à diversidade do campo e seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” e ao:

[...] incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

A escola da linha Bela Vista sempre esteve situada no campo, mas seu currículo seguiu e serviu à formação de um sujeito em uma perspectiva societária urbanocentrada. Com a implementação da experiência de educação em tempo integral no campo e por acreditar que o currículo precisa contribuir na formação de um ser humano e de uma sociedade outra que se quer, o processo de reformulação curricular currículo foi organizado a partir e para os interesses desta comunidade, para que fosse democrático, valorizasse a cultura local, desenvolvesse o sentimento de pertencimento, desmistificando a ideia de que o campo é lugar do atraso, mas sim valorizando-o como espaço de qualidade de vida, que também pode oportunizar o acesso a outros-novos saberes em um território onde vivem sujeitos de direitos.

Assim, torna-se importante salientar que uma escola territorialmente situada precisa estar igualmente preocupada com a transescalaridade da vida, levando em consideração os conhecimentos científico-didáticos que a humanidade produziu e legitimou ao longo da sua história e que se faz presente na cultura escolar, as conquistas e os desafios que persistem para a humanidade. Mas, para além do acesso a um conjunto de conhecimentos abstratos, supostamente neutros e descolados da vida real, quer oportunizar repertórios formativos encarnados no território, para que os sujeitos compreendam que seus conhecimentos e práticas também podem fazer parte de seu processo de emancipação, podem contribuir para mudar os feixes de variáveis em uma situação geográfica que se coloca como “fim da história” e cujas intencionalidades nem sempre respeitam os interesses dos sujeitos do campo e colocam sua existência em perigo.

E, por fim, em uma escola territorialmente situada, ancoradas nos pressupostos da Educação do Campo, pode-se dizer que se ampliam as possibilidades dos conhecimentos escolares também se situarem como saber-poder capaz de proporcionar a produção de territorialidades outras, enfrentar os desafios que se colocam para um movimento que oportunize a construção de outros futuros possíveis, a produção de situações geográficas inéditas.

Considerações Finais

O presente capítulo procurou apresentar um conjunto de sínteses elaboradas a partir de uma experiência extensionista que vem sendo realizada em uma escola do campo de tempo integral no espaço rural do Oeste de Santa Catarina. Uma escola que estava ameaçada pelo fechamento devido à drástica diminuição da demanda de estudantes e o processo de nucleação do atendimento escolar na sede do município. Diante deste cenário, formou-se um grupo de trabalho interinstitucional que elaborou uma nova matriz curricular que não só buscou contemplar os componentes curriculares típicos da educação básica, mas também propôs, a partir da perspectiva de Educação do Campo e de Educação de Tempo Integral, propôs a realização de um conjunto de oficinas pedagógicas integradas.

Nesta nova matriz curricular, conhecimentos científicos e oficinas pedagógicas são articuladas por campos do conhecimento que passaram a funcionar como eixos formativos. Cada campo do conhecimento possui um ementário que pode servir como ponto de partida tanto para o trabalho com os conhecimentos. A experiência já permite evidenciar que a referida matriz tem conduzido a processos de ensinar e aprender na escola

mais articulados aos territórios de vida dos sujeitos escolares. O território, desta forma, vem se constituindo como importante fonte pedagógica

A experiência em andamento tem nos possibilitado afirmar que a escola supramencionada vem se constituindo em uma escola territorialmente situada. A partir do conjunto de argumentações dispostas neste texto, pode-se afirmar que esta escola é territorialmente situada porque as ações pedagógicas desenvolvidas dialogam com o território da agricultura familiar, suas demandas e seu potencial educativo – trabalho, cultura, economia e ambiente. Pode-se dizer, desta forma, que uma escola territorialmente situada é aquela em que os processos formativos estão vinculados aos territórios de vida, muito embora não se reduzam a eles.

Mas, também é situada por compreender o campo como espaço em que é possível ter escola e ser criança, viver a infância na interrelação campo-cidade, sem abandonar o espaço rural, sem precisar migrar de forma brusca e viver parte do percurso formativo/de escolarização desvinculado de sua comunidade. E, mais do que isso, são escolas que reafirmam o campo e a agricultura familiar como possibilidade, superando preconceitos e buscando alternativas à sujeição do trabalho na agricultura à pura e simples submissão à lógica do agronegócio de carnes e suínos, compreendendo temas como a vida em comunidade, a alimentação saudável, a agroecologia, entre outros.

Muitos desafios se fizeram presentes ao longo do desenvolvimento desta experiência, começando pela necessidade de ampliação da infraestrutura existente, que exige maior investimento do poder público para garantir salas, laboratórios, equipamentos e materiais de apoio pedagógicos adequados. Mas também a oferta de alimentação saudável e diversificada (uma vez que as crianças passam o dia todo na escola), espaço para descanso e suporte para a oferta diversificada de atividades pedagógicas. Do ponto de vista pedagógico, desafios emergem no campo do planejamento e organização do trabalho, o que exige ações sistemáticas de formação continuada de professores, uma vez que muitos não são oriundos de comunidades rurais e a formação inicial nem sempre contemplou perspectiva pedagógica ancorada nos pressupostos da educação do campo, ou seja, a formação inicial de professores também é marcada por uma tradição urbanocêntrica.

A Escola Básica Municipal do Campo Bela Vista, só no ano de 2019, possuía cerca de 105 crianças matriculadas (registrando um aumento inicial de, pelo menos, 30 novas matrículas). Agora, em 2023, os dados já apontam cerca de 120 estudantes matriculados. Há em torno de 30 estudantes que estão percorrendo, por meio do transporte escolar, o trajeto cidade-campo. O que tem permitido vivenciar a experiência de que uma

escola do campo, com investimento, pode ser sim uma referência aos que vivem na sede do município.

Por fim, sua matriz curricular, conforme mencionado neste texto, abriu possibilidades para uma escolarização capaz de vislumbrar situação geográfica outra. Esta ação vem se destacando na região e instigando outras iniciativas, como é o caso do município de Águas Frias-SC, que vêm implementando uma proposta parecida desde o segundo semestre letivo de 2019. Outro dado relevante desta iniciativa, que a mesma atende uma das metas do Plano Nacional e Municipal de Educação que prevê a oferta em tempo integral das escolas públicas.

Referências

- Alba, Rosa Salete (Org.) (2008) Estudos de geografia agrária do oeste catarinense. Chapecó-SC: Argos.
- Arroyo, Miguel G. (2011) Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes,
- Brasil. (2002) Resolução CNE/CEB 1. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb-001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2010) Decreto Nº 7.352. Brasília: Gabinete da Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>,
- Cataia, Márcio Antônio; Ribeiro, Luís Henrique Leandro. (2015) Análise de situações geográficas: notas sobre metodologia de pesquisa em Geografia. In. Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege), p. 9-30, v. 11, n. 15. <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6445>.
- Corá, Elcio José; Loss, Adriana Salete; Begnini, Sergio (Org.). (2012) Contribuições da UFFS: para a educação integral em jornada ampliada. Chapecó: Palotti.
- Corazza, Gentil. (2016) O modelo de Desenvolvimento Regional do Oeste Catarinense. In. Corazza, Gentil; Radin, José Carlos (Org.). Fronteira Sul – ensaios socioeconômicos. Florianópolis: Insular.
- Fals Borda, Orlando. (1984) Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense.

- Freire, Paulo. (1983) *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Groff, Altair; Meurer, Ane Carine. (2018) *A desterritorialização das escolas no campo do município de Dona Francisca*. São Leopoldo: Oikos.
- Grosfoguel, Ramón. (2010) *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In. Santos, Boaventura de Souza; Meneses, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Ghedini, Cecília Maria. (2017) *A Produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização*. Jundiá: Paco Editorial.
- Leite, Sergio Celani. (1999) *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Loss, Adriana Salette [et al.]. (2016) *Construindo projetos pedagógicos: em escolas de educação integral em jornada ampliada. Volume 2*. Tubarão, SC: Ed. Copiart. Erechim-RS: UFFS.
- Machado, Rita das Dores. (2016) *A nuclearização de escolas rurais no município de Tijucas do Sul*. In. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, Número Especial, p. 151-165. http://universidadetuuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/cad_pesq_esp_2016/pdf_especial_2016/art_7.pdf.
- Mariano, Alessandro Santos; Sapelli, Marlene Lucia Siebert. (2014) *Fechar escola é crime social: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo*. In. *Anais do 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Públicas Sociais e do 2º Seminário de Direitos Humanos*. Toledo-PR, 15 a 18 de Setembro de 2014.
- Mello, Márcio Antônio. (2016) *Transformações sociais recentes no espaço rural do oeste de Santa Catarina: migração, sucessão e celibato*. In. *Anais do XLIV Congresso da SOBER. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural*. Fortaleza, 23 a 27 de Julho de 2016.
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter. *A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha*. Ceceña, Ana Esther (Org.). (2008) *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Oliveira, Ariovaldo Umbelino de. (2004) *Geografia Agrária: perspectivas no início do século XXI*. In. Oliveira, Ariovaldo Umbelino de; Marques, Marta Inez Medeiros (Org.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Ed. Casa Amarela e Ed. Paz e Terra.
- Pertile, Noeli. (2011) *O capital agroindustrial catarinense e o Estado*. In. *Geotextos*, v. 7, n. 1, jul.

- Picoli, Bruno Antônio. (2012) Sob os desígnios do progresso. Xanxerê: News Print.
- Renk, Arlene. (1991) A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. In. Cadernos do CEOM. v.5, n.7.
- Sacristán, José Gimeno. (2013) O que significa o currículo? In. Sacristán, José Gimeno (Org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso-Artmed.
- Saquet, Marcos Aurélio. (2009) Por uma abordagem territorial. In. Saquet, Marcos Aurélio; Sposito, Eliseu Savério (Org.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia.
- Saquet, Marcos Aurélio. (2011) Contribuições teórico-metodológicas para uma abordagem territorial multidimensional em Geografia Agrária. In. Saquet, Marcos Aurélio; Suzuki, Júlio César; Marafon, Glauco José (Org.). Territorialidades e diversidade nos campos e nas cidades latino-americanas e francesas. 1ª ed. São Paulo: Outras expressões.
- Saquet, Marcos Aurélio. (2013) Abordagens e concepções de território. 3ª Ed. São Paulo: Outras Expressões.
- Simões, Willian. (2009) Comunidades tradicionais de Faxinais e gestão de políticas públicas educacionais: compreendendo territórios e territorialidades. (Dissertação) Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Simões, Willian. (2018) A Educação do Campo e desafios na atual conjuntura política brasileira. In. Tedesco, João Carlos; Seminotti, Jonas José; Rocha, Humberto José da. Movimentos e lutas sociais pela terra no sul do Brasil: questões contemporâneas. Chapecó: Ed. UFES.
- Souza, Maria Antônia de. (2016) Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. 2ª ed. Curitiba: Ed. UFPR.
- Schwendler, Sonia Fátima. (2005) Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná. In. Paraná. Cadernos Temáticos: educação do campo. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR.
- Valentini, Delmir José; Radin, José Carlos. (2011) Camponeses no sertão catarinense: a colonização da região do Contestado nas primeiras décadas do século XX. In. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo.
- Valentini, Delmir José; Radin, José Carlos. (2016) Fronteira Sul: dos “espanhóis confinantes” à Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. In. Corazza, Gentil; Radin, José Carlos (Org.). Fronteira Sul – ensaios socioeconômicos. Florianópolis: Insular.

Transitando hacia la educación intercultural en miras a la justicia social

Taise Dall’Asen

Universidad Diego Portales y Universidad Alberto Hurtado, Chile
CIEDUC

Francisco Gárate Vergara

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Universidad Andrés Bello, Chile
CIEDUC – REDYALA, Chile

Daniela Muñoz Cheuque

CIEDUC, Chile

Introducción

Desde una perspectiva de justicia social y equidad, se espera que la educación pueda adaptarse y dar respuestas a las necesidades de todas las sociedades heterogéneas, en especial, en Chile. No obstante, se espera que la educación se convierta en una de las herramientas en la lucha contra la desigualdad, la exclusión y la marginación social que sufren niños, niñas y adolescentes. Para alcanzar mayores niveles de justicia social, es fundamental fomentar la participación democrática de los y las profesionales actuantes en la educación infantil.

La interculturalidad no es algo nuevo; su presencia ha sido constante a lo largo del tiempo. Este concepto abarca la diversidad cultural relacionada con las disparidades entre ámbitos rurales y urbanos, diferencias regionales, así como variaciones lingüísticas. No obstante, la diversidad ha se tornado una preocupación, especialmente en el ámbito educacional, eso porque en Chile, con el transcurso de los años se ha visualizado un aumento de la población perteneciente a comunidades indígenas, donde en el año 2006 existía un 6,6% de la población correspondiente al 1.060.786

personas, posteriormente en el año 2011 nuevamente incremento al llegar al 8,3% de la población correspondiente a 1.369.563 personas, y finalmente en el año 2017 la población indígena otra vez se vio incrementado al llegar al 9,5% correspondiente a 1.694.870 de personas (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Encuesta Casen, 2017), evidenciándose un aumento en la diversidad lingüística-cultural en el país. No obstante, la estructura social chilena es excluyente y segregadora, pues refleja elementos colonialistas y una cultura hegemónica que marginaliza las diversidades culturales, incluso las que hacen parte de su propio país, representadas por la minoría.

En Chile, la Educación Intercultural en la educación infantil es un desafío y oportunidad a la vez (Ministerio de Educación, s.f) que pretende promover una Educación de Calidad Integral en el aula. La educación intercultural, en la actualidad, es visualizada como una herramienta para desarrollar programas y/o proyectos que indican a una comunidad en particular, donde no se busca promover el desarrollo de sociedades igualitarias y equitativas. Resulta que, inicialmente, el concepto de interculturalidad apunta a “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural” (Novaro, 2006, p.51). Esta producción cultural busca potenciar y enriquecer los saberes del conocimiento para “crear una sociedad justa, democrática y tolerante” (Gárate y Rebolledo, 2022, p.18), donde también prima el respeto y tolerancia entre las comunidades.

En este contexto, es esencial promover una Educación de Calidad que de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para la Agenda 2030 de las Naciones Unidas “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p.7) con miras a la Educación Intercultural, la cual debe centrarse a construir sociedades diversas que promuevan el desarrollo crítico basado en la justicia social y equidad.

El presente trabajo tiene como objetivo contribuir al marco de la educación intercultural en la educación infantil en Chile. Su propósito es que niños, niñas y adolescentes, los más afectados, puedan reflexionar acerca de temáticas relacionadas a la justicia social para fomentar un reconocimiento positivo sobre la diversidad, promoviendo el respeto y la valorización de todos los individuos que hacen parte de la sociedad. Para alcanzar este propósito, es necesario que la educación intercultural no sea concebida únicamente como un proyecto o programa, sino que se convierta en uno de los pilares fundamentales de la educación.

Políticas Educativas Interculturales

La Educación Intercultural en Chile se encuentra sustentada por políticas en pro de los pueblos indígenas, es por ello que en 1993 se promulgó la Ley Indígena N°19.253, estableciendo normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas (incorporación de pueblos diaguitas). Anterior a ello, en el año 1996 con el Decreto N°520, se establecieron normas para la elaboración de planes y programas de estudio de instituciones bilingües regulares en idioma extranjero a los establecimientos que imparten enseñanza básica. En este sentido, el nuevo marco curricular aprobado propició la flexibilidad del currículo escolar, con el objetivo de incluir los intereses y necesidades educativas de las diversidades, por ende los establecimientos educacionales que optaron por incluir la enseñanza bilingüe tendría que modificar los planes y programa oficiales en relación al Subsector de Aprendizaje de Castellano, siempre que garantizase que al finalizar la enseñanza básica los objetivos fundamentales y contenidos deberían haber sido cumplidos por los y las estudiantes (Duk, et al., 2009).

A partir del año 2012 para promover un mayor fortalecimiento de las políticas interculturales, se promulgó el Decreto exento N°2960 que aprueba planes y programas de educación básica en la asignatura de Lengua Indígena, a través del Decreto N°280 (Poblete, 2019). Dicho eso, Martínez (2017) evidencia que la asignatura de Lengua Indígena surge como respuesta a las reivindicaciones de los derechos humanos, lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas en Chile. Sobre eso, es posible conectarlo con el convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, donde Chile lo ratificó en el año 2008, donde se fundamenta que el respeto por las culturas y formas de vidas de los pueblos indígenas reconociendo sus derechos. En relación a eso,

[...] los establecimientos educacionales que cuenten con más de un 20% de estudiantes indígenas en su matrícula deben incorporar dicha asignatura en su currículo. A la fecha, se registra la enseñanza de cuatro lenguas vernáculas, a saber: Aymara, Mapudungun, Quechua y Rapa Nui (Poblete, 2019, p.1).

Por lo tanto, desde el año 2009, se estableció planes y programas para la enseñanza de Aymara, Mapudungún, Quechua y Rapa Nui, asignaturas implementadas en los establecimientos de enseñanza básica y reciben acompañamiento de materiales didácticos y pedagógicos, incluso fueron

implementados recursos tecnológicos para promover mayor aprendizaje de los y las estudiantes. Y en el año 2016 se concretó esta promoción de la Educación Intercultural a través del Decreto Exento N° 879, que “aprueba plan de estudio de quinto a octavo año de educación básica y programas de estudio de quinto y sexto año de educación básica, para establecimientos que imparten la asignatura de lengua indígena” (Decreto n° 879) el cual pretende garantizar un acceso a la diversidad cultural existente en las aulas.

Además, cabe mencionar que el Ministerio de Educación (MINE-DUC) ha realizado acciones que promueven la Educación Intercultural a través de convenios de colaboración con la Universidad Católica de Temuco (UCT), quien en 1992 integra la carrera de Pedagogía General Básica con mención en Educación Intercultural Bilingüe (en contexto Mapuche) y la Universidad Arturo Prat (UAP) de Iquique. Del mismo modo, el MINEDUC con el propósito de contribuir y fortalecer la formación en interculturalidad ha desarrollado Postítulos en Interculturalidad y cursos de *B-learning* a través del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) para los docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados, además del MINEDUC acompañar a los y las docentes que hacen clases de Lengua Indígena para a través de cursos de formación entregar herramientas que fortalecen el quehacer docente en el aula (MINEDUC, s,f).

Otra contribución a la Educación Intercultural tiene relación con la Política Nacional de la Lectura y Libro (2014) y el Plan Nacional de Alfabetización Contigo Aprendo (2017) que visibilizan la importancia del acceso a las competencias de lectura, escritura y aritmética, ya que con ello se pretende promover ciudadanos y ciudadanas a ser personas críticas, reflexivas y partícipes de las comunidades en las que se encuentran insertos, pues de esta manera se fomenta la diversidad cultural y territorial (Chile Agenda 2030).

De este modo, se entiende que la interculturalidad desde un enfoque pedagógico y metodológico posibilita el aprendizaje situado, es decir, incorporar en aula la diversidad cultural potencializa las nuevas formas de aprender y enseñar. En cuanto, desde un enfoque político, implica en el cambio de las relaciones asimétricas en relación a la cultura, social y educativo que determinan las relaciones sociales hegemónicas con los grupos minoritarios (Loncon, 2017, Schmelkes, 2002). Dicho eso, la interculturalidad es orden pedagógico y político que se estructura en el espacio escolar, desde el quehacer docente, las prácticas educativas y reflexiones entre diferentes experiencias, conocimientos y culturas.

El enfoque Intercultural Bilingüe tiene como estrategia pedagógica promover el diálogo entre las diferentes culturas con el objetivo de trans-

formar la educación y los establecimientos educativos. Además, este enfoque implica cuestionar y reflexionar sobre la propia realidad a partir de las relaciones establecidas entre diferentes culturas, todavía para que eso se efective es necesario que los sujetos partícipes del proceso educativo puedan compartir sus culturas, memorias, saberes y experiencias, para enriquecer los diálogos interculturales.

La Educación Intercultural Bilingüe plantea que se establezca un desarrollo equilibrado entre dos o más idiomas, es decir, entre la lengua materna y una segunda lengua, y en el caso chileno, por ejemplo, la L1 debería ser la Lengua Indígena, en cuanto, la L2 el Castellano. Todavía, en Chile, la mayoría de los y las estudiantes indígenas aprenden el Castellano como lengua materna, y la oferta de las políticas estatales es la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Indígena, segunda lengua (Loncon, 2017; Poblete, 2019). Sin embargo, la asimetría cultural, tal como se expresa en la diglosia que experimenta la Lengua Indígena, es un fenómeno que se manifiesta en la coexistencia de dos idiomas en una sociedad, donde una de ella, en este caso, el Castellano se convierte en la lengua de prestigio y oportunidades, mientras que la Lengua Indígena carece de valorización de su cultura e identidad (Loncon, 2017).

Estos planteamientos muestran que no solo las políticas educativas contribuyen al progreso de sociedades heterogéneas, sino también los factores económicos, culturales y sociales. Así, es importante superar la asimetría cultural y lingüística a partir de la valorización de las diversidades y combatir la discriminación para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y justa.

Interculturalidad en la Formación Docente

La formación de docentes desde un enfoque de educación democrática e integral se basa en la valoración de la diversidad. Liston y Zeichner (1993, p.78) destacan que una educación democrática cumple tres principios básicos: “1) debe desarrollar en los alumnos un carácter deliberante y democrático; 2) no puede reprimir la deliberación racional, y 3) no puede hacer discriminaciones contra ningún grupo de niños”. Dicho eso, reconocer y apreciar las diferencias culturales, emocionales y cognitivas es esencial para crear un entorno educativo inclusivo y democrático. Por ello, la interculturalidad se convierte en un pilar fundamental en este proceso formativo docente. Fomentar habilidades cognitivas y emocionales a través del diálogo con estudiantes, colegas o miembros de la comunidad, contribuye a una comprensión más profunda y respetuosa de diversidades

culturales. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los y las docentes para abordar la complejidad del mundo contemporáneo.

La educación democrática e integral implica empoderar a los y las estudiantes para que se conviertan en ciudadanos(as) informados(as), reflexivos(as) y comprometidos(as). La valoración de la diversidad y la promoción de la interculturalidad son herramientas clave para cultivar el respeto, la empatía y la reflexión. Al integrar estos principios en la formación de los y las docentes, se contribuye a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y capaces de abordar los desafíos de manera colaborativa.

En este sentido,

Desde un enfoque de justicia social se espera de la educación que sea capaz de adaptarse y dar respuesta a las necesidades y requerimientos de la sociedad actual, caracterizada por constantes y complejos procesos de cambio, pero sobre todo se espera que se convierta en una de las más poderosas herramientas de lucha contra la desigualdad, la exclusión y marginación social que afecta a millones de personas alrededor del mundo. Conseguir que la educación cumpla con esto requiere necesariamente un cambio educativo, cuyo enfoque esté en conseguir mayores niveles de justicia social, mediante la participación democrática de los diferentes miembros de la comunidad escolar (García-Peinado, Martínez, Morales y Vásquez, 2011, p. 94).

Es clave considerar que, el rol docente se desarrolla en intencionar la transformación del sistema educativo para romper con la reproducción de saberes tradicionales homogéneos y dominantes presentes en una sociedad normalizadora; así al romper con la reproducción de saberes normativos y dominantes se avanzaría en miras de la justicia social, pues esta se basa en “la interpretación sobre los derechos humanos básicos que todas las personas tienen, independiente de las condiciones económicas, diferencia de clase, género, raza, etnia, ciudadanía, religión, edad, orientación sexual, discapacidad o salud” (García-Peinado, et al., 2011, p. 96).

En efecto, la labor desde un enfoque democrático de los y las docentes es crucial en la creación de un entorno educativo que asegura la igualdad y equidad. La igualdad, es comprendida desde la igualdad de derechos y dignidad, “[...] así como de oportunidades de acceso a los beneficios de la sociedad en iguales términos y la equidad como el derecho a beneficiarse de los resultados de la sociedad de acuerdo con las necesidades específicas

de cada sujeto” (García-Peinado, et al., 2011, p. 95-96). Todavía, el desafío radica en generar las mismas oportunidades de aprendizajes para todos, sin discriminar ni excluir a nadie debido a sus diferencias. De esta forma, al validar los distintos conocimientos y experiencias se amplían los aprendizajes de los y las docentes tras acoger y valorar la diversidad. En última instancia, esta actitud de inclusión y respeto hacia la diversidad lingüística no solo tiene un impacto positivo en el aprendizaje individual de los y las estudiantes, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva, basada en la justicia social para valorar la diversidad.

Frente a lo anterior, cabe mencionar que enseñar para la justicia social es un tema complejo, sin embargo, su objetivo es claro, pues trata de mejorar los aprendizajes y oportunidades de los y las estudiantes (García-Peinado et al., 2011). Por todo ello, enseñar para la justicia social parte en reconocer los derechos humanos que todos los sujetos tienen, incluso, los y las estudiantes tienen derechos a participar activamente en la educación. Así, “desarrollar en los niños pequeños el reconocimiento positivo de las diferencias y la sensibilidad frente a las cuestiones de justicia social, como la lucha contra los prejuicios...” (García-Peinado, et al., 2011, p. 96). La aceptación de la diversidad se presenta como un catalizador para el conocimiento, respeto y valoración de las diferencias entre individuos. Al fomentar estos principios, se busca no solo la convivencia armoniosa en el entorno educativo, sino también la creación de una conciencia colectiva dentro de la comunidad educativa. Esto contribuye a construir una sociedad más inclusiva y equitativa, donde la diversidad sea vista como un activo y no como una barrera.

A la vez, la justicia social y la educación intercultural reconocen que la labor docente es fundamental y tiene una dimensión de servicio humano. En este sentido, para generar verdaderas transformaciones en la escuela se deben trabajar líneas de acción que involucren la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa con el propósito de generar aprendizajes significativos aplicables en el establecimiento educacional. Esto implica no sólo transmitir conocimientos, sino también desarrollar habilidades y actitudes que los y las estudiantes puedan utilizar en diferentes contextos de sus vidas (Murcia y Casallas, 2020). En este contexto, la inclusión efectiva de la justicia social y la educación intercultural en los establecimientos educativos demanda que la labor docente se conciba y desarrolle como un servicio humano. Dicho esto, se hace necesario una participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa para alcanzar transformaciones significativas. La colaboración entre docentes, estudiantes, familias y la comunidad en general se convierte en un pilar esencial para fomentar aprendizajes no sólo pertinentes en el en-

torno escolar, sino también aplicables y significativos en la vida cotidiana (Silva-Peña, 2017; Garcia et al., 2011). En este sentido, la labor docente se erige como un catalizador clave para la implementación exitosa de prácticas que impulsen la equidad, la comprensión intercultural y el desarrollo integral de los estudiantes.

En relación con lo mencionado anteriormente, es esencial que la formación docente no solo fortalezca las habilidades pedagógicas, sino que también promueva el pensamiento crítico, reflexivo y transformador (Ramírez-Vásquez y Sepúlveda-Parra, 2017). En este contexto, es imperativo que las instituciones educativas superiores se embarquen en un diálogo sustancial sobre el papel que los y las docentes juegan en las aulas en términos de justicia social. Asimismo, es crucial reflexionar sobre cómo se pueden potenciar estas prácticas en el entorno educativo. Desde esta perspectiva, la formación docente debería ser un espacio dinámico que fomente la reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas y cómo estas pueden contribuir a la construcción de entornos educativos más equitativos (Ramírez-Vásquez y Sepúlveda-Parra, 2017; Silva-Peña, 2017; Garcia et al., 2011). En última instancia, el objetivo es que los y las docentes también se conviertan en agentes de cambio que promuevan la justicia social en las aulas.

Es por ello, que una forma concreta de potenciar la formación docente es a través de la formación continua, donde se debe diseñar e implementar programas con perspectiva desde la Educación Intercultural promoviendo la diversidad e inclusión. Además de incentivar procesos reflexivos personales y colectivos vista desde una mirada que busca y promueve el desarrollo social en pro de los derechos. De igual forma, es importante llevar a cabo la realización de programas que incluyan la participación de un mismo grupo de personas, y/o familias para promover competencias parentales (Ley N° 20.379) ya que estas posibilitan crear y fomentar estrategias que brindan mayor confianza y seguridad. Asimismo, debe existir un interés por parte de los agentes educativos de concretar y comunicar redes de apoyo para fortalecer y promover la Educación Intercultural.

Realidad en las Aulas

Los derechos de los niños, niñas y adolescentes son vulnerados en distintas formas, algunas de las más graves, como ocurren en los ámbitos escolares. Las violaciones que estos sujetos sufren, inicialmente, ocurren al acceso a los establecimientos escolares, y subsecuente a eso, la exclusión se materializa dentro del aula, eso porque la falta de valorización de las di-

versidades promueve prácticas veladas de segregación. Por esta razón, los establecimientos educacionales y sus docentes deben tener la capacidad de fomentar la adquisición de conocimientos en todos los y las estudiantes, promoviendo aprendizajes que trascienden hacia la vida. Esto se logra mediante una diversidad de técnicas y estrategias que brindan experiencias enriquecedoras, con el objetivo de impulsar la justicia social y la inclusión.

No obstante, desde la perspectiva de Cillero, Lathrop, & Berrios Díaz, (2018), “La estructura de la sociedad chilena es una estructura excluyente, y las sociedades excluyentes y segregadoras se construyen desde la infancia y la adolescencia. Esa estructura golpea además muy fuertemente a los niños, niñas y adolescentes” (p.18). A su vez, la estructura educativa, influenciada por políticas estatales, a menudo refleja elementos de racismo, colonialismo y una cultura hegemónica que subestima y margina diversas expresiones culturales. Este sistema normaliza la opresión y la discriminación. Sin embargo, es crucial que los profesores lideren un cambio profundo. Deben cuestionar estos modelos arraigados y trabajar hacia un paradigma educativo que abrace la diversidad, aborde las desigualdades y fomente el respeto y la equidad entre todas las culturas presentes en el ámbito educativo. En este sentido, se debe:

- Instruir y educar con el propósito de garantizar la equidad educativa y la permanente lucha en contra de la exclusión.
- Educar la autoestima para incidir en el proceso de construcción de una identidad autónoma, digna y solidaria.
- Educar para y con la ciudadanía propiciando el diálogo democrático y la resolución de conflictos.

Desde lo que fue expuesto, es imprescindible pensar en nuevas alternativas de formación docentes que respondan tanto a las sus necesidades de los y las estudiantes. Además, les permite ser sujetos críticos y transformadores para enfrentar contextos y problemáticas desde una perspectiva más crítica (Martínez y Oviedo, 2020), y preparados para abordar la interculturalidad desde un enfoque más inclusivo. Estos profesionales desempeñan un rol fundamental en el desarrollo de comunidades más equitativas y justas, al tiempo que adoptan una postura crítica y proactiva hacia el cambio social. Dichos profesionales reconocen que las desigualdades educativas son una manifestación de las profundas disparidades sociales y económicas arraigadas en el sistema. Por ende, entienden que superar estas inequidades requiere acciones estratégicas en diversas áreas de la política social, como la economía, el empleo, la salud y la educación (Carlin, 2010). Asumen la responsabilidad inherente a su rol como docentes en

el desarrollo de una sociedad más inclusiva, democrática y equitativa. Se comprometen a garantizar que sus prácticas pedagógicas y acciones personales contribuyan activamente al establecimiento de entornos educativos que reflejen y fomenten estos valores.

Lo anterior denota la necesidad de una educación para la cohesión social e intercultural a partir de la educación en/y para la equidad y el respeto a la diversidad; siendo fundamental:

- Interculturalidad desde una visión inclusiva de los derechos humanos.
- Incorporación de la interculturalidad como parte de los principios, propósitos y fines de la educación.
- Enseñanza de las lenguas originarias desde sus comunidades.
- Incorporar la cosmovisión que considera los conocimientos y valores de los pueblos ancestrales.
- Transversalizar la interculturalidad en todos los niveles educativos.
- Formación inicial docente con mallas curriculares elaboradas en pro de la inclusión.
- Incluir la participación de los pueblos en el diseño e implementación curricular.

Por ello, la Educación Parvularia ha considerado dentro de sus orientaciones pedagógicas promover ambientes de aprendizaje diversos e inclusivos, donde se considere la existencia de participación de diversas comunidades impulsando un reconocimiento y “respeto por las costumbres, singularidades personales y culturales, como son: celebraciones, juegos colectivos, ceremonias o la participación en producciones artísticas y encuentros interculturales” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2018, p. 54), lo cual incentiva a promover la tolerancia y respeto a la diversidad considerando la equidad e igualdad para todas y todas. Entonces, el docente y/o la docente debe considerar los ambientes donde se desarrollará las experiencias de aprendizaje para planificar, porque esto permitirá que tenga relevancia y congruencia con los intereses y necesidades de los niños, niñas, familias, docentes y comunidad.

Entonces, los jardines infantiles o escuelas deben fomentar el enriquecimiento de las culturas a través de Enfoques Interculturales, propiciando actos participativos y democráticos en pro de la prosperidad. De acuerdo con el Mineduc (2014, p. 15) “la educación Intercultural debe ser

concebida como una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de otros elementos y contenidos de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal”. Incluso, en Chile, de los 643 centros educativos con enfoque intercultural bilingüe, 271 ofrecen los Niveles de Transición 1 y 2, mientras que solamente 8 centros se centran exclusivamente en el Segundo Nivel de Transición. Estos programas atienden en conjunto a 9,914 niños y niñas de 4 y 5 años.

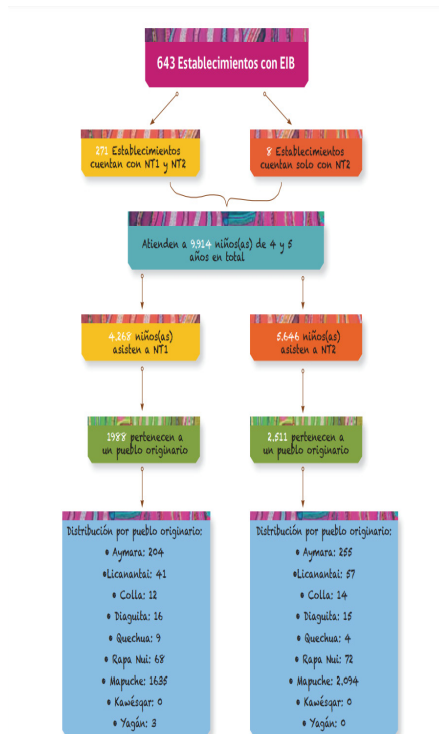


Figura 1: Educación Parvularia en escuelas con enfoque intercultural.
Fuente: MINEDUC (2014, p. 19).

En relación a lo mencionado, la educación infantil o parvularia no solo se limita a dotar a los niños, niñas y adolescentes de habilidades para iniciar y completar exitosamente sus estudios posteriores, reduciendo así la deserción escolar y la repetición de cursos (UNESCO, 2007). Más allá de eso, dado que todos los niños y las niñas nacen con igual potencial y el mismo derecho a desarrollarlo, esta etapa desempeña un papel crucial. Las oportunidades ofrecidas durante esta fase determinan si se igualan o difie-

ren las capacidades, influyendo directamente en el futuro de cada niño y niña, y, por ende, en el de toda la sociedad (Murcia y Casallas, 2020). Por lo tanto, para avanzar hacia una formación que aborde los desafíos de la justicia social, es crucial integrar los aspectos emocionales, interpersonales y psicosociales como componentes fundamentales de las competencias necesarias para ejercer la profesión en los programas educativos. Esto implica fomentar una práctica reflexiva y proporcionar recursos que se adecuen a la realidad educativa de los diferentes establecimientos educacionales.

Algunas consideraciones o propuestas

Desde la perspectiva que los años iniciales son fundamentales para la formación de actitudes hacia la diversidad, es esencial orientar a los niños, niñas y adolescentes para que reconozcan las injusticias sociales. Fomentar estas actitudes es crucial para desarrollar una comprensión profunda y significativa hacia la justicia social y la equidad a lo largo de su proceso educativo.

Lo anterior expuesto, evidencia que los establecimientos educacionales deben tener como propósito apoyar y mejorar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescente considerando sus necesidades, intereses y capacidades individuales. Asimismo, es importante crear redes de apoyo con la comunidad educativa (familias, docentes y comunidad) para favorecer la comunicación y colaboración con el propósito de contribuir a sociedades inclusivas con oportunidades equitativas para el aprendizaje, independiente del sexo, género, capacidad, edad, origen étnico u otro aspecto, donde la educación para la justicia social se reconozca como un objetivo vital (García-Peinado, et al., 2011). En este sentido, la educación inclusiva debe trascender hacia una praxis social, donde se construyan nuevas realidades a partir del respeto, valoración, aceptación y reconocimiento por y hacia la diversidad cultural.

No obstante, tener sistemas educativos que garanticen que niños, niñas y adolescentes tengan la posibilidad de desarrollar habilidades necesarias para tener una trayectoria escolar exitosa y feliz, requiere que las políticas educativas consideren los beneficios sociales y educativos en la primera infancia (Farrel, et al., 2006). Es decir, cuando se enseña en pro de la justicia social, también se enseña en pro de la igualdad y equidad, eliminando las desigualdades sociales y económicas que pudieran existir en la comunidad. De esta manera, es necesario que los profesionales de la educación entiendan que comprometerse con la justicia social va más allá de simplemente desarrollar estrategias o contenidos curriculares diferen-

ciados. Requiere una comprensión más profunda que abarque la promoción de un entorno educativo inclusivo, equitativo y empoderador. Esto implica no solo diversificar el contenido, sino también cultivar valores de igualdad, diversidad y cambios ideológicos culturales y sociales en el contexto educativo, formando así ciudadanos críticos y comprometidos con una sociedad más justa y equitativa.

En coherencia a lo mencionado, se revela esencial, desde la educación y de los principios democráticos, cuestionarse cómo definir un currículo acorde a la diversidad y las necesidades culturales de una sociedad heterogénea. Para concluir, como proyecciones futuras, se requiere avanzar en investigaciones que se desarrollen desde las prácticas y actitudes docentes en la educación infantil respecto al desarrollo de la justicia social, la diversidad y derechos de niños, niñas y adolescentes, puesto que la educación intercultural debe ser uno de los pilares centrales en la educación, y no solo mencionarlo en el programa o proyecto educativo.

Referencias

- Carlin, P. (2010). Education for Social Justice or Human Capital. En J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Education and Social Justice* (pp. 67-76). Dordrecht: Springer.
- Carlsson-Paige, N., y Lantieri, L. (2005). A changing vision of education. En N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 107-121). Nueva York: Teacher's College Press.
- Castañeda, E. (2010). Equidad social y educación inicial: un asunto de derechos. En J.C. Tedesco (Ed.), *Educación y justicia: el sentido de la educación. XXV Semana Monográfica de la Educación: La educación en el horizonte 2020* (pp. 31-33). Madrid: Santillana.
- Chapman, L., y West-Burnham, J. (2010). *Education for Social Justice: Achieving wellbeing for all*. Londres: Continuum.
- Chile Agenda 2030. (s,f). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Educación de Calidad*. https://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/ODS4_Acciones_Publicas.pdf
- Cillero, M., Lathrop, F., y Berrios Díaz, G. (2018). Situación actual de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en Chile. *Anuario De Derechos Humanos*, (14), 15–31.
- Connolly, P. (2003). The development of young children's ethnic identities: Implications for early years practice. En C. Vincent (Ed.), *Social justice, education and identity* (p. 166-184). Londres: Routledge Falmea.

- er. https://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/ODS4_Acciones_Publicas.pdf
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Dau, E. (ed.). (2001). *The anti-bias approach in early childhood* (2ª ed.). Frenchs Forrest: Pearson Education Australia Pty Ltd.
- Decreto n° 520 (1996). Establece normas para la elaboración de planes y programas de estudio de establecimientos bilingües. Biblioteca Congreso Nacional.
- Decreto n° 879 (2016). Aprueba plan de estudio de quinto a octavo año de educación básica y programas de estudio de quinto y sexto año de educación básica, para establecimientos que impartan la asignatura de lengua indígena. Biblioteca Congreso Nacional.
- Duk, C., Loren, C., y Fuenzalida, I. (2009). Criterios y orientaciones de flexibilización del currículo para atender la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. *Informe Final*.
- Farrel, A., Tayler, C., y Tennent, L. (2006). Building social capital in early childhood education and care: an Australian study. En Parker-Rees, R. Willan, J. (eds.), *Early years Education. Major themes in education*, (p. 623-632). Londres: Routledge.
- García-Peinado, R., Martínez, A., Morales, C y Vásquez, J. (2011). Enseñar la Justicia Social en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4325/4646>
- Gárate, F y Rebolledo, M. (2022). La política pública y su deber para garantizar la justicia educativa desde la diversidad cultural. *Perspectiva*, 41. <https://perspectivaucn.cl/wp-content/uploads/2023/01/Art.-1-Revista-Perspectiva-41.pdf>
- Greene M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lathrop Gómez, F., Berríos Díaz, G., y Cillero Bruñol, M. A. (2018). Situación actual de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile.
- Ley N°19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ley N° 20.379. Crea el sistema intersectorial de protección social e institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia “Chile crece contigo”. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Liston D.P. y Zeichner K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Loncon, E. (2017). *Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de*

- los pueblos indígenas de Chile. Una mirada desde los derechos lingüísticos. En Treviño, Morawietz, Villalobos y Villalobos (eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones UC.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood: learners, curriculum and contexts*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Martínez, X. (2017). Reflexiones en torno a la Educación Intercultural en Chile y la Cosmovisión de los pueblos indígenas. En Treviño, Morawietz, Villalobos y Villalobos (eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones UC.
- MINEDUC (s,f). Formación en Interculturalidad. Educación Intercultural Lenguas y culturas de los pueblos originarios.
- MINEDUC (s,f). Educación Intercultural. <https://peib.mineduc.cl/educacion-intercultural/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20para%20todos,aula%20como%20fuera%20de%20ella>
- MINEDUC. (2014). Educación Parvularia en escuelas con enfoque intercultural.
- MINEDUC. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2017). Encuesta Casen.
- Murcia, G. y Casallas, A. (2020). El pensamiento crítico para la participación cualificada de los consejeros estudiantiles. En Martínez, R. y Oviedo, P. (eds.) *Pensamiento crítico en la educación: propuestas investigativas y didácticas*. (pp.73-92) Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf>
- Naciones Unidas Chile. (s,f). Objetivos de Desarrollo Sostenible, Educación de calidad. <https://chile.un.org/es/sdgs/4>
- Novaro, G. (2006). Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4 (7), 44 - 60. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf>
- Nixon, D., y Aldwinkle, M. (2005). *Exploring child development from three to six*. South Melbourne: Thomson/Social Science Press.
- Poblete, M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf
- Ramírez Vásquez, P. y Sepúlveda Parra, C. (2017). Concepción de diversidad y condicionantes para la inclusión. Algunos desafíos para la formación docente. En González García, G., Silva-Peña, I., Sepúlveda Parra, C. y Del Valla, T. Investigación para la formación de profesores. Aportes de la Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago: Editorial UCSH.

- Rinaldi, C. (1995). Conferencia Inaugural: La infancia en una sociedad que cambia. En VVAA, Temas de Infancia, Vol. II (pp. 25-31). Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC/ Associació de Mestres Rosa Sensat. https://www.academia.edu/38150287/Educaci%C3%B3n_Intercultural_en_Chile_Experiencias_Pueblos_y_Territorios
- Santillán, A. (2023). Chile tiene la segunda proporción de migrantes más alta en América Latina, según un informe del Banco Mundial. *Diario Financiero*. <https://www.df.cl/internacional/economia/chile-tiene-la-segunda-proporcion-de-migrantes-mas-alta-en-america>
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. *Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente*, 121-145. <https://www.redalyc.org/journal/274/27464614009/html/>
- Swiniarski, L. A., y Breitborde, M. (2003). *Educating the global village: Including the young child in the world*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- UNESCO (2007). *Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. UNESCO.

Educação intercultural e práticas decoloniais na perspectiva da educação do campo

Sidinei Phitan da Silva

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Brasil.
REDYALA

Anelise de Oliveira Rodrigues

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Brasil .
REDYALA

Nairana Becker Vergutz

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Brasil.

Milena Thaís Röhler

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Brasil.

Introdução

Este trabalho discute a importância da educação intercultural e das práticas decoloniais na perspectiva da Educação do Campo. Aborda a necessidade de promover uma educação que reconheça a diversidade cultural das comunidades rurais, estabelecendo um diálogo entre diferentes saberes e valorizando as identidades locais. Além disso, apresenta a perspectiva decolonial como um enfoque teórico que questiona as estruturas de poder e dominação presentes na educação, buscando desconstruir as hierarquias impostas pelo colonialismo. Por meio de uma análise crítica, demonstra como a interculturalidade e as práticas decoloniais podem contribuir para uma educação mais inclusiva, emancipatória e contextualizada, capaz de enfrentar os desafios das comunidades rurais.

A Educação Popular é uma abordagem pedagógica que visa promover a participação ativa das pessoas em seu próprio processo de aprendizagem e na transformação de suas realidades. Ela teve origem em movimentos sociais e culturais e tem como característica a valorização do conhecimento prévio dos indivíduos, além de destacar-se por instigar a construção de um ensino mais horizontal e colaborativo. Seu objetivo é empoderar as comunidades marginalizadas, promovendo a conscientização crítica, a autonomia e a cidadania plena.

Jara (2006) defende que o termo “popular” é alusivo a um movimento que visa sobrepujar as estruturas de poder, opressão e discriminação e estabelecer “relações equitativas, justas, respeitadas da diversidade e da igualdade de direitos na busca do desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas” (p. 236). Nessa perspectiva, pode-se inferir que a Educação Popular é guiada pela ambição de criar uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos os indivíduos possam exercer suas capacidades e desfrutar de direitos básicos, independentemente de sua origem, condição social ou grupo de pertencimento. Assim, o conceito de “popular” traz consigo uma carga valorativa que se contrapõe à dominação e exploração, orientando-se para a construção de um ambiente social mais harmonioso e inclusivo. Dessa forma, o termo abarca uma dimensão ética e política, propondo uma reorganização das relações sociais em prol da igualdade, da diversidade cultural e do bem-estar coletivo.

Já a Educação do Campo é um enfoque educacional específico direcionado às populações rurais. Ela reconhece as particularidades e desafios enfrentados pelas comunidades agrícolas, pecuaristas e de áreas rurais, buscando promover uma educação que esteja em sintonia com suas especificidades. A Educação do Campo valoriza os saberes tradicionais, a sustentabilidade, o respeito ao meio ambiente e a formação de habilidades relevantes para o desenvolvimento rural.

Nessa conjuntura, a Educação Popular adota os anseios sociais como diretrizes para uma educação posta à serviço da emancipação humana e do enfrentamento das relações assimétricas comuns na contemporaneidade. Deste modo, é possível identificar certa influência dessa vertente na matriz pedagógica da Educação do Campo. Tanto a Educação Popular quanto a Educação do Campo podem ser consideradas projetos educacionais que se interligam ao defenderem princípios emancipatórios relativos aos sujeitos historicamente marginalizados. Ambas as propostas, buscam a organização coletiva, a participação dos movimentos populares e o respeito ao contexto social. Esses elementos são compreendidos como fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade e de cunho libertador.

Nesse contexto, a interculturalidade se apresenta como uma abor-

dagem essencial para fomentar um diálogo entre diferentes culturas e saberes, respeitando e integrando as práticas locais no processo educativo. Além disso, a perspectiva decolonial emerge como uma ferramenta crítica para questionar as estruturas de poder e colonização ainda presentes na educação, buscando desconstruir hierarquias e promover uma educação mais justa e igualitária. Este trabalho pretende discutir a importância da educação popular, do enfoque intercultural e das práticas decoloniais na perspectiva da Educação do Campo, analisando como essas abordagens podem contribuir para uma educação mais inclusiva, emancipatória e contextualizada.

A Educação Popular na perspectiva da Educação do Campo

A educação é um processo essencial e constituinte na vida das pessoas, pois só ela consegue proporcionar transformações de pensamentos, conhecimento, desenvolvimento de capacidades e habilidades. A educação proporciona transformações significativas na vida das pessoas e das sociedades e se torna prática social relevante em cenários de novas realidades.

Dessa forma, considerando o contexto de cada sujeito, sua cultura e subjetividade, cabe pensar especificamente em um campo educacional muito importante que abarca essa perspectiva de mudanças e transformações (sendo que por vezes ele é deixado de lado). O campo educacional aqui mencionado é o da Educação Popular, mais especificamente a Educação Popular na perspectiva da Educação Campesina.

É relevante contextualizar que a Educação Popular emerge de uma alternativa político-pedagógica e surge no seio das organizações sociais, a qual se defronta com os projetos educacionais estatais, que não sustentam nem representam os interesses da população (Gadotti & Torres, 2003). Isso é fato, uma vez que, a Educação Popular, a partir de práticas pedagógicas e da problematização das realidades sociais, busca desenvolver reflexões e possibilidades de emancipação dos povos, garantindo direitos alicerçados no compromisso para a transformação da realidade.

Destarte, que a Educação Popular tem Paulo Freire como referência, o qual destaca que a Educação Popular é compreendida como mobilização, capacitação e organização das classes populares, sendo elas científicas e técnicas (Freire & Nogueira, 1993). Além disso, a Educação Popular, na visão freiriana, é um direito de todos, que pode acontecer tanto dentro quanto fora da escola, em que os conhecimentos apreendidos significa-

tivamente perduram durante toda a vida dos educandos. Neste quesito, é válido ressaltar que a Educação Popular na perspectiva da Educação Cam-pesina é ainda mais importante, ao aliar diretamente a prática, a realidade de vida aos conhecimentos científicos e técnicos aprendidos na escola.

Freire (1987), ao fazer relação entre o aprendizado para com a realidade de vida das pessoas, afirma que através da educação os indivíduos podem se libertar, libertar seu pensamento, ser capaz de criticar, de entender-se como agente capaz de realizar mudanças na sociedade e em seu meio de vida.

É notável que a Educação Popular não implica somente em uma prática social, mas também cultural. Através dela é possível vislumbrar uma educação emancipadora, que vive e pensa seus sujeitos, suas práticas, valorizando-os. Já a Educação do Campo é um movimento que busca, de maneira reflexiva, intervir, teorizar, problematizar e reconhecer qualitativamente múltiplos significados dos povos do campo, sendo eles: sociais, históricos, éticos, culturais e políticos (Arroyo et al., 2017). Merece destaque a possibilidade de, nesta modalidade, a ampliação de conhecimentos e saberes já existentes e como também, a construção de outros novos significados e sentidos sobre o mundo, sobre as ciências, sobre a vida e para a própria realidade de vida dos educandos.

Ao definir a Educação do Campo, tem-se a compreensão de que a mesma vem ao encontro da conjuntura da Educação Popular, pois ambas defendem seus conceitos do saber popular e da emancipação dos indivíduos. No âmbito da Educação do Campo, percebe-se a problematização da Educação Popular, a qual possibilita dentro deste contexto olhares cada vez mais críticos, plurais e contextualizados com as realidades e necessidades dos sujeitos.

Assim, compreendemos que a Educação Popular na perspectiva do Campo busca um diálogo iminente entre os sujeitos e as aprendizagens significativas, que venham de encontro com a realidade, com as histórias, vivências e com as mais diversas experiências de cada ser, partindo de sua própria vida, visando a garantir as condições de aprendizagem baseadas na sua realidade, respeitando o ser humano e proporcionando a ampliação de sua formação sob o prisma epistemológico, político, ético e estético.

É um movimento educativo, que atua como prática social e que realiza a leitura do contexto social, problematizando as realidades injustas; por isso, se articula fortemente com as lutas travadas nos movimentos populares. Esse tipo de educação, portanto, pretende construir uma nova hegemonia do saber, o saber das classes populares, o qual busca empoderar os sujeitos que estão às margens da sociedade contra os moldes da ordem vigente.

Esse movimento busca despertar nas pessoas uma consciência crítica do mundo e da sociedade, para que se compreendam como sujeitos ativos e capazes de provocarem mudanças sociais. Porém, para que essa realidade educacional seja efetiva, há necessidade de determinadas articulações pedagógicas e curriculares, pois se torna imprescindível a compreensão da conjuntura da modalidade de ensino que busca reforçar a flexibilidade e as epistemologias acerca da Educação Popular do Campo.

Ou seja, a Educação Popular e a Educação Campesina, em suas concepções de desenvolvimento, buscam acima de tudo respeitar, valorizar e estimular o aproveitamento da real condição de vida das pessoas para produzir conhecimento e consciência em seus educandos. Dessa forma, Freire (1996) aborda que:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (p. 17)

E esta articulação dos saberes é premente na didática da Educação Popular do Campo, pois, os profissionais que atuam nesta realidade não podem simplesmente apresentar os conteúdos e esperar que seus estudantes os compreendam de imediato, é necessário que os mesmos desenvolvessem a ideia de investigação da realidade, da pesquisa, da autonomia dos educandos, aliando o teórico ao prático, possibilitando assim que os conhecimentos dialoguem com o real produzindo novas leituras da realidade.

No desenvolvimento dessa proposta educativa também há saberes docentes que precisam ser reconstruídos tanto para planejar, quanto para ensinar e avaliar. Pois para aliar e desenvolver o conhecimento teórico a partir da práxis, se torna necessário que os docentes também busquem al-

guns conhecimentos específicos para que possam fazer essa aproximação real.

Assim, considerando este intuito educacional baseado no contexto histórico, social, cultural e prático dos indivíduos, aliado à dinamicidade de diversas áreas do conhecimento, é permitida uma dinâmica potente e extremamente significativa. Ao passo que, quando compreendemos que os saberes docentes mobilizados na ação pedagógica de uma escola do Campo são plurais, a totalidade do discurso emerge real e significativamente na observação e na reflexão acerca de todos os fatores vividos.

Em suma, a Educação Popular articulada à Educação do Campo, constitui um núcleo referencial de cunho epistemológico, ético e político. Este marco teórico permite pensar e projetar a constituição do conhecimento e a formação em perspectiva crítica, permitindo um diálogo entre os referenciais teóricos com os diferentes contextos vividos pelos educandos. A experiência concreta torna-se ponto de partida e de chegada dos processos educativos, os quais objetivam a emancipação social, política e humana, por meio da conquista da autonomia dos educandos, e do potencial crítico que se gera a partir do questionamento das contradições da realidade. Isso nos convida a buscar entender possíveis contribuições dos enfoques interculturais e decoloniais na Educação do Campo.

Desafios e Possibilidades da Interculturalidade e Práticas Decoloniais na Educação do Campo

A Educação do Campo enfrenta desafios peculiares, pois as comunidades rurais têm identidades culturais próprias, vinculadas à terra, à agricultura e ao meio ambiente. Nesse sentido, a interculturalidade se mostra como uma abordagem capaz de valorizar e respeitar a diversidade cultural dessas comunidades. Ela busca promover um diálogo entre diferentes culturas, saberes e conhecimentos, permitindo que as práticas locais sejam integradas ao currículo escolar. Ao reconhecer e valorizar as identidades locais, a educação intercultural contribui para uma maior identificação dos estudantes com os conteúdos escolares, favorecendo uma aprendizagem significativa e crítica.

Silva et al. (2022) defendem que a abordagem intercultural “parece ser possível a partir de uma via de uma reflexão radical acerca do conhecimento, a qual questione, a própria ciência e a filosofia, em suas restrições eurocêntricas e colonialistas” (p. 13). Nessa ótica, a proposta intercultural requer uma práxis pedagógica que seja dialógica e existencial, em que alu-

nos e educadores sejam reconhecidos como agentes capazes de questionar e recriar os sentidos hegemônicos, que enaltecem determinadas categorias ou grupos em detrimento de outros.

A práxis pedagógica intercultural pode ser fundamentada na valorização da igualdade, da diferença, da contingência, da crítica e da solidariedade. Em outras palavras, é necessário reconhecer a importância de tratar todas as pessoas igualmente, respeitar as diferenças culturais, considerar que as situações podem ser diversas e não predefinidas, fomentando a capacidade crítica dos sujeitos e promovendo a colaboração e apoio mútuo. Neste preâmbulo, o objetivo está em romper com formas identitárias fixas de cultura que estão presentes no ambiente educacional, e que, em geral, contribuem para diminuir, discriminar e silenciar indivíduos diferentes, estranhos, não conformes aos padrões ou excluídos socialmente.

A perspectiva decolonial é uma corrente teórica que se desenvolveu a partir de críticas ao legado do colonialismo e da colonização cultural. Na educação, essa abordagem busca desconstruir as hierarquias impostas pelo colonialismo, questionando o conhecimento eurocêntrico dominante e promovendo uma revalorização dos saberes locais e tradicionais.

Zeferino et al. (2019) definem quatro dimensões da colonialidade imbricadas entre si:

Colonialidade do poder, que é a maneira como opera o padrão de poder mundial capitalista; a colonialidade do saber, que pressupõe o eurocentrismo como perspectiva hegemônica; do ser, que desumaniza e inferioriza a partir do referencial branco, heteropatriarcal, cristão, europeu; e a colonialidade cosmogônica ou da natureza. (p. 32)

Para Walsh (2017) o pensamento decolonial pode abrir horizontes para novas pedagogias, que “buscam plantar sementes, não dogmas ou doutrinas” (p. 62), e promover práticas educativas voltadas a descolonização do poder e centradas na emancipação.

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade — estruturas até agora permanentes — que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade. (Walsh, 2009, p. 24)

Para Silva e Canabarro (2022), “A estrutura de poder, constitutiva da colonização, impôs a dominação de saberes e crenças dos colonizadores, subalternizando, portanto, os conhecimentos e valores dos povos dominados pela colonização europeia na América Latina” (p. 130). A ideia dos autores explora a importância da construção de um “saber decolonial” como alternativa para o reconhecimento das identidades dos sujeitos que ocupam diferentes espaços sociais e também, como uma resposta crítica à colonização histórica, que impôs sistemas de conhecimento e valores dominantes, marginalizando e subjugando culturas e identidades locais. O saber decolonial vai questionar essas estruturas de poder e propor a valorização da diversidade de conhecimentos e experiências das diferentes comunidades e atores sociais.

Os autores (Silva & Canabarro, 2022) consideram que a construção de um saber decolonial é um processo que envolve tanto questões determinadas — aquelas que já são conhecidas e compreendidas — quanto questões indeterminadas, ou seja, aquelas que ainda não foram totalmente exploradas ou desvendadas. Isso implica em estar aberto para novos conhecimentos e perspectivas, reconhecendo que ainda há muito a aprender e a descobrir. Cabe aos atores sociais — as pessoas e grupos envolvidos em diferentes contextos — estabelecerem o tecido dos acontecimentos e ações. Isso significa que são as próprias comunidades e indivíduos que têm a potencial capacidade e responsabilidade de criar suas realidades, reafirmando suas identidades e culturas, especialmente em contextos específicos, regiões historicamente consolidadas por processos de colonização e exploração. O termo – potencial – nos remete à ideia de que estas comunidades não fazem a história como querem isoladamente, ou de forma independente da história, mas a partir dos contextos que herdaram.

Então, na perspectiva da Educação do Campo, as práticas decoloniais são fundamentais para romper com o padrão de educação excludente e homogeneizante, permitindo que os estudantes rurais se reconheçam como sujeitos de direito e protagonistas em seus processos de aprendizagem. Neste viés, compreende-se como necessário que os diferentes saberes, conhecimentos e culturas do coletivo campestre, componham o currículo escolar por meio da interculturalidade, dado que é pelo encontro que se estabelecem relações de respeito e valorização, pois “o reconhecimento da diversidade não enfraquece, e sim fortalece os princípios em que se assenta a construção teórica da educação do campo, do projeto de campo e de sociedade” (Arroyo, 2012, p. 232).

Portanto, pensar a diversidade inclui olhar as diferenças étnicas, raciais, de gênero, de sexualidade, classe social, geração, entre outras, que se entrelaçam no cenário rural e (re)conhecer os processos de resistência

ao sistema capitalista heteropatriarcal, branco e eurocentrado. É dar lugar para o que foi posto à margem da invisibilidade e criar oportunidades para epistemologias e práticas historicamente marginalizadas. Embora a legislação brasileira aponte aspectos voltados à proteção e à valorização da cultura e modo de vida campesino, não se pode negar que há uma crescente violação dos direitos constitucionais quando nos deparamos com propostas pedagógicas urbanocêntricas, que reforçam a opressão imposta pelo sistema capitalista vigente.

Apesar das evidentes contribuições da interculturalidade e das práticas decoloniais, sua implementação enfrenta desafios. A resistência por parte de estruturas educacionais tradicionais, a falta de formação adequada para os professores lidarem com a diversidade cultural e a ausência de materiais didáticos contextualizados são algumas das barreiras enfrentadas. Contudo, é fundamental ressaltar que a interculturalidade e as práticas decoloniais representam uma oportunidade ímpar para reconfigurar o sistema educacional, fomentando a valorização das culturas rurais e fortalecendo a identidade dos estudantes, tornando-os agentes ativos em suas aprendizagens.

Considerações Finais

Por meio da Educação Popular e da Educação de Campo, busca-se promover uma educação mais inclusiva, emancipatória e contextualizada para as comunidades rurais, valorizando seus saberes, identidades culturais e proporcionando um ensino mais horizontal e colaborativo.

A interculturalidade surge como uma abordagem essencial para estabelecer um diálogo entre diferentes culturas e saberes, reconhecendo a diversidade cultural das comunidades rurais. Isso permite que as práticas locais sejam integradas ao currículo escolar, favorecendo uma aprendizagem significativa e o fortalecimento da identidade dos estudantes.

Por sua vez, uma perspectiva decolonial questiona as estruturas de poder e colonização presentes na educação, buscando desconstruir as hierarquias e promover a revalorização dos saberes locais e tradicionais. A construção de um saber decolonial é um processo dinâmico, que envolve o reconhecimento das diferenças étnicas, raciais, de gênero, entre outras, e a preservação das epistemologias historicamente marginalizadas.

No entanto, apesar dos desafios enfrentados, como a resistência de estruturas educacionais tradicionais e a falta de formação adequada para os professores, a interculturalidade e as práticas decoloniais representam

uma oportunidade única para reconfigurar o sistema educacional, tornando-o mais inclusivo e significativo para as comunidades rurais.

Em suma, a educação intercultural e as práticas decoloniais na Educação do Campo são fundamentais para promover uma educação mais justa, igualitária e contextualizada, que reconheça e valorize as identidades locais e contribua para o enfrentamento dos desafios enfrentados pelas comunidades rurais nos novos cenários da mundialização econômica, na esperança de uma sociedade mais comprometida com a democracia, a emancipação, a justiça, a felicidade, a solidariedade e o bem-estar coletivo.

Referências

- Arroyo, M. G. (2012). Diversidade. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (p. 229–237). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). (2017). *Por uma educação do campo* (5ª ed.). Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (2ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P., & Nogueira, A. (1993). *Que fazer: Teoria e prática da educação popular* (4ª ed.). Vozes.
- Gadotti, M., & Torres, C. A. (Orgs.). (2003). *Educação popular: Utopia latino-americana* (J. Jaime Bizet, Trad.; 2ª ed.). Ibama. <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educapopularutopialatinoamericanadigital.pdf>
- Jara, O. (2006). Resignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs.), *Educação popular na América Latina: Diálogos e perspectivas* (2ª ed., p. 237–243). UNESCO, MEC, CEAAL.
- Libâneo, J. C. (2018). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (12ª ed.). Cortez.
- Silva, S. P. d., & Canabarro, I. d. S. (2022). Edgar Morin e a decolonialidade planetária: O pensamento complexo na reforma do pensamento na universidade brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, 29(4), Artigo <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n4.2022.63>. <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20040>
- Silva, S. P. d., Cossetin, V. L. F., & Canabarro, I. d. S. (2022). O currículo intercultural e decolonial no cenário do ensino superior brasileiro

e latino-americano. *Cadernos Cajuína*, 7(2), Artigo <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i2.573>. <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/573>

Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: Insurgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau (Org.), *Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (p. 12–42). 7 Letras.

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abril Trigo. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

Zeferino, J. C., Passos, J. C. d., & Paim, E. A. (2019). Decolonialidade e educação do campo: Diálogos em construção. *Momentos - Diálogo em Educação*, 28(2), Artigo <https://doi.org/10.14295/momento.v28i2.9125>. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9125>

Origem e conceitos do grupo modernidade/colonialidade¹

Volmir Antonio Lange
Unochapecó, Brasil.

Marilandi Maria Mascarello Vieira
Unochapecó, Brasil.

Cláudia Battestin
Unochapecó, Brasil.
REDYALA

Elcio Cecchetti
Unochapecó, Brasil.
REDYALA

Introdução

Historicamente, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)² vem problematizando as consequências da modernidade e da colonialidade do poder, saber e do ser enquanto chaves de leitura para enfrentamento da hegemonia do pensamento e da cultura europeia/ocidental sobre as sociedades latino-americanas. O Grupo problematiza a Europa/Norte como centro de poder que, desde a modernidade, exerce domínio nos campos da ciência, da política, da economia e da cultura, instaurando o denomina-

1 Este trabalho é parte da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), com o tema *Apostilamento privado na educação básica: uma análise desde a (de)colonialidade do saber*, defendida em agosto de 2023.

2 Fazem/faziam parte deste grupo os seguintes pensadores: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros (Escobar, 2003).

do eurocentrismo (Balestrin, 2013; Berbert, 2018).

Diante da notoriedade e importância do trabalho desenvolvido por este Grupo, objetivamos apresentar o histórico de sua constituição, a trajetória e o pensamento do Grupo M/C, formado por intelectuais latino-americanos constituído no final dos anos de 1990. Este movimento epistemológico realizado pelo grupo, continua sendo fundamental para pensar e intervir no mundo e na sociedade por lentes não tão exploradas, percebidas portanto como conceitos teórico-críticos anteriores e/ou além das formas capitalistas conhecidas como o desenvolvimentismo, liberalismo e neoliberalismo.

Neste sentido, discorremos, sobre a origem e a constituição do grupo MC, precursor da teoria crítica na América Latina, que vem abordando e analisando o percurso histórico desta perspectiva proveniente do colonialismo europeu praticado através da violência e de outras formas de domínio aos demais povos do mundo.

Grupo Modernidade/Colonialidade: a origem

De acordo com Balestrin (2013), o Grupo M/C realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e das ciências sociais na América Latina, por meio da noção de “giro decolonial”:

Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (Ballestrin, 2013, p. 89).

Segundo a autora, o Grupo M/C teve origem nos Estados Unidos, na década de 1990, a partir de outro grupo, dedicado aos Estudos Subalternos:

Em 1992 – ano de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-razionalidad” – um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o Grupo Latino-American dos Estudos Subalternos. Inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos

Subalternos, o foundingstatement do grupo foi originalmente publicado em 1993 na revista *Boundary*, editada pela Duke University Press. Em 1998, Santiago Castro-Gómez traduziu o documento para o espanhol como “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos” (2013, p. 89)

Considerado a voz mais crítica e radical do grupo de Estudos Subalternos, Walter Dignolo estava descontente com a incorporação de teóricos indianos no referido grupo de estudos. Aproveitando elementos das teorias pós-coloniais para realizar uma crítica aos legados coloniais, Dignolo defende que as teses dos teóricos não deveriam servir de referência para a América Latina, uma vez que são realidades e contextos dessemelhantes.

Na ocasião Dignolo denuncia o “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêntricos. Para ele, o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas. Devido às divergências teóricas, o grupo latino foi desagregado em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade (Ballestrin, 2013, pp. 95-96).

Grosfoguel (2008) também compartilhava do descontentamento de Dignolo, já que muitos latino-americanistas deram preferência epistemológica a Michel Foucault, Jaques Derrida, Antônio Gramsci, pensadores de perspectiva europeia. Isso afastaria a maioria dos membros dos subalternos latinos, que não migraram para o grupo Modernidade/Colonialidade (MC) que teve Dignolo como um dos fundadores.

Quanto aos outros intelectuais que ajudaram na criação e constituição do grupo MC, destacamos a trajetória de dois importantes membros, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, da *State University of New York (SUNY)*, e o norte-americano Immanuel Wallerstein, então diretor do Centro *Ferdi-*

nand Braudel em Paris. Quijano proferia palestras em conferências e seminários na SUNY “Binghamton” e no “*Coloniality Working Group*”, grupo dirigido por Kelvin Santiago, sociólogo porto-riquenho, que tinha ainda como membros os compatriotas Ramón Grosfoguel (professor de Sociologia) e Agustín Lao-Montes, atuantes na *State University of New York*, assim como a pensadora afro-caribenha Sylvia Wynters, conhecida nos Estados Unidos por seu trabalho sobre legados coloniais. Esses também se juntariam na caminhada rumo a constituição do grupo MC (Ballestrin, 2013; Castro-Gómez., Grosfoguel, 2007).

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 9) alegam ainda que

[...] Tanto Quijano quanto Wallerstein ganharam fama internacional durante a década de 1970: o primeiro como colaborador ativo do grupo de pensadores latino-americanos associados à “teoria da dependência” e o segundo como fundador de uma das abordagens mais inovadoras da sociologia ocidental da época: a análise do sistema-mundo[...]

Nos anos de 1970, além de Quijano e Wallerstein, Enrique Dussel também já era conhecido por ser um dos fundadores da Filosofia da Libertação. A identidade do grupo MC (ainda não formado nesta época) herdaria essas e outras influências do pensamento crítico latino-americano do século XX (Ballestrin, 2013).

Em 1998, o sociólogo radicado na Venezuela, Edgardo Lander, por intermédio da Universidade Central da Venezuela e com o apoio da editora CLACSO, organizou um evento em Caracas, para o qual foram convidados Quijano, Mignolo, Dussel e o antropólogo venezuelano Fernando Coronil. Desse evento, resultou um dos mais importantes livros produzidos pelo grupo: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por Edgardo Lander no ano de 2000 (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

No mesmo ano (1998), Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes organizaram o congresso internacional “*Transmodernity, historical capitalism, and coloniality: a postdisciplinary dialogue*”, a respeito do tema transmodernidade³, capitalismo e colonialidade. Nesse evento, os convidados Quija-

3 *La transmodernidad (transmodernidade)* é um conceito de *Enrique Dussel* que propõe transcender a versão eurocêntrica da modernidade, centrada no modelo da Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global. Dussel propõe que se enfrente esta modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas descoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos-subalternos de povos colonizados de todo o mundo. Conceito também discutido por Walter Mignolo como “pensamento crítico de

no, Wallerstein, Dussel e Mignolo se encontrariam pela primeira vez para discutir a abordagem dos legados coloniais na América Latina, em um diálogo a partir da análise sobre o sistema-mundo de Wallerstein (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Em 1999, o grupo de *Binghamton* organizou o evento “*Historical Sites of Colonial Disciplinary Practices: The Nation-State, the Bourgeois Family and the Enterprise*”, que podemos traduzir como “Locais históricos das Práticas Disciplinares Coloniais: O Estado-Nação, a Família Burguesa e a empresa”, quando iniciou de fato o diálogo com as teorias pós-coloniais da Ásia, África e América Latina. Nesse evento, participaram Vandana Swami, Chandra Mohanty, Zine Magubane, Sylvia Winters, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Fernando Coronil (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Também em 1999, na Colômbia, Castro-Gómez e Oscar Guardiola, com o apoio da Pontifícia Universidad Javeriana, organizam o Simpósio Internacional *La reestructuración de las ciencias sociales em los países andinos*. Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, pp. 10-11),

[...] Este evento sirvió como catalizador de todo lo que venía ocurriendo en los otros nodos de la red, pues fue a partir de allí que se firmó un convenio de cooperación académica entre la Universidad Javeriana de Bogotá, Duke University, University of North Carolina y la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito para organizar actividades y publicaciones en torno al tema de las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Además de Mignolo, Lander, Coronil, Quijano, Castro-Gómez y Guardiola, en el evento de Bogotá participaron dos personas que se unirían a este grupo transdisciplinario y plurinacional: la semióloga argentina Zulma Palermo y la romanista alemana Freya Schiwy. De ese evento resultaron dos libros que, junto con el de Lander, constituirían las primeras publicaciones del grupo: *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (1999) y *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (2000), ambos editados por el Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.

No ano de 2001, o grupo formado por participantes dos referidos eventos realizaram a primeira reunião com o intuito de discutir os avanços dos estudos sobre o tema modernidade/colonialidade. O encontro deno-

fronteira”, enquanto intervenção epistémica dos diversos subalternos (Mignollo, 2000; Dussel, 2001).

minado *Knowledge*⁴ – de onde seria criado um dossiê na revista *Nepantla* –, foi organizado por Walter D. Mignolo na *Duke University*. Nesse encontro, juntar-se-iam ao grupo o teórico boliviano Javier Sanjinés e a linguista norte-americana Catherine Walsh, professora da *Universidad Andina Simón Bolívar*, encarregada de organizar o segundo encontro do grupo em 2002, na cidade de Quito, Equador, evento que contaria ainda com a participação de intelectuais indígenas e afro-americanos. Deste segundo encontro, em 2002, foi publicado o livro *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*, editado por Catherine Walsh, Freya Schiwy e Santiago Castro-Gómez, publicado pela editora *Abya-Yala* de *Quito, Equador* (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Os autores (2007, p. 11) detalham a cronologia dos eventos:

[...] La tercera reunión tuvo lugar en la Universidad de California (Berkeley), organizada en el año 2003 por Ramón Grosfoguel y José David Saldívar. Allí se unió al grupo el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres, quien, junto con Ramón y José David, trabajó en la edición del libro [...] *Unsettling Postcoloniality: Coloniality, Transmodernity and Border Thinking* (Duke University Press, 2007).

La cuarta reunión se celebró en abril de 2004 en la Universidad de California, en Berkeley, tras la cual se publicaron dos volúmenes: el libro titulado *Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century US Empire* (Paradigm Press, 2005), y el volumen editado por Ramón Grosfoguel en una revista académica dirigida por Immanuel Wallerstein, titulado *From Postcolonial Studies to Decolonial Studies* (Review, vol. XIX, n. 2, 2006) [...].

A partir desse evento, o grupo MC iniciava um diálogo com o filósofo afro-caribenho Lewis Gordon, presidente da *Caribbean Philosophy Association*, e com o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, um dos mais importantes organizadores e teóricos do Fórum Social Mundial.

La quinta reunión fue organizada unos meses después, en junio de 2004, por Arturo Escobar y Walter D. Mignolo, en las ciudades de Chapel Hill (Universidad de Carolina del Norte) y Durham (Duke University), bajo el nombre “Teoría crítica y decolonialidad”. De ella saldrá este año (2006) un número de la revista

4 “Conhecimento”

Cultural Studies - editada por Larry Grossberg -, coordenado por Mignolo/Escobar, titulado *Globalization and Decolonial Thinking* (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, pp. 11-12).

Em abril de 2005 foi realizado o sexto encontro, organizado por Nelson Maldonado-Torres, Grosfoguel e Saldivar, realizado novamente em Berkeley, intitulado *Mapping the Decolonial Turn*⁵, com obra publicada a partir desta conferência. Um novo encontro ocorreu em julho de 2006, na cidade de Quito, organizado por Catherine Walsh (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Ballestrin (2013, pp. 97-98) assim resume as sete reuniões do grupo M/C:

Nos anos 2000, ocorreram sete reuniões/eventos oficiais do grupo (nos anos 2001, 2002, 2003, 2004, 2006), o qual incorporou e dialogou com os seguintes nomes: Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldivar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández Osco (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2010). Outros estudiosos associados ao grupo são Jorge Sanjinés, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Linda Alcoff, Eduardo Mendieta, Elina Vuola, Marisa Belausteguigoitia e Cristina Rojas (Escobar, 2003) [...].

Além das atividades e publicações coletivas, as contribuições individuais de alguns membros são importantes para o reconhecimento da referida perspectiva. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 12) se referem

[...] a libros como *El encubrimiento del otro. Origen del mito de la modernidad* (1992), de Enrique Dussel; *The Darker Side of the Renaissance* (1995) e *Historias locales/Diseños globales* (2002), de Walter Mignolo; *Modernidad, identidad y utopía en América Latina* (1988) y artículos seminales como “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad” o “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, de Aníbal Quijano; *La invención del Tercer Mundo* (1999) y *El final del Salvaje* (2000), de

5 Mapeando a virada decolonial e/ou Giro Decolonial – tradução e/ou definição do autor.

Arturo Escobar; *The MagicalState* (1999), de Fernando Coronil; *La ciencia y la tecnología como asuntos políticos* (1994), de Edgardo Lander; *Colonial Subjects* (2003), de Ramón Grosfoguel; y *Crítica de la razón latinoamericana* (1996) y *La hybris del punto cero* (2005), de Santiago Castro-Gómez.

Contudo, o grupo MC não apenas edita obras e artigos decorrentes de encontros e eventos, mas participa de investigações e de diversos projetos acadêmico-políticos. Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 3) compreendem que:

[...] o “programa de investigação MC” pode ser caracterizado como uma virada epistemológica no século XXI, estamos caracterizando-o como uma maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia como a cristandade, o liberalismo e o marxismo (ESCOBAR, 2003). Além disso, a perspectiva Modernidade/Colonialidade não se restringe a um pensamento acadêmico ou se propõe a ser um novo campo teórico universal, ela só adquire sentido somente desde e com as lutas contra a colonialidade, junto aos movimentos políticos e sociais (de mais de 500 anos) caracterizados como pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade.

Os componentes do grupo participam ativamente em movimentos políticos e sociais junto aos povos indígenas de diferentes países, organizam atividades no âmbito do Fórum Social Mundial, se articulam com ativistas em torno de projetos culturais, epistêmicos e políticos. O grupo M/C vem, portanto, atraindo novos pesquisadores, interessados na perspectiva decolonial, formando novas gerações críticas à modernidade/colonialidade.

Grupo Modernidade/Colonialidade: conceitos-chaves

Para que possamos compreender a perspectiva teórica criada e defendida pelo grupo M/C, que abrange uma diversidade de conceitos como modernidade, racismo epistêmico, diferença colonial, transmodernidade, pensamento liminar, pensamento de fronteira, interculturalidade, colonia-

lidade, decolonialidade, pedagogia decolonial, entre outros, detemo-nos em explicar dois conceitos-chave para a constituição do grupo: modernidade e colonialidade, que operam de forma simultânea/imbricada com o eurocentrismo capitalista. Walsh, Oliveira e Candau, (2018, p. 3) entendem que:

[...] A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. Em outros termos, a modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade. Para esses intelectuais, colonialidade e modernidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.

A modernidade, para o grupo MC, é uma invenção da classe dominante europeia a partir da violência colonial da invasão, domínio e exploração sobre América. Segundo os mesmos autores (2018, pp. 3-4), a modernidade,

[...] não foi fruto de uma auto emancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009), afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que impôs uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. [...] Em outros termos, na conquistada de Abya Yala (América Latina), as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu.

Quijano (2019) afirma ainda que a América foi o primeiro espaço/tempo a ter sofrido a interferência do novo padrão de poder global eurocêntrico, a colonialidade do poder, sendo por isso, a primeira identidade

da modernidade. O autor (2005, p. 113) pondera que, de certo modo:

[...] foi decisivo para o processo de modernidade que o centro hegemônico daquele mundo estivesse localizado na zona centro-norte da Europa Ocidental. Isso ajuda a explicar por que o centro de elaboração intelectual desse processo se localizará também ali, e por que essa versão foi a que ganhou a hegemonia mundial. Ajuda igualmente a explicar por que a colonialidade do poder [...] desempenhará um papel de primeira ordem nessa elaboração eurocêntrica da modernidade.

Quijano (2000, pp. 342-343) menciona que esta ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo e fundamental sobre as relações de domínio impostas pela conquista:

En el curso del despliegue de esas características del poder actual, se fueron configurando las nuevas identidades societales de la colonialidad, indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos y las geoculturales del colonialismo, como América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente (ambas últimas Asia, más tarde), Occidente o Europa (Europa Occidental después). Y las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado como la modernidad.

Seguindo o raciocínio de Quijano (2000, 2014), ainda no século XVII, com a instituição da hegemonia do poder europeu, um modo peculiar de produzir conhecimento eurocêntrico foi imposto e difundido como único e verdadeiro: a ciência moderna, a qual muito contribuiu para atender e legitimar as demandas do capitalismo, calcada na medição, quantificação e objetivação da natureza, tornando-a um objeto de exploração e usurpação de seus recursos. Nas palavras do autor (2000, p. 343),

El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo

su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, las hace percibir como naturales, en consecuencia como dados, no susceptibles de ser cuestionados.

Modernidade, portanto, é movimento fundado como novo modo de imposição, de sujeição, de comportamento, de pensar e agir, para todos os povos e lugares do mundo. Dussel (2000, p. 49) afirma que a modernidade é um “mito” que oculta a colonialidade e se desenvolve da seguinte forma:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos

“atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etecetera [...].

O segundo conceito-chave do Grupo é o da colonialidade. Mignolo (2020, p. 30) aponta que “A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva”.

A colonialidade é o termo utilizado para designar formas de colonialismo que sobreviveram e perduram, mesmo com o fim do colonialismo histórico, após a independência política dos países colonizados, indicando, assim, que os processos de colonialidade não cessaram porque estes países/povos/grupos seguem sendo dominados pelo sistema mundo globalizado-capitalista. A colonialidade busca o domínio da divisão racial, da cultura, do trabalho e do “conhecimento” dos povos, operando de forma ininterrupta, como um elemento comum no sistema capitalista (Chaves, 2021).

Walsh, Oliveira e Candau (2018) afirmam que a colonialidade se refere à classificação e reclassificação da população a partir de uma referência eurocentrada no Norte para com os demais continentes, de modo a estruturar essas classificações, em uma perspectiva epistemológica em conformidade com uma nova matriz de poder, pela qual esteja centrada na produção e legitimação de uma única forma de conhecimento.

A Europa foi a primeira potência capitalista ao mesmo tempo em que exercia domínio imposto em diversas colônias através de uma classificação de raça, etnia e condição social, o que lhe garantiu a superioridade e o poder sobre os demais povos colonizados. As correspondentes relações intersubjetivas, em que as experiências do colonialismo e da colonialidade se fundiam junto com as necessidades do capitalismo, configuravam-se como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação (Quijano, 2019, 2000).

Esta estrutura de classificação colonial, segundo Quijano (1992, p. 438),

[...] produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”)

de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental. Com efeito, ao observarmos as linhas principais da exploração e da dominação social em escala global, as linhas matrizes do atual poder mundial, sua distribuição de recursos e de trabalho, entre a população do mundo, é impossível não ver que a vasta maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados são exatamente os membros das “raças”, das “etnias”, ou das “nações” em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, da conquista da América em diante.

Nessa linha de raciocínio, Castro Gomes e Grosfoguel (2007, p. 19) alegam que “[...] la noción de ‘colonialidad’ vincula el proceso de colonización de las Américas y la constitución de la economía-mundo capitalista como parte de un mismo proceso histórico iniciado en el siglo XVI [...]”.

Walsh (2013, p. 24) faz uma aproximação da colonialidade e suas formas de atuação, com movimentos políticos da contemporaneidade enquanto desenvolvimentismo e o neoliberalismo, ou seja:

Os momentos políticos, sem dúvida, estão cada vez mais emaranhados e complexos; as palavras ou termos de sua caracterização na América do Sul são demonstrativos. Enquanto “crise” — crise não só do capitalismo, mas também da civilização ocidental (Lander, 2005) e a crise da colonialidade do poder (Quijano, 2008), sugere fissuras e rupturas na ordem e nos padrões de poder, “transição” e “revolução” — **os termos usados pelos governos sul-americanos** que se autodenominam “**progressistas**” — apontam para movimentos e mudanças de cima, que, embora afirmem se distanciar do **neoliberalismo**, caminham para um nacionalismo onde o neoextrativismo e a criminalização do protesto, são os eixos mais evidentes de mudança e progressão. [...] “colapso” do mundo dominante e do “ressurgimento do nosso”, o mundo de baixo “muito outro” em sentido e razão. Para alguns movimentos, comunidades e intelectuais indígenas e afrodescendentes, [...] a caracterização é de momentos simultâneos de avanço e revés, momentos ainda concebidos no horizonte atual e de longa duração— como lutas de **descolonização**, lutas que ainda exigem aprender, desaprender e reaprender, ação, criação e intervenção.

Ao citar os atuais movimentos políticos capitalistas, como o desenvolvimentismo progressista e o neoliberalismo conservador, a autora cita-os como mecanismos de dominação e controle, atuando de forma velada, enquanto colonialidade do poder, do ser e do saber.

Considerações Finais

Sabemos que a modernidade quanto a colonialidade promoveram o capitalismo (eurocêntrico) como sistema de dominação. Portanto, estes eixos/temas, ao se imbricarem, estabelecem-se como sendo um novo padrão mundial de poder. Na contemporaneidade, este prospera nos sistemas econômicos adotados pelos países, como a forma capitalista neoliberal, que aplica políticas econômicas visando diminuir cada vez mais a atuação e o papel do Estado e suas políticas sociais às populações mais carentes, fragilizadas e exploradas, em detrimento de beneficiar grandes grupos oligárquicos que visam promover e ampliar o capital e o poder, além da busca incessante pelo lucro desenfreado.

Por fim, as relações de poder e controle não são recentes. Se buscarmos amparo na teoria crítica latino-americana, criada pelo grupo modernidade/colonialidade (MC), através das formas manifestadas pela colonialidade do poder, do ser e do saber, veremos que, nos últimos 500 anos, a Europa foi responsável pelos grandes projetos de colonizações e invasões nos países da América. Resultado disso é a imposição com políticas supremacistas de controle, poder, raça, inferioridade, razão, verdade e conhecimento. Com esse e outros movimentos, as epistemologias desde a América e Sul Global, por exemplo, tem evidenciado um caráter de resistência e libertação.

Referências

- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, DF, (11), 89-117*. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- Berbert, L. M. V. (2018). O sacrifício dos “Outros”: Eurocentrismo na Educação e Análise da Proposta Curricular para a Educação Básica de Santa Catarina a partir da Lei 10.639/03. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – *Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. 229*. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198586/>

PSOP0637-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007) Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá (Colômbia): *Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar*, 9-24. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/419.pdf>
- Chaves, P. J. (2021). Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. *Curitiba: CRV*, 208.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. In: Lander, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. *Buenos Aires: CLACSO*, 41-53
- Dussel, E. (2001). Hacia una filosofía política crítica. *Bilbao: Edit. Desclee de Brouwer*, 452.
- Escobar, A. (2003). “Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano”. *Tabula Rasa*, 58-86. (1). <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra (Portugal)*, 115-147(80). <http://journals.openedition.org/rccs/697>
- Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: Lander, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. *Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 34-52. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> .
- Mignolo, W. D. (2020). Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. *Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG*.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, 1(2), 342-386. <http://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial*, 117-142. http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder. *Buenos Aires: CLACSO, Colección Antologías*, 285-327. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Aberto, Maracaibo (Venezuela)*, 28(1), 255-301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12262976015>
- Walsh, C., Oliveira, L. F. de., Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas, Arizona State University*, 26(83), 1-16. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

Desandando destinos cruzados: Las prácticas profesionalizantes como espacio de disputa contra la desigualdad

Emiliano Bargados

Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina

Diego Eguren

Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina

REDYALA

Carlos Leston

Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Introducción

El presente trabajo busca abrir una línea de investigación tomando como caso una de las Escuelas Técnicas de la Universidad de Buenos Aires, la ETEC-UBA de Villa Lugano (en adelante ETEC), creada en el marco del bicentenario de la República Argentina en el año 2015. Tal vez, una de las características más particulares de esta institución es que, después de 8 años de existencia e insistencia, la referencia de la escuela está dada por pertenencia institucional y toponimia: “Escuela Técnica de la UBA de Villa Lugano”. Nuestra institución educativa es aún en 2024 una escuela *sin nombre*, emplazada en una de las zonas más vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Aunque homóloga en el proceso de creación con otras escuelas de la universidad, como “La Agropecuaria” y “El Cereijo”, la ETEC posee rasgos particulares que la diferencian del resto del universo UBA por su modalidad de ingreso, características de la comunidad educativa, diversidad cultural, orientación, entre otros aspectos. Nos interesa en particular, desarrollar las principales experiencias realizadas en el año 2023 alrededor de la vinculación de los estudiantes de 6º año con el mundo del trabajo a

través de la implementación de las Prácticas Profesionalizantes y cómo, a partir de éstas, han podido reflexionar sobre la potencialidad de sus capacidades profesionales.

Presentación del Equipo de Investigación

Siguiendo a Cerletti (2017), creemos necesario plantear al lector, como construcción de subjetividad epistémica, desde dónde escribimos a fin de contextualizar e historizar nuestras condiciones de producción, en síntesis, estar situados como autores. En tal sentido, entendemos este apartado como parte del proceso de recolocación epistémica que advierte Retamozo (2015), donde asumimos nuestra subjetividad y rol activo en y frente -también- a la problemática que pretendemos indagar, construyendo un conocimiento situado en tramas de poder.

El equipo de trabajo se conformó a fines del 2023 y posee características interdisciplinarias, agrupando trayectorias y experiencias docentes diferenciales que se intersectan a principios de ese año en el marco del área de Prácticas Profesionalizantes de la ETEC¹. Los años acumulados de experiencias técnicas en el ámbito público y privado, trabajo ministerial en educación, investigación y docencia en nivel medio y superior -tanto en disciplinas Técnicas como Humanísticas-, se amalgaman en la decisión de formar un equipo que reflexione críticamente y dé cuenta de la experiencia de las Prácticas Profesionalizantes que los y las estudiantes y docentes de nuestra institución llevamos a cabo anualmente. En este proceso donde, como docentes, registramos toda una variedad de datos, observaciones y reflexiones sobre las diversas situaciones, sensaciones, experiencias didácticas que transcurren durante el proceso pedagógico de las prácticas, comenzamos a reconocer puntos de encuentro entre las preguntas que nos plantea la realidad que atraviesa nuestra institución y aquellas relativas a los paradigmas de la interculturalidad y decolonialismo.

El Universo de Escuelas de Educación Media y Técnica de la UBA

La Universidad de Buenos Aires fue fundada en 1821 y de ella depende un conjunto de seis escuelas medias y técnicas preuniversitarias que

1 Cabe aclarar que al momento de este escrito, no hay ninguna presentación -ni siquiera informal- de nuestro trabajo de investigación a las autoridades de la escuela.

se han ido sumando desde el S.XIX a la actualidad. Estas Instituciones están ubicadas geográficamente en la Ciudad de Buenos Aires, con excepción del Colegio Preuniversitario Dr. Ramón Cereijo ubicado en territorio de la Pcia. de Buenos Aires. Proponemos una clasificación por año de fundación, ubicación espacial y titulación emitida.

El primero es el Colegio Nacional Buenos Aires (1863) -aunque su historia se remonta, con otros nombres al S.XVII-, está ubicado en el barrio de Monserrat y, según su plan de estudios, los estudiantes egresan con título de bachiller con elección de orientación en ciencias exactas, ciencias naturales e ingeniería, ciencias biológicas y de la salud y ciencias humanas y sociales (éstas últimas cuentan, a su vez con 3 trayectos distintos). La segunda en la línea cronológica de fundación es la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (1890), ubicada en el barrio de Recoleta, donde sus estudiantes egresan con titulaciones de bachiller en ciencias comerciales, con dos orientaciones a elección: exactas y sociales. El tercero, Instituto Libre de Segunda Enseñanza (1892), ubicado en el barrio de San Nicolás, emite titulaciones de bachiller especializado según orientación en ciencias exactas, sociales o biológicas.

La cuarta, primera de tres escuelas UBA creadas en el marco del Bicentenario de la República Argentina, es la Escuela Técnico Profesional de Nivel Medio en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria (2008), ubicada en el barrio de Agronomía y que emite título de técnica/o en producción agraria y agroalimentaria. La quinta es la Escuela Técnica (2015), ubicada en el barrio de Villa Lugano, emite titulaciones de técnica/o en mecatrónica y técnica/o en tecnología de la información y la comunicación. La sexta, y primera fuera de la Ciudad de Buenos Aires, es el Colegio Preuniversitario Dr. Ramón Cereijo (2020) ubicado en el Partido de Belén de Escobar, Pcia. de Buenos Aires, con titulaciones de bachiller con intensificación en arte y diseño gráfico y digital y bachiller con intensificación en ciencias naturales y medioambientales.

Sobre la Escuela Técnica

Las escuelas técnicas comparten con otras ofertas de nivel secundario los propósitos básicos de la escuela media: preparar para la continuación de estudios superiores, para el ejercicio pleno de la ciudadanía y para la inclusión de los jóvenes en el mundo del trabajo. Por otro lado, se distinguen de otras ofertas de educación secundaria por el tipo de formación que ofrecen a sus estudiantes y por el otorgamiento de un **“título” o “certificación” que habilita para el ejercicio profesional**. En el caso

particular de la ETEC, los perfiles de las tecnicaturas dictadas están definidos en su plan de estudios² de la siguiente manera:

1. *Técnico/a en Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)*: está capacitado/a para desempeñarse en áreas de informática, desarrollo de software, de procesamiento y comunicación de datos, empresas de servicios de implantación y mantenimiento, de administración y seguridad de sistemas teleinformáticos y redes, de comercialización de sistemas informáticos o de servicios informáticos y multimediales. También puede desempeñarse en empresas vinculadas con el procesamiento y comunicación de datos para mejorar procesos de administración y gestión de las organizaciones.
2. *Técnico/a en Mecatrónica*: está capacitado/a para desempeñarse en áreas de mantenimiento y montaje de equipamiento de sistemas automáticos, configurar y optimizar productos mecatrónicos y/o sistemas automatizados, instalar, montar, mantener y ensayar componentes de equipos mecatrónicos y/o sistemas automatizados, operar máquinas y equipos para la producción de dispositivos mecatrónicos.

La Comuna 8

El trabajo de Dabenigno (2017), en el marco de un proyecto de investigación UBACyT³, realizado durante los primeros años de existencia de la ETEC, nos brinda valiosa información que permite plantear una línea de base relativa a nuestra población estudiantil, dando cuenta de un conjunto de indicadores sociales, laborales y demográficos de la Comuna en cuestión. Repasando algunos de los más destacados del trabajo, observamos que “en la Comuna 8 vive un 6,5% del total de la población de la CABA (GCBA/DGEyC, 2017b) y según las proyecciones de población basadas en el censo, habría en 2016 -momento fundacional de la ETEC, unos 225.737 habitantes (GCBA/DGEyC, 2017a)” (Dabenigno, 2017, p. 2). Además, casi 1 de cada 4 habitantes de la comuna ha nacido en otro país, tratándose mayoritariamente de inmigrantes de países limítrofes, siendo este valor muy superior al promedio para el total de la ciudad.

2 Libro I: Normas Generales de la Universidad de Buenos Aires. Título 37. Escuela de Educación Técnica de Nivel Secundario. Capítulo D: Plan de Estudios y Contenidos Mínimos.

3 Proyecto UBACyT: “Políticas “inclusivas” e identidades de los docentes. El caso de las “nuevas escuelas secundarias universitarias” (Código: 20020150200166BA).

Respecto a las condiciones de vida de la población de nuestra comuna, un tercio de la misma reside en villas y asentamientos precarios, resultando la comuna con el nivel más alto de personas en esa situación dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En resumen, destacamos que el recorte espacial que integra los barrios de Villa Lugano, Villa Soldati y Villa Riachuelo, se corresponde con altos niveles de vulnerabilidad social. (Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA [GOIyE], 2011)

En cuanto a una primera caracterización cuantitativa de la población estudiantil de la ETEC, en el marco del mismo proyecto de investigación UBACyT, la investigadora Analía Meo, en el informe de 2017 “Una escuela en *construcción*. Hacia una primera interpretación”, nos permite observar que la mayoría de los/as alumnos/as (75,6%) proceden de distintos puntos de la Comuna 8, en la cual se encuentra emplazada la escuela y según la clasificación propuesta en el trabajo, casi la mitad de los/as alumnos/as proviene de zonas con diversos asentamientos precarios (49,3%) donde la gran mayoría de ellos han nacido en la Argentina (86,4%) y una minoría del 13,6% es de origen extranjero, de los cuales tenemos los siguientes porcentajes: Bolivia (86,2%), Paraguay(10,3%) y Perú (3,5%).

La ETEC: Estrategias de Trabajo

Dada las distintas realidades de la población de la Comuna 8, de la mayoría de los estudiantes que concurren a la ETEC, resultó necesario el diseño e implementación de una serie de estrategias que se orienten hacia la disminución de las desigualdades existentes. En tal sentido, presentamos tres de ellas que nos parecen oportunas mencionar y destacar:

Espacio Territorial de Implantación

La primera estrategia radica en el emplazamiento de una escuela técnica⁴ en el sector más austral de la Comuna 8 que, como hemos visto, es una de las más desfavorecidas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Podemos decir que se pretende así ofrecer excelencia educativa a la población estudiantil de la comuna. Uno de los objetivos planteados en el plan de estudios es proporcionar oportunidades de desarrollo profesional en un sector con alta demanda de empleo y facilitar el trayecto de los estudiantes hacia una formación en educación superior como parte del

4 Además, es la única Escuela en la CABA con las especialidades Mecatrónica y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

proyecto de la Universidad.⁵ En línea con la implantación de la ETEC y analizando los datos estadísticos de la comuna, podemos decir que tal proyecto, coincidiendo con la definición de Taruselli y Hecht (2014), se erige desde una categoría “propositiva” de interculturalidad, propiciando el contacto e interacción de distintos entornos culturales. Sin embargo, no perdemos de vista que este trabajo es una exploración inicial sobre un sector particular de nuestra escuela y que está inmerso en un contexto de realidades complejas. Se ha señalado que el concepto de “integración” responde a presupuestos y categorías de análisis de la sociedad nacional –como el acceso a ciudadanía y la movilidad económica–, y deja de lado las condiciones de ciudadanía diferenciada y desigual que los propios Estados producen activamente (Mezzadra, 2012), es por ello que advertimos en nuestro trabajo cotidiano las dificultades y contrasentidos presentes en la aplicación de políticas tendientes a la igualdad de oportunidades, en este caso, respecto del acceso a la educación técnica y permanencia en una escuela en un contexto desfavorable y integrado por una mayoría de familias migrantes. En referencia a la permanencia, una de las acciones que destaca a la ETEC es que en concordancia con sus fundamentos de creación, implicó también brindar una alimentación sana, gratuita y de calidad (desayuno, almuerzo y merienda) para todos los y las estudiantes, docentes y no docentes de la institución.⁶

Siguiendo a Novaro, Diez y Martínez (2017) nos propondremos como línea de trabajo futura la observación de los indicios que permiten

5 Nos resulta oportuno destacar que en el documento de la UBA donde se fijan los lineamientos de creación y fundamentación de la ETEC, se establece su locación en el barrio de Villa Lugano. Dentro de los fundamentos se describe lo siguiente: “Atendiendo a sus principios fundacionales y con el fin de lograr justicia educativa, la Universidad de Buenos Aires se propone la creación de Nuevas Escuelas Técnica de nivel secundario en aquellas zonas donde persiste la desigualdad social con el fin de garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales a los jóvenes de esas zonas. [...] Se trata de consolidar una propuesta de escuela técnica de nivel secundaria que desde lo organizacional, lo pedagógico y su inserción en la comunidad sea decididamente inclusiva. Una propuesta pedagógica significativa que dialogue en forma permanente con la innovación tecnológica y su democratización, que permita la ampliación e incorporación de los jóvenes al sistema educativo brindando las condiciones materiales y culturales para que todas y todos los estudiantes logren aprendizajes comunes de calidad independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.” Léase completo en: Libro I: Normas Generales de la Universidad de Buenos Aires. Título 37. Escuela de Educación Técnica de Nivel Secundario. Capítulo A: Creación, Dependencia y Plan de Estudios del Primer Ciclo. Apartado 2. Fundamentación.

6 Incluso durante el confinamiento por el Covid-19, la ETEC brindó a la comunidad educativa bolsones de alimentos; autoridades, docentes y no docentes asistían con permisos especiales a la institución para llevar a cabo estas tareas de asistencia a la comunidad.

sostener que, aún con avances en las políticas y la multiplicación de estrategias en las escuelas, la presencia de los migrantes latinoamericanos y de sus descendientes puede caracterizarse en muchos sentidos como una forma subordinada de inclusión.

Ingreso irrestricto y por sorteo

La segunda estrategia implica una *diferenciación del resto de las escuelas preuniversitarias de la UBA*, dado que la ETEC no cuenta con un curso y examen de ingreso, sino que el mismo se asegura por sorteo con exclusividad del distrito escolar 21 (Comuna 8), y, basándose en los principios fundacionales y en el plan de estudios, se dividen las vacantes en igualdad de cupos por género, garantizando un mínimo de cupos para hermanos y hermanas de estudiantes en curso o egresados y egresadas de la institución y un número mínimo también para posibles ingresantes con CUD (Certificado Único de Discapacidad).

Prácticas Profesionalizantes

La tercera estrategia se desarrolla en la implementación de las Prácticas Profesionalizantes. Para entender de qué se tratan estas Prácticas debemos decir, en primer lugar, que la Educación Técnico Profesional⁷ promueve en los y las estudiantes el desarrollo de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños y criterios de profesionalidad propios del contexto socioproductivo. Para ello se diseñaron las “Prácticas Profesionalizantes”, las cuales se llevan a cabo durante el último año de cursada de cada una de las carreras (6° año), buscando acercar las lógicas del mundo del trabajo y la producción a las del sistema educativo. Son una aproximación progresiva al campo ocupacional hacia el cual se orienta la formación técnico profesional de los y las estudiantes.

En tanto propuesta formativa, este tipo de prácticas se orientan a producir una vinculación sustantiva entre la formación académica y los requerimientos de los sectores científico, tecnológico y socio productivo. Pueden tomar distintas modalidades, desde proyectos productivos institucionales hasta prácticas profesionalizantes en ambiente de trabajo, y se pueden desarrollar en la institución escolar o fuera de ella: en empresas, organismos públicos u ONGs. De este modo, pueden situarse los y las estudiantes en una posición completamente distinta a la habitual, debien-

7 Ley 26.058 de 2005. Ley de Educación Técnico Profesional. 8 de septiembre de 2005.

do poner en práctica los conocimientos adquiridos, tomando sus propias decisiones e interactuando con otros actores desconocidos hasta el momento. Así es cómo la proyección profesional que tanto le cuesta imaginar a la mayoría, comienza a suceder contextualizada en el marco formativo escolar. Pero, ¿por qué decimos que a los y las estudiantes se les dificulta proyectarse como profesionales? ¿Qué aspectos de la realidad nos hace inferir ésto? ¿No egresan acaso con un título habilitante en un campo profesional en auge? ¿Estarán dadas las condiciones para que puedan desarrollarse profesionalmente o se trata simplemente de una construcción teórica alejada de su realidad? Recorramos estos interrogantes.

En el marco de las Prácticas Profesionalizantes, la actividad inicial que les proponemos a los y las estudiantes de 6º año consiste en una entrevista donde les consultamos -uno a uno-, entre otras cuestiones, sobre sus áreas de interés dentro de su campo de estudio, si se encuentran actualmente trabajando (a fines de poder coordinar días y horarios para la realización de prácticas de acuerdo a disponibilidad), como también les preguntamos qué tipo de emprendimiento quisieran desarrollar una vez concluidos sus estudios en el supuesto de que no tuviesen ningún tipo de impedimento (ni económico, ni de espacio ni de tiempo). Este último ítem consultado nos permite recabar los siguientes datos:

Tabla 1. Elección del rubro del emprendimiento por cantidad de estudiantes

| Rubro/sector del emprendimiento | Estudiantes por elección |
|--|---------------------------------|
| Técnico | 28 |
| No técnico | 39 |
| No sabe | 7 |
| Total de estudiantes | 74 |

Nota: Resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a la cohorte 2023.

De este cuadro se desprende que sobre un total de 74 estudiantes, solo el 37.8% se siente capacitado y/o motivado para proyectar un emprendimiento propio que se encuentre vinculado al sector técnico en el cual se está formando⁸. Luego, mientras que el 9.5% no se imagina mon-

8 Uno de los objetivos planteados en el plan de estudios radica en: "[...] incremen-

tando un emprendimiento, el 52.7% restante proyecta la posibilidad de un negocio propio, pero en otras áreas. Por ejemplo: en el rubro textil, elegido por el 21.6%, el sector gastronómico, optado por el 12.2%, y el restante 18.9% se imagina desarrollándose en los sectores de marketing, bienes raíces, cuidado personal, salud, entre otros. Dentro del universo de quienes no piensan en la posibilidad de llevar adelante un emprendimiento o servicio dentro de su campo de especialización, y próximos a tener el título habilitante en su poder, nos encontramos que aproximadamente un 80% lo hacía por considerar que sus conocimientos, capacidades y/o habilidades *no serían las adecuadas ni suficientes para poder desarrollarse en el ámbito profesional*, entonces ¿podemos reconstruir las percepciones sobre la distancia entre el conocimiento escolar y el imaginario creado sobre el ámbito productivo o académico-científico? ¿Cuáles son los factores que operan sobre la construcción de tal imaginario? Si bien el origen de esta concepción por parte de los estudiantes es multicausal, una de las razones que podemos esbozar es que pueda tratarse de una construcción colonial que se arrastra hasta nuestros días. Al respecto, siguiendo a Segato (2014):

Al originarse el eurocentrismo, luego pasa a reproducir el sistema de explotación y el criterio de distribución de valor a sujetos y productos. [...] es el patrón colonial el que funda y organiza, hasta hoy, el camino del capital, y constituye su ambiente originario y permanente. El ideario hegemónico y eurocéntrico de lo “moderno” como paradigma, la “modernización” vista como un valor, lo “evolucionado” y lo “desarrollado”, su instalación en el sentido común y en las metas de la ciencia y de la economía son también resultados de esa jerarquía fundacional, basada y construida sobre el cimiento de la “raza” y la racialización orientada a la explotación del trabajo. (p. 49)

En esta dirección, como docentes, nos toca reflexionar sobre la necesidad de intervención pedagógica en tanto que puedan ser posibles y más frecuentes otro tipo de proyecciones futuras para los y las estudiantes. Claro está que esta tarea debe ser llevada adelante institucionalmente y en conjunto desde las distintas áreas de la ETEC. Podemos pensar en la construcción de una perspectiva de trabajo interdisciplinar que proponga

tar la demanda y construir vocaciones tempranas que orienten a los/as estudiantes hacia la inserción en trayectorias de formación en las carreras de grado ingenieriles, de diseño y tecnologías que se dictan actualmente en el ámbito de esta Universidad.” Cuestión que no estaría cumpliéndose a raíz de los datos que vamos obteniendo.

diálogos horizontales al interior de la ETEC y con la comunidad educativa, teniendo en cuenta el valor de la otredad, en la cultura, en cada saber y en cada persona como tal. Es por ello que queremos presentar a continuación, una serie de experiencias que quizá nos sirvan para ejemplificar de qué forma intentamos contribuir a torcer estos *destinos trazados* con anterioridad.

La primera de ellas corresponde a una Práctica Profesionalizante desarrollada por ocho estudiantes de la especialidad de Mecatrónica en una empresa que se especializa en robótica industrial, situada en la misma comuna que la escuela. Allí concurrieron durante aproximadamente seis meses a realizar, en primera instancia, una capacitación profesional específica y, luego, a poner en acción sus conocimientos y aptitudes en trabajos concretos destinados a proyectos solicitados por clientes externos reales, supervisados constantemente por un responsable de la empresa y tutorizados por nosotros. Sorprendidos estaban los y las estudiantes cuando se percataron de que sus saberes se encontraban a la altura de las circunstancias. Más aún cuando, por parte del dueño de la empresa, llegó la devolución de que en la misma habían quedado sorprendidos gratamente, ya que los y las estudiantes tenían alto grado de conocimiento en el área, mejor que los aspirantes de contratación externos que habían ido entrevistando a lo largo del último tiempo, sumado a su gran compromiso y responsabilidad. Lógicamente, esto fue motivo de felicitación y motivación, ya que, al principio del año, solo dos de los ocho consideraba que podía dedicarse a trabajar en el sector, mientras que al finalizar el año y habiendo concluido sus prácticas, el total de ellos se sentía capacitado para desarrollarse profesionalmente en su área de estudio.

Suerte similar corrieron los alumnos y las alumnas del segundo caso a mencionar. Se trató de cuatro estudiantes que desarrollaron prácticas en el área de sistemas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Allí tuvieron a cargo distintas tareas, además del desarrollo del sitio web (beta⁹) de la ETEC. La devolución de los responsables de dicho área fue sumamente gratificante. Resaltaron el compromiso, responsabilidad, conocimientos y proactividad de los y las estudiantes, recomendándolos para futuras convocatorias profesionales. En este caso, dos de cuatro esperaban poder ejercer su profesión posteriormente al egreso de la escuela en las entrevistas concedidas a nosotros a principio de año. Una vez concluido el ciclo lectivo, *en su totalidad consideraban cierta la posibilidad de desarrollarse laboralmente en su área específica de conocimiento.*

9 El término “beta” corresponde a una versión preliminar, de prueba de un software/web/app que aún está en proceso de desarrollo.

Por último, aunque habiendo otros casos, presentamos el desarrollo por parte de cuatro alumnos de un libro mecatrónico con particularidades distintivas que conjugan tecnología, lengua e identidad cultural. Sintéticamente, su proyecto consistía en el diseño, desarrollo y exhibición de un libro didáctico con el objetivo de la enseñanza de los colores a niños en edad preescolar en los idiomas español y quechua. Caso testigo de campo que nos permitirá indagar sobre cuestiones referidas al campo cultural al interior de nuestra ETEC. Si pensamos que existen relaciones con esta impronta (en la ETEC se dictan talleres que trabajan idiomas originarios), entonces ¿podemos generar un espacio para pensar en qué radican las otredades en nuestra escuela? ¿podemos pensar en características que sólo se observan desde el prisma etnográfico? Por ejemplo, una de las características sobresalientes en la escuela, respecto de otras secundarias, es el silencio. Siguiendo a Gabriela Novaro, quien ha realizado investigaciones en escuelas de la misma comuna, podemos interpretar la situación en clave de “Sonidos del silencio”:

Hemos advertido que algunos docentes interpretan este silencio como una carencia y otros como una estrategia cultural. Más allá de las diferencias entre ambas interpretaciones, hay un factor aglutinante: el consenso en torno al hecho de que suelen entender el silencio durante la situación de clase como una barrera surgida con independencia de la relación asimétrica que se da entre los alumnos y la institución. Desde esa óptica, el silencio es siempre considerado una respuesta desde una otredad cultural que, voluntaria o involuntaria, parece resultar de una incapacidad o de una práctica discursiva particular. (Novaro, 2008, p. 182)

Conclusiones

Considerando nuestras experiencias como docentes de Prácticas Profesionalizantes de la ETEC, nos propusimos reflexionar sobre la realidad que transcurrimos durante el ciclo lectivo 2023 y a dar cuenta de la compleja realidad que atraviesa la comunidad educativa a la que pertenecemos. Al analizar nuestra escuela en clave de dispositivo estatal que se relaciona con aspectos de la etnicidad de los migrantes, participando activamente dentro de procesos que implican la lucha contra la desigualdad de oportunidades, con distintos grados de comprensión de la otredad y disputas de sentidos, podemos comenzar a ensayar respuestas a situacio-

nes tales como seguir siendo una Escuela de la UBA *sin nombre*, emplazada en una de las zonas más vulnerables de la ciudad o que las relaciones de desigualdad que atraviesan a la Comuna 8, permean en los estudiantes produciendo la paradoja de que, mientras los estudiantes no se perciben “calificados” para ejercer su función técnico profesional, son excelentemente valorados por los representantes institucionales o empresariales en el marco de sus prácticas.

Creemos necesario un cambio de prisma de observación que nos permita interpretar que tal desigualdad debe, necesariamente, ser interrogada -también- desde un paradigma decolonial. Nuestra propuesta docente radica entonces en continuar desarrollando espacios y estrategias para seguir *torciendo esos destinos trazados*, apoyándonos en la construcción de nuevas líneas de trabajo que, parafraseando a Elsie Rockwell, nos permitan “imaginar lo no documentado”, reinterpretando las relaciones entre las instituciones participantes en las prácticas profesionalizantes a fin de que sean cada vez más multivocales, horizontales y justas para nuestros estudiantes.

Referencias

- Cerletti, L. (2017). Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 23(49), 123-148. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300005>
- Dabenido, V. (2017). Documento Nro. 1: La Escuela “Forjando Futuro” en contexto: la Comuna 8 y la Educación Técnico Profesional Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. SERIE: Dialogando con autoridades y docentes de la escuela. *Proyecto UBACyT: Políticas “inclusivas” e identidades de los docentes. El caso de las “nuevas escuelas secundarias universitarias”*. (Código: 20020150200166BA).
- Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. (12 de agosto de 2011). Índice de Vulnerabilidad Social (IVS). Documento metodológico. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf
- Ley 26.058 de 2005. Ley de Educación Técnico Profesional. 8 de septiembre de 2005. <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>
- Meo, A. (2017). Documento Nro. 3: Una escuela en construcción. Hacia una primera interpretación. SERIE: Dialogando con autoridades y do-

- centes de la escuela. *Proyecto UBACyT: Políticas “inclusivas” e identidades de los docentes. El caso de las “nuevas escuelas secundarias universitarias”*. (Código: 20020150200166BA).
- Mezzadra, S. (2012). Capitalismo, migraciones y luchas sociales. Notas preliminares para una teoría de la autonomía de las migraciones. *Revista Nueva Sociedad*, 237, 159-178.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L., y Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.
- Novaro, G., Diez, M. L. y Martínez, L. (2017). Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*, 1(2), 7-23. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Retamozo, M. (2015). Subjetividad epistémica, el problema del objeto y la elaboración del proyecto de tesis. Una mirada crítica desde el reconstructivismo. En *Gallegos Elías, C. y Rincón Pérez, F. (Comps.). ¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Una mirada desde el Programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias*. Chiapas, México: UNICACH.
- Segato, R. (2014). Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. En *Quijano, A. (ed.), Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina* (pp. 35-66). Perú: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria, Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder.
- Taruselli, M. E. y Hecht, A. C. (2014). Interculturalidad y escolarización en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Novedades Educativas*, 26(284), 17-21.
- Universidad de Buenos Aires. (22 de enero de 2024). Capítulo A: Creación, Dependencia y Plan de Estudios del Primer Ciclo y Capítulo D: Plan de Estudios y Contenidos Mínimos. *Libro I: Normas Generales de la Universidad de Buenos Aires. Título 37. Escuela de Educación Técnica de Nivel Secundario*. https://codigo.rec.uba.ar/codigo_uba/libro-i-normas-generales-de-la-universidad-de-buenos-aires-1/

Entrevista

Dialogo con el maestro de tierras andinas Mario Mejía Huamán: desde, con y para la Abya Yala¹

Francisco Gárate Vergara

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Universidad Andrés Bello, Chile

CIEDUC – REDYALA, Chile

La presente entrevista se enmarca en el trabajo de redes y cooperación de académicos y académicas de la Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA). Entrevista realizada el día 06 de septiembre de 2021, a través de plataforma digital, transcrita y sometida a una posterior corrección por el entrevistado.

Tengo el gran honor de poder establecer un dialogo fecundo, cercano de un hermano y maestro el señor Mario Mejía Huamán, quién es docente de la Universidad Ricardo Palma de Lima del Perú. Doctor en educación por la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Perú. Quién además pertenece y es miembro de las siguientes instituciones: *Sociedad Peruana de Filosofía*, *Instituto de Investigaciones Filosóficas* de la Universidad Ricardo Palma. Fundador y miembro del *Grupo de Investigación Tlaminime sobre Ontología Latinoamericana* (GITOL) de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia, Miembro Correspondiente de la *Academia Mayor de la Lengua Quechua* con sede en el Cusco y fue director de la Columna *Integración-Hukllanakuy*, (1985 – 1995) en el Dominical de El Diario el Comercio de Lima. Edición Bilingüe.

De Mario Mejía Huamán, un maestro de maestros, podemos indicar la gran diversidad de obras y textos de su autoría, que han tenido una gran relevancia en reconstruir y generar conocimiento, entre los que destacan:

1 Entrevista original publicada en Revista Cuaderno Cajuina (2022) <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/689>

Teqse. La cosmovisión andina y las categorías quechuas como fundamentos para una Filosofía Peruana y de América Andina (2011) URP; *Hacia una Filosofía Andina*. (2011) Editorial Académica Española; *Anti yachay mayllukuy* (Filosofía Andina) Editorial Académica Española, 2019; *Quechua para Médicos* (2019) Editorial URP; *50 Tradiciones Escogidas de Ricardo Palma* (2019) Edición Bilingüe. Editorial URP; *Curso de Quechua, 40 Lecciones; Quechua Avanzado*: Editorial Universitaria Ricardo Palma; *Toponimia quechua*. (Inédito); *Filosofía de la Naturaleza*. (Editorial Académica Española 2022, traducido a 6 idiomas); *El Río* de Javier Heraud, Edición Bilingüe. (Inédito); *Temas de Filosofía Andina* (Editorial Académica Española, 2022, traducido a 6 idiomas); *Reflexiones Filosóficas* (Inédito); *Observaciones a la Teología de la liberación de Gustavo Gutiérrez*. (Editorial Académica Española, 2022)

Francisco Gárate: Es complejo encontrar su biografía, pero imagino que eso lo hace exclusivo y de una riqueza del conocimiento frente a esta conversación. Lo importante de saber cómo ha ido encaminando esta vida Mario Mejía Huamán, que conocemos hoy día. Entrando a lo más íntimo y entendiendo el pasar de los años, nos gustaría remontarnos hacia ese pasado privado, cómo fue y es su vida familiar.

Mario Mejía Huamán: Soy el hijo mayor de ocho hermanos, seis varones y dos mujeres. Un hermano falleció a consecuencia de un accidente en el Cusco; viajaban en peregrinación, de noche, a pie, por la cumbre de una montaña; alguien encendió fuego en una montaña aledaña al que transitaban los 15 jóvenes viajeros; el fuego ayudado por el viento se propagó muy rápido y, en pocos minutos llegó hasta donde transitaban quemándolos a todos. Llegaron a salvarse solo cuatro jóvenes, uno de ellos mi hermano último, el más joven del grupo.

Soy quechua hablante de nacimiento y nací en un lugar llamado *T'iobamba*, un santuario en homenaje a la Virgen Asunta, lugar que en tiempos premodernos fue una *Waka*² desde donde se daba culto a nevado *Chikón* de Urubamba, Cusco. El lugar, pertenece a al distrito de Maras, Urubamba, muy conocido por los restos arqueológicos de Moray y por las salineras que llevan el nombre del distrito.

Viví en *T'iobamba* en compañía de mis abuelos maternos hasta la edad de cuatro años. Mi padre era obrero de una fábrica textil en el Cusco, lugar al que nos trasladamos cuando iba a iniciar mi educación primaria.

Los fines de semana, y en las vacaciones cortas de julio y las vacacio-

2 Templo de culto a los dioses andinos premodernos.

nes de verano, que constaba de tres meses, enero febrero y marzo, viví con los abuelos. Como nieto mayor fui muy apreciado. Acompañábamos a mi abuelo, mi hermano menor y yo a las labores del campo, a las ceremonias religiosas y otras actividades comunales, lo que me permitió aprender bien el idioma inca y entender en su profundidad la visión indígena del mundo; escuchaba la conversación de los mayores, sus anécdotas, sus mitos, y aprendí las labores que tienen que ver con la agricultura. Entendí que el trabajo para los andinos era motivo de unión, de colaboración y de fiesta. Cuando mi hermano menor y yo estuvimos más jovencitos íbamos al campo de cultivo a trabajar, con nuestras lampas al hombro.

Mi papá se llamaba Cosme Damián Mejía Ríos, fue huérfano desde los cinco años; era el mayor de dos varones. Mis abuelos paternos habían fallecido por *la terciana*. Ellos fueron agricultores, pero en los meses de otoño en invierno trabajaban también como arrieros; transportaban sal de Maras a Quillabamba. Probablemente al retorno traerían: coca, licor de *Huatquiña* y chocolate.

Mi abuelo materno fue quechua hablante, analfabeto, pero muy docto entre su pueblo, fuente de consulta para muchas cosas; Su esposa fue una dama blanca de ojos verdes; yo cuando niño, tuve el placer de conocer a sus hermanos menores que también tenían el mismo color de ojos; ella tenía primaria completa. Mis abuelos y mis bisabuelos maternos habían vivido también en *T'iobamba*, quizá por devoción a la Virgen Asunta o porque el lugar era aparente para guardar los caballos, porque ellos también habían sido arrieros. Recuerdo que en el lugar sólo vivían dos familias la familia Huamán y Chávez. Mi abuela materna había fallecido al alumbrar a su tercera hija. Posteriormente mi abuelo contrajo matrimonio con Justina *Anqapuma Pumaqhawa*, emparentada con los vecinos del distrito de Chincheros, y posiblemente a la familia de Mateo Pumaqhawa. Ella sólo tuvo una hija, pero a todos los nietos nos quiso por igual.

En los años 70 en el Cusco, hubo una ola de robos en los templos católicos, sustraían principalmente los oleos de la escuela cusqueña. Al templo de *T'iobamba*, los ladrones ingresaron en dos oportunidades. Como aún quedaban algunos cuadros, mi abuelo intentó asegurarlos subiendo a una escalara, sin la ayuda de otra persona, esta resbaló y mi abuelo había caído al suelo; así empezaron sus males de salud y falleció por complicaciones de la caída.

Mi madre se llama María Nieves, Huamán Arroyo y ella también nació y vivió en *T'iobamba* hasta cuando yo tenía 4 años. Yo nací un 29 de junio de 1946; el día de San Pedro y San Pablo. Mi abuelo fue a inscribir mi partida de nacimiento, el primer día hábil de la semana. Entonces el empleado del registro civil me inscribió como nacido el 1 de julio. Mi par-

tida está sentada a mano y en él se puede leer, “*niño nacido de mujer indígena*”, razón por la que me considero indígena de nacimiento.



Imagen 1: T'iojamba (Distrito de Maras, Cusco) lugar donde nació y vivió de niño Mario Mejía. Fuente: Archivo Personal Mario Mejía Huamán.

Francisco Gárate: Sin lugar a duda, una tremenda historia de familia, que nos habla de sus orígenes, identidad y pertinencia, que está llena de sabiduría popular y enseñanzas ancestrales. Pero también, en su vida escolar y de formación como fueron esos momentos.

Mario Mejía Huamán: Cuando era niño, las clases en el colegio, se iniciaban en abril y duraban todo el día, esto es asistíamos al colegio tarde y mañana. Mi padre me enseñó a leer y escribir antes que iniciará la primaria. Como, por las mañanas hace mucho frío en el Cusco, mi papá me sacaba al patio, bien abrigado, para tomar el Sol y de paso para practicar los primeros trazos de la escritura con letra corrida. Ingresé a la primaria sabiendo escribir. Los primeros años asistí a un colegio cercano a la casa. Hoy el local de mi antiguo colegio es parte del Hotel San Agustín en la ciudad del Cusco. Los últimos años de la primaria asistí a un colegio fiscal más grande, el Humberto Luna, considerado por entonces, como el mejor colegio de primaria, de varones en el Cusco.



Imagen 2: Mario Mejía en etapa Escolar, S/D.
Fuente: Archivo Personal Mario Mejía Huamán.

La secundaria la estudié en el colegio particular San Antonio Abad, dirigido por la Orden de los Padres Jesuitas; mi sección estuvo integrado sólo por doce o trece estudiantes. Recibíamos una educación más personalizada. Algo que recuerdo es que el objetivo de la formación apuntaba sobre todo en la formación de la voluntad y responsabilidad. El profesor nos dictaba las preguntas del examen y se retiraba a su oficina; una vez concluido el examen llevábamos la prueba al profesor.

Hubo un profesor que influyó bastante en la formación de mi personalidad, el doctor Diego Meseguer Illán, español de Murcia, nacionalizado en Perú; era doctor en filosofía. Un brillante profesor.

En los años 60, los estudiantes asistíamos a clases hasta el sábado por la mañana; posteriormente se “creó el fin de semana” convirtiendo los sábados y domingos en días de descanso. Nosotros, en mi colegio, no descansábamos los sábados sino los jueves. Para nosotros el descanso era jueves y domingo. A la sección que tenía mejor rendimiento académico, le obsequiaban, con un paseo de tres días, con todo pagado, cada semestre, pero, el paseo de los tres días debíamos realizarlo a pie cargando el equipo de campamento que nos facilitaban los *Boy Scouts*. Mi promoción tiene el placer de haber caminado a pie desde el Cusco hasta Ollantaytambo y *Machupíkechu*, viaje, este último al que no pude concurrir porque estuve operado de apendicitis.

En los años 60 probablemente no existía el Instituto Nacional de

Cultura o si existía su trabajo no era muy estricto ya que algunos jueves o domingo, íbamos a la explanada del complejo arqueológico de Sacsayhuamán a jugar fútbol. En otras ocasiones salíamos a pie fuera de la ciudad a 10, 15 o 20 kilómetros lejos; luego terminado el deporte regresábamos también caminando. Las caminatas nos formaron sanos y fuertes físicamente, nos enseñaron también lo que es la colaboración, la integración y la solidaridad.

Francisco Gárate: Ya uno al escucharte (leerte), se va dando cuenta de sus andanzas y aprendizajes de vida. Y su enseñanza superior, que fue lo primero que comenzó a estudiar y como se va configurando el maestro Mario.

Mario Mejía Huamán: Ingresé a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuzco, esta era la única universidad de la ciudad; mi vocación era ser docente. Cuando estaba cursando el cuarto y quinto de secundaria, ya había enseñado música a mis compañeros en el colegio. Estando en primero de media, cierta tarde, nos convocaron a la sala de música para ensayar el Himno Nacional; por unos instantes el profesor salió de la clase, entonces me acerqué al piano y vi que delante tenía un papel con unas líneas y bolitas en blanco y negro, entonces recordé lo que el profesor de música nos había enseñado en clase; me ubiqué en el teclado y seguí las bolitas negras y descubrí que era la escritura musical. Posteriormente, en las horas de recreo, buscaba practicar el piano y luego de un par de años, con la ayuda de un método, aprendí a ejecutar. Exactamente, no recuerdo cuándo nació en mí la vocación por la docencia, pero acabé la secundaria y sin pensarlo más, ingresé a la Facultad de Educación, en el que seguí la especialidad de Filosofía. Luego, recién me matriculé en la Escuela Regional de Música Leandro Alviña del Cusco, dónde reaprendí a ejecutar y mover los dedos, con el estilo requerido.

Mi familia y yo nos trasladamos a Lima porque mi esposa se encontraba afectada de soplo cardíaco, estoy haciendo referencia a mi primera esposa; ella, falleció después de unos años de la misma afección.

Como ya había ejercido la docencia en mi “alma Mater”, en Lima continúe en la docencia universitaria. Enseñé quechua inca y filosofía en las diferentes universidades de la capital como: La Universidad Inca Garcilaso de la Vega, La Universidad San Martín de Porres, La Universidad Femenina del Sagrado Corazón, la Universidad Científica del Sur, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Facultad de Derecho y, finalmente en la Universidad Ricardo Palma donde laboré más de 30 años.

Con la Intención de medir mi formación filosófica postulé a la Maestría en Filosofía de la Universidad Católica del Perú, donde concluí los estudios correspondientes; luego ingresé también a la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a la Maestría y Doctoral en Filosofía donde sustenté, para la Maestría, la tesis: *La cosmovisión andina y las categorías quechua como fundamentos para una Filosofía Peruana y de América Andina*, en 1999, (edición bilingüe, quechua-castellano), para el doctoral la tesis: *Observaciones a la Teología de la liberación de Gustavo Gutiérrez*, ya que uno de los requisitos para el grado es el análisis crítico.

En los años 2018 y 2019 tanto en San Marcos como en España, se presentaron también tesis en quechua, lo que fue muy alagado por la prensa nacional e internacional. Mi tesis de la Maestría en edición bilingüe fue anterior a dichas tesis y a pesar de que podía haber informado a la opinión pública sobre su edición bilingüe, por mi columna periodística en el Dominical de El Diario el Comercio de Lima, no me interesó presumir.

Francisco Gárate: Una larga trayectoria de estudios y experiencias, pero cuáles son sus maestros y maestras, los que han marcado tu desarrollo intelectual de sentipensares.

Mario Mejía Huamán: Al docente del pregrado que recuerdo más es al doctor José Tamayo Herrera, filósofo e historiador del Cusco, actualmente jubilado de la Universidad de Lima. Un buen conocedor el mundo andino, dado que sus padres eran hacendados en el *Valle Sagrado de los Incas*, Urubamba. Me enseñó varios cursos entre ellos Filosofía Patrística, Filosofía Medieval, y Filosofía de la Historia. Muy pronto hicimos amistad, dado que yo tenía conocimientos de latín clásico, griego, idiomas que aprendí en el colegio y que me fueron muy útiles en los cursos de Filosofía Medieval. Cuando salía algún enunciado en latín en el curso, el doctor Tamayo solía preguntarme, *Mario, ¿qué dice el pasaje?*

Al terminar la carrera el maestro me sugirió: Mario si tú quieres ser grande, trabaja y escribe sobre lo que sabes. Tú sabes como pocos el quechua, dedícate al pensamiento andino y a la filosofía andina. No pensarás especializarte en Hegel o Heidegger o, en algún filósofo francés o inglés; Porque un nativo alemán, inglés o francés lo hará mejor, dado que ellos pueden entrar a las sutilezas de su idioma y de su pensamiento. En temas del pensamiento andino no tenemos especialistas, la mayoría de los docentes trabajan a partir de la apreciación de las crónicas de la conquista o de los escritos de personas que no conocen y no dominan el idioma o el pensamiento quechua. Mi maestro tenía razón, por ejemplo, una famosa

historiadora sostiene, en sus libros, que los incas no tenían ni conocían la noción de Dios. Al poco tiempo escuché a historiador famoso repetir lo mismo. Dios en quechua significa: *Apu*. Por otro lado, algunos filósofos confunden lo que es cosmovisión con filosofía, por ejemplo, Paul Radin en su obra *El Hombre primitivo como filósofo*; Miguel León Portilla en su obra *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes* y Placide Tempels en *Filosofía Bantú*.

De los docentes de Lima recuerdo:

A la doctora María Luisa Riva de Tuesta fue una de las filósofas que realizó estudios andinos en torno a: *Dios, hombre y mundo en el pensamiento prehispánico*. Luego, conocí personalmente al doctor Mario Bunge con quien estuvimos unos quince días en Moscú, cuando asistimos al XIX Congreso Mundial de Filosofía. Gracias al doctor Miró Quesada he tenido la suerte de conocer a otros filósofos; Guardo relaciones de amistad con Enrique Dussel, Carmen Bohórquez, Horacio Cerutti, Idelfonso Murillo, Pablo Guadarrama, Cláudia Battestín, Magali Meneses, Neusa Vas e Silva, Elcio Cecchetti, Dina Picotti, Celina Lértora. Enrique del Percio, Mauricio Langón, Juan Carlos Iglesias, Juan Cepeda Herrera, Walter Omar Kohan, Eduardo Oliveira Francisco Gárate, Octavio Obando, Patricia Nakayama. Miguel Giusti, Fidel Tubino, Víctor Mazzi Huaycucho y, Franklin Púa. También fuimos amigos con los maestros Leopoldo Zea, Jesús Mosterín, David Sobrevilla, Luis Villoro, Daniel Restrepo, Francisco Romero, entre otros muchos. Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez me han considerado entre nueve filósofos peruanos, en el libro *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*: historia, corrientes, temas y filósofos / México: Siglo XXI.



Imagen 3: Enrique Dussel y Mario Mejía. Barranco, Lima, 2015.
Fuente: Archivo Personal Mario Mejía

Hay una historia de la literatura cuzqueña escrita por Ángel Aven-
daño en el que se me dedicado más de media página; existe también una
enciclopedia de personajes del Cuzco en el que también figuro. David So-
brevilla en una de sus obras, dedicado a la Ricardo Palma hace referencia
a mí. Algunos estudiantes tanto de la licenciatura como de la maestría y
doctoral, nacional e internacional, han tratado mis propuestas como tema
de su tesis.

Francisco Gárate: Al leer de sus escritos y escuchar sus experien-
cias, se comienza a visualizar corrientes de pensamientos e influencias,
entonces la pregunta sería cual fue su influencia y cómo conoció al doctor
Francisco Miró Quesada Cantuarias.

Mario Mejía Huamán: Al doctor Francisco Miró Quesada lo cono-
cí, personalmente, en un Congreso Nacional de Filosofía llevado a cabo en
la ciudad Trujillo, Perú. El primer día, después de una exposición magistral
se discutía un tema de lógica de manera apasionante; en un momento
solicité el uso de la palabra y una vez que fui aceptado intervine manifes-
tando que “*en la lógica andina eso no funciona así*”. Todo el mundo calló ante
mi intervención, levanté la cabeza y miré al auditorio y, para sorpresa mía

vi al Dr. Francisco Miró Quesada sentado en la primera fila del auditorio, ante su presencia, pensé rápidamente, haber dicho una “herejía”, bajé del proscenio y, apenas di tres o cuatro pasos, el filósofo se adelantó y me dio un abrazo y me dijo: Mario, que gusto, tienes mucha razón, conversamos después, y, efectivamente, terminada la sesión el maestro me estaba esperando en la puerta del auditorio; me dijo Mario, por lo visto tú eres andino, tenemos mucho que conversar y, así efectivamente, cultivamos una gran amistad fraterna y alrededor de diez años hemos trabajado juntos, sin tener en cuenta la hora; empezábamos a las diez de la mañana y terminábamos a la hora que sentíamos hambre o teníamos que cumplir alguna obligación. El Maestro, me dio un espacio en el diario de su propiedad, *El Dominical de El Comercio*, para escribir en una columna denominada “*Hukllanakuy-Integración*”, la columna bilingüe, quechua-castellano, donde podía escribir sobre lo que yo quisiese; fue una experiencia genial, porque me exigió muchísimo esfuerzo, el domingo en la tarde ya debía tener el artículo escrito para la siguiente semana; entre otros detalles todavía no se contaba con los avances de la computación como hoy, el asunto es que los artículos se debían redactar en una determinada cantidad de golpes del teclado, de la máquina de escribir; si uno se excedía en tres o cuatro palabras, había que redactar el artículo de nuevo, contrariamente no se publicaba el artículo; por otro lado, me permitió mayor dominio académico del quechua inca.

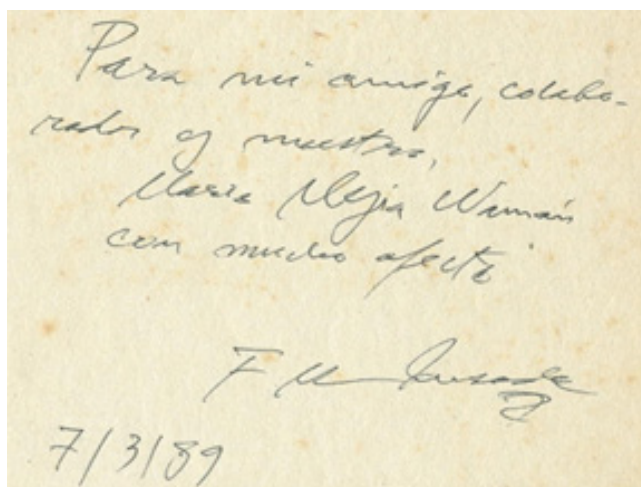


Imagen 4: Dedicatoria: Para mi amigo, colaborador y maestro Mario Mejía *Wamán* Con mucho afecto. Francisco Miró Quesada. 7/3/89.

Fuente: Archivo Personal Mario Mejía Huamán.

El primer libro que me obsequió el Maestro fue: *Lógica 1 Filosofía de las matemáticas*, en la dedicatoria se puede leer: *A Mario Mejía Huamán con admiración*, (15-12-88). Las otras dedicatorias me las hizo en el idioma inca, ya que nuestras clases personales fuera de la revisar la filosofía estaban dedicadas a la enseñanza del quechua; así en el libro *“Para iniciarse en la filosofía”*, escribe en quechua: *Para mi amigo colaborador y maestro, Mario Mejía Huamán, con mucho afecto* (7-3-89). En su libro titulado *Las Supercuerdas* la dedicatoria dice *Para mi hermano, para mi maestro Mario Huamán, desde lo más profundo de mi corazón*, (13-1-93) En un artículo de *Diánoia* (1994) *Objetivismo y subjetivismo en la filosofía de los valores*, escribe: *Para mi hermano Mario desde lo más profundo de mi corazón* (7-2-96). El filósofo, me consideraba su maestro en la concepción del mundo andino y esto no sólo lo escribió en las dedicatorias sino también en sus exposiciones en el extranjero; gracias a él he sido invitado a otras universidades y a congresos nacionales e internacionales a dictar conferencia como en: México, Polonia, Rusia, Suecia, España, Grecia, Colombia, Brasil, Uruguay, Argentina, Ecuador, Estado Unidos.



Imagen 5: Leopoldo Zea y Mario Mejía. Foto tomada en el X Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe. Moscú, 2001. Fuente: Archivo Personal Mario Mejía Huamán.

Conocí al doctor Leopoldo Zea e hicimos muy buena amistad y hemos estado presentes dos veces en Moscú, en varias oportunidades en México, en Lima y otras universidades. El filósofo tuvo la gentileza de

publicar un artículo mío en la revista de la UNAM, *La cosmovisión andina del mundo y las categorías quechuas*. Conversamos sobre la filosofía continental y sobre la filosofía indígena.

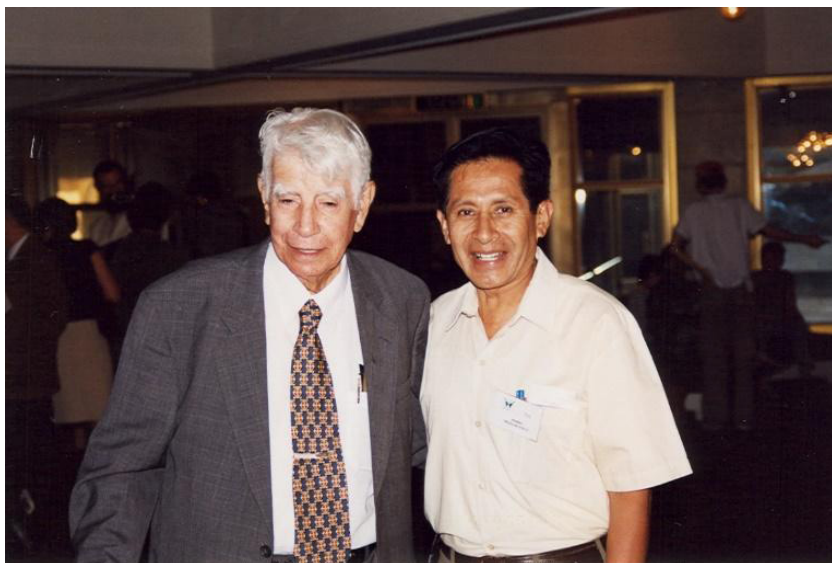


Imagen 6: Filósofos peruanos y mexicanos participantes en el XIX Congreso Mundial de Filosofía, Moscú, 1994.

Fuente: Archivo Personal Mario Mejía Huamán.

En un Congreso Mundial de Filosofía llevada a cabo en Boston, Estado Unidos, Enrique Dussel, hizo mención a que cierta vez denuncié por el *Dominical del Comercio* las campesinas de un lugar de la sierra, bajo el gobierno de Alberto Fujimori, eran recogidos en los carros del ejército, con el engaño de recibir regalo de víveres, pero las señoras debían pasar primero por la posta médica, donde con el pretexto de realizarles un chequeo médico les ligaban las trompas o les provocaban aborto a las embarazadas. Hice público la denuncia por el *Dominical de El Comercio*, noticia que en su momento no aceptaron publicarlo ya que se entraría en conflicto con el gobierno, pero cada vez el hecho era evidente, y la noticia fue publicada. Las víctimas no sabían que les ligaban las tropas o las habían inducido al aborto, simplemente les decían que llevaran una vida normal. Varias madres de familia fallecieron por hemorragia, toda vez que las damas de la sierra, en su vida normal realizan trabajos pesados. No siempre mis artículos lo publicaron en el primer momento, siempre causó dudas; los primeros días de mi ingreso al Diario escribí un artículo por el cual, el doc-

tor Miró Quesada me dijo: oiga Mario, nos vamos a ganar un gran lío con el Cardenal; mi respuesta fue, doctor, pero lo que estamos manifestando es lo que en la realidad ocurre, lo que tenemos que temer es solamente la mentira o falsedad, no a la verdad.

A mi regreso de Boston los amigos en Lima me felicitaron: “Mario que bueno tu artículo último”, les di mi agradecimiento, pero no sabía a qué artículo se referían, posteriormente me informaron que era sobre la denuncia de las esterilizaciones a las que eran sometidas las madres y jóvenes andinas. Enrique Dussel ya había conocido el artículo y en su conferencia en Boston manifestó en inglés: aquí tenemos un filósofo indígena que denunció un atentado contra los Derechos Humanos en el Perú, que se estaba realizando esterilizaciones en la sierra peruana sin el consentimiento de las víctimas.

Mientras allá en los andes necesitamos gente, el presidente de la república aplicaba la política de poblacional de la ciudad de Lima tuzugurizada por migrantes de la sierra. Otro filósofo que conocí fue el profesor de Lógica de la Universidad Nacional de San Marcos, Juan Bautista Ferro, docto en su especialidad y muy simpático como amigo, mis conocimientos de latín en el desarrollo de la lógica medioeval hicieron que fuéramos buenos amigos. Cuando se conversaba al Maestro, no le importaba el transcurrir de las horas, a uno le ponía la mano sobre el hombro y le conversaba sin tomar en cuenta el tiempo que transcurría.

Francisco Gárate: Como se empieza a forjar los estudios más avanzados, y como se van trasponiendo con la vida, la historia y política.

Mario Mejía Huamán: Mi primer doctorado lo obtuve en el Cuzco, pero me costó veinte años de sufrimiento y lágrimas, porque cuando egresé, mi Alma Mater entró en crisis administrativa; en ese momento gobernaba en la universidad la Democracia Cristiana, no sabíamos cuánto presupuesto tenía la Universidad y cuanto se gastaba. Por ejemplo, mi sección no tenía aula, recibíamos las clases de las 07:00 de la mañana sentados en el gras en pleno invierno. El tercio estudiantil de la Universidad descubrió que en lugar de construir más aulas y atender muchos requerimientos materiales y docentes, devolvían más del 50% del presupuesto al gobierno central. Los estudiantes con el apoyo de algunos docentes tomaron la Universidad y el problema tuvo afecto a toda la ciudadanía del Cusco; el ejército rodeó la Universidad impidiendo la salida o entrada los estudiantes a la ciudad universitaria; al acercase un estudiante al alambrado recibió el disparo mortal de un soldado. Finalmente, intervino el gobierno central

y por un tiempo la Universidad estuvo bajo el gobierno de una comisión integrada por profesores limeños, cusqueños y los estudiantes.



Imagen 7: Mario Mejía Huamán en Kremlin, Moscú, 1994.
Fuente: Archivo Personal Mario Mejía Huamán.

Entonces el tercio estudiantil con la ayuda de algunos docentes que simpatizaban la protesta hizo funcionar la Universidad con el sistema de cátedras paralelas, esto es un mismo curso era dictado por el docente titular y por otro docente; los estudiantes asistían con puntualidad a las clases de los docentes en cátedra paralela, mientras que los titulares se quedaron sin estudiantes. Yo participé haciendo cátedra paralela en el curso de Historia de la Educación. Reestablecido el “orden administrativo”, vino la venganza, en mi caso, los docentes que apoyaron a las autoridades democristianas juraron nunca graduarme de doctor. Para obtener el grado, tuve que esperar 20 años, hasta que muriera el último de los catedráticos de la época de la “toma de la Universidad”.

Mis documentos se extraviaban en las oficinas de la Facultad de Educación; unos meses antes de sustentar mi tesis, me permitieron pasar al archivo y buscar mi expediente de grado; encontré tres expedientes y medio, de los documentos presentados en cuatro oportunidades, en el curso de los 20 años y, por fin, contra viento y marea pude sustentar mi tesis; yo lo hice más por terquedad que por otra razón, porque en más de una

universidad me dijeron que si mis documentos estaban en orden podían permitirme sustentar mi tesis.

Francisco Gárate: Y su vida más íntima, personal y familiar, que sin lugar a duda siempre han estado presente en cada paso de juventud y sabiduría que recorres en la vida. Qué nos puedes compartir de esa vida privada, pero necesaria al momento de conocer y entender a este maestro.

Mario Mejía Huamán: En mi primer matrimonio tuve dos hijos, mi hija se quedó con la mamá y yo con mi hijo. Mi hijo falleció con una neumonía, unos días antes yo había viajado al Cusco y cuando volví encontré a mi hijo muy mal, en la clínica le atendieron muy bien, pero, finalmente mi hijo falleció no de la neumonía sino de las complicaciones. A su muerte el mundo se cayó para mí; así es que seguí trabajando, investigando hasta que por fin conocí en la Universidad Ricardo Palma a mi esposa actual, Zoila, entonces sentí que el mundo se transformó nuevamente con su presencia; ahora tengo dos hijos jóvenes, el mayor se llama Sami, que en quechua significa *bendición* porque mi esposa no pudo gestar con suerte durante cinco años; el segundo se llama *Masi Awki* que quiere decir algo así como: *príncipe, amigo espiritual*. Ellos conocen mucho el Perú, apenas teníamos tiempo viajábamos a conocer el interior del país, luego parte de Latinoamérica, como México, Panamá, Colombia, Ecuador, Brasil, Uruguay y Argentina. El primero está preparando su tesis para optar a la licenciatura en Arquitectura y el segundo está tramitando su bachillerato, también, en Arquitectura. Mi primera hija es docente, y tiene hoy dos hijos. Cuando joven no pudo continuar con su estudio de Obstetricia por problemas políticos internos, que no permitían el desarrollo normal de las clases.

Francisco Gárate: Historias que llenas de emoción, pero a su vez se ve el esfuerzo, fuerza, constancia y perseverancia ancestral, en cada etapa cíclica de su vida. El maestro Mario, ha sabido y sigue dando conocimiento, qué mensaje le darías a los jóvenes y los no tanto, que enfrentan el trabajo del pensamiento, reflexión y acción del conocimiento.

Mario Mejía Huamán: Pienso que nos falta muchísima identidad nacional. No debemos esperar que vengan del extranjero a enseñarnos, nosotros debemos cualificarnos y esforzarnos por conocer nuestra propia realidad, de manera que cuando nos toque administrar el Estado estemos en condiciones de hacerlo óptimamente. Me parece que hemos hecho mal en satanizar la política, estamos dejando en manos de ineptos y ladrones

la administración del Estado. Así mismo, hoy como antes vivimos de la *pachamama*³ y, continuamos vendiéndola de a poco, ya sea como: petróleo, oro, plata, cobre, bosques, etc. Antes de conocer el extranjero debemos conocer nuestra patria, nuestra cultura. En la Universidad deberían existir cursos obligatorios o electivos, para aprender nuestros idiomas nacionales.

Principalmente nuestra educación debería hacer que las y los jóvenes:

- a. Entren en contacto real con el medio ambiente, con la naturaleza, mejor si esta es “virgen” para gozar de su belleza, que según sea el caso pueda ser para contemplarla, o pescar en sus ríos y lagos no contaminados.
- b. Visiten los campos cultivados y conversen con los trabajadores agrícolas.
- c. Constaten “sin situ” la explotación minería, maderera, etc.
- d. El laboratorio del colegio debería estar en condiciones de medir la contaminación del medio ambiente como es el aire, el agua de los ríos que surcan nuestra ciudad y el agua que llega a nuestras casas.
- e. Se debería visitar el bosque para explicar que estos son los pulmones del mundo.
- f. Asistir a la ceremonia de la ofrenda o “pago a la tierra”, en los lugares donde aún exista dicho culto. Ya que se trata de una educación intracultural, intercultural o transcultural.
- g. Al retornar a las aulas, los estudiantes deberían hacer reflexión crítica (filosofar) de, por qué es importante cuidar el medio ambiente.

Francisco Gárate: Maestro, cómo hacer que el espíritu de educación transformadora siga permanente en Estados globalizados y con tantas inequidades de los sistemas, y con tanta colonización y hegemonía del campo del conocimiento, en donde hemos perdido el sentido real de nuestra cosmovisión como pueblos del Abya Yala.

Mario Mejía Huamán: Nuestra educación debe ser, en todo caso diferenciada. Debemos considerar cursos básicos y específicos para el mundo de la ciudad y el campo. Mostraré al respecto la experiencia peruana.

3 *Pachamama:* madre naturaleza.

1. Al niño o joven, se le educa para migrar a la ciudad y no permanecer el campo. Así las tierras quedan abandonadas y son terreno apto para la compra por compañías extranjeras.
2. Actualmente, al niño se le somete a la domesticación entre 4 paredes, y se le desliga del contacto con la naturaleza, del trabajo en ella y, de la convivencia y participación en la actividad del trabajo real, colectivo o cooperativo.
3. Se debería romper el paradigma colonizador de que los niños no deben trabajar.
4. Trabajar ayudando a los padres o a la comunidad, no debe considerarse como la actividad dolorosa de castigo que tiene su origen en la desobediencia edénica occidental. El trabajo, en los pueblos andinos es una **actividad festiva**. Como se practicaba en el mundo andino premoderno, y sostenían entre otros, el profesor José Antonio Encinas, (1888-1958), los niños deben participar de esta fiesta y en las otras del pueblo.
5. Los colegios de las comunidades, deben tener campos propios de cultivo. Para nosotros, *el trabajo define el ser y existir del hombre*, es más, gracias al trabajo el hombre se relaciona con la naturaleza y la convierte en diosa: *Pachamama: Madre naturaleza*.
6. En el trabajo (*llank'ay*) ayudando a sus padres, el niño aprender a vivir, siente y vive la integración familiar y comunal al mismo tiempo, aprende a amar a la naturaleza. Esta actividad (trabajo) para el niño o el joven, no debe ser prohibida como se piensa en occidente.

Solo se debe prohibir cuando el niño lo realiza para recibir una remuneración (S/.) (R\$) en lugar de ir al colegio.

7. Los niños deben aprender a servirse a sí mismos, en trabajos básicos, como instalaciones eléctricas domésticas, gasfitería, albañilería, carpintería, crianza de animales, etc.
8. Por cuidado del medio ambiente debemos entender también, el cuidado del medio ambiente social y cultural. Por ejemplo, evitar la contaminación visual y sonora.
9. Es obligación moral mantener nuestra casa limpia. Esta obligación debe estar sustentada en nuestra propia filosofía, en la filosofía de los pueblos Abya Yala o andina. Esta debe ser uno de los paradigmas fundamentales de nuestra epistemología junto con el sentido colectivista de la sociedad.

10. Esta es nuestra responsabilidad, *sentipensar* desde nosotros mismos, para resolver nuestros problemas.
11. La parte moral (*sumaq kawsaq*) surge de la internalización de los principios y los cambios positivos en el comportamiento.
12. A nosotros los adultos, nos es necesario “*nacer de nuevo*” para cambiar nuestros malos hábitos y proteger la casa en que todos vivimos, esta es la *res-puesta* (responsabilidad) que debemos legar a nuestros hijos y nietos, con referencia a la crisis ambiental.
13. La sabiduría indígena surge del trabajo, del contacto con la naturaleza, de la práctica.

Francisco Gárate: Maestro Mario, es un artesano del conocimiento, que ha generado, este oficio y esta profesión, le agradecemos por ir entregándonos mayor aprendizaje a todos y todas, de este pensamiento andino, de esta filosofía andina, con una traducción fidedigna, arraigada a sus ancestros de cierta manera, no olvidando nunca su familia, ni su tierra, para quién escribe y de dónde escribe, yo creo que eso desde ya es admirable y necesario de reconocer y valorar.

Cuesta mucho poder encontrarle en la literatura, pero creo sus escritos y narraciones son un aporte tremendo a la construcción de Abya Yala y principalmente de esta filosofía andina y que ya varios pensadores e intelectuales lo han elogiado con respecto a ello, en sus escritos, prefacios, publicaciones, con lo que ha contribuido y ha sido parte de aquello, sin lugar a dudas, no quiero decir una biblioteca porque sería solo algo fijo y estático, y usted es conocimiento vivo, es parte de un patrimonio inmaterial de construcción de conocimiento para nuestra Abya Yala.

Para ir terminando esta conversación llena de aprendizaje. Escuchado (leyendo) la claridad, la potencia y profundidad, que con tanta energía manifiesta el conocimiento que poseemos como pueblos, cuál es la responsabilidad que tenemos como: pensadores, formadores, formadoras, intelectuales, amigos, amigas, hermanas y hermanos de nuestra Abya Yala.

Mario Mejía Huamán: la clave estaría en estos resumidos principios:

1. Sentar como principio nuestra identidad propia, en contra de la ideología que nos coloniza. Deshacernos de la “superestructura” colonizadora.
2. Observar, criticar y aceptar como principios que Abya Yala

- o Los andes no son Europa.
3. Buscar soluciones a problemas propios inspirados en el pensamiento propio, (hasta donde sea posible), como se hizo aquí, en la época premoderna.
 4. Por principio, poner en duda “*la ciencia*” y “*la filosofía*” que proviene del mundo colonizador.
 5. Abrazar nuevos valores considerando que, primero el hombre es un ser social (*ayllu*), (*llaqta*), para formar a las nuevas generaciones bajo una nueva ética y nuevos valores.
 6. En religión, desde la llegada del europeo, el indígena abrazó el cristianismo. Sumó al *Qoricancha* (Olimpo andino) a Jehová, a la virgen María y a los santos, entonces surgió el sincretismo religioso y el indígena en muchos lugares vive la fe (*iñiy*) de ambas. Para los indígenas “la religión no es el opio de los pueblos”
 7. En Abya Yala, se desconoció el modelo edénico de creación del hombre, por lo que el trabajo es *festivo*, la mujer ideal es “*mujer madre*” y que no existe el concepto de “*pecado*”. (*bucha: falta*)
 8. Por tanto: La tierra no es un “*valle de lágrimas*” ni está maldita. Todo depende de cómo la trate el hombre”.
 9. La naturaleza es: **PACHA-MAMA.**

Francisco Gárate: Maestro Mario Mejía Huamán, le agradezco esta instancia de una entrevista cercana y de conocerte, lo que piensas, sus orígenes, su sentipensante. Nos dio capacidad de relato intenso de llevarnos por esos parajes del Perú, de la sierra, pero también por tratar de llevarnos a estos autores e intelectuales y la transmisión de este pensamiento desde lo complejo y lo sencillo para poder traspasar lo que ellos sentían y pensaban.

Decirte y comprometerme que aquí estamos y estaremos, es una labor colectiva, de unión, pensamiento, reflexión y de acción. El concebir, este pensamiento desde nuestros orígenes para poder ir construyendo o reconstruyendo nuestra verdadera historia, y usted no ha dado rutas y de que efectivamente tenemos que buscar nuestro propio camino, en nuestra propia historia y se lo agradezco enormemente, estas palabras e instancia de compartir contigo.

Muchas Gracias. Francisco Gárate Vergara

Sobre las autoras y autores

Anelise de Oliveira Rodrigues

Doutoranda em Educação nas Ciências Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências- PPGEC - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS-Brasil)- Bolsista CAPES. Linha de Pesquisa Educação Popular em Movimentos e Organizações Sociais. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Praxis e Grupo de Estudos Pedagogia Social. Integrante da Rede Latino Americana de Estudos Decoloniais e Interculturais. Mestre em Educação nas Ciências- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS-Brasil). Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal de Santa Maria (2012). Especialista em Gestão e Organização da Escola e em Pedagogia Social e Elaboração de Projetos. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa, Brasil, com cedência para a Associação Mãos que Acolhem-AMA.

E-mail: anelise.rodrigues@sou.unijui.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3437-2892>

Alexa Angélica Senior Naveda

Doctora en Ciencias Gerenciales. Profesor Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de Ciencias Sociales y Humanas (Departamento de Humanidades). Líder de la Sub-línea Gestión de la Calidad Educativa, Universidad de la Costa – CUC . Colombia.

E-mail: aseniore@cuc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4768-3115>

Carlos Leston

Maestrando en Estudios y Relaciones del Trabajo por FLACSO. Profesor y Técnico Superior en Tecnología de Equipos e Instalaciones Electromecánicas, por el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires. Director de Prácticas Profesionalizantes en la Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires

(ETEC UBA). Integrante de la Unidad Técnica perteneciente al “Proyecto de Reforma Curricular y Pedagógica del Ciclo Básico Técnico”. Coordinador de grupos de trabajo docente para el diseño, implementación y articulación de proyectos tecnológicos en el Taller de Actividades Prácticas. Panelista del “Foro para la homologación de títulos Técnico Profesionales” en la especialidad Mecánica y Electromecánica de la jurisdicción. (Dirección de Currícula y Enseñanza de la Sec. de Educación de la Cdad. de Bs. As). Actualmente desarrollando una línea de investigación en educación y trabajo con el equipo docente de la ETEC UBA (2023-2024)

E-mail: cleston@etec.uba.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0316-0379>

Cláudia Battestin

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) com período de Doutorado na Universitat Jaume I - Espanha. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Filosofia pela Universidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó). Pós doutora em antropologia pela Universidade de Buenos Aires - UBA. Líder do Grupo de pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (Unochapecó). Faz parte da Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL) da Universidad Nacional Tres de Febrero - UNTREF de Buenos Aires e da Rede latinoamericana de diálogos decoloniais e interculturais - Redyala. Atualmente trabalha como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e nas licenciaturas interculturais indígenas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó.

E-mail: battestin@unochapeco.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-9275>

Diego Eguren

Licenciado en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires, Orientación Sociocultural. Mis investigaciones reflexionan sobre la intersección entre memoria, trabajo y patrimonio cultural industrial en la Ciudad de Buenos Aires (2011-2020). Docente del seminario de grado de gestión del patrimonio cultural UBA (2011-2024). Actualmente me encuentro desarrollando una línea de investigación en educación y trabajo con el equipo docente ETEC UBA. (2022-2024) En el Ministerio de Edu-

cación de la Provincia de Buenos Aires, me desempeño como consultor técnico-pedagógico en la familia profesional tecnología y medioambiente de la dirección de formación profesional de la DGCyE. (2022-2024). Me desempeño como Jefe de oficina técnica y como profesor de prácticas profesionalizantes en la escuela técnica de la UBA Lugano. (2021-2024). Actualmente, como antropólogo especializado en la industria, desempeño funciones de asesor en la industria automotriz. (2022-2024). Miembro regular del colegio de graduados en Antropología de la República Argentina (CGA).

E-mail: egurendiegomax@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3931-1223>

Diane Daniela Gemelli

Professora Adjunta no Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR - Campus União da Vitória-PR. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE (2008). Mestra em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE (2011). Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/Presidente Prudente (2018). Membro do Observatório da Questão Agrária no Paraná, do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura e do CEGeT - Centro de Estudos de Geografia do Trabalho. Atua principalmente nos seguintes temas: apropriação privada capitalista da terra; degradação da natureza e do trabalho; desdobramentos territoriais da monocultura de pinus no Contestado; Guerra do Contestado.

E-mail: daiagemelli@unespar.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2062-4542>

Daniela Muñoz Cheuque

Pedagogía en Educación Parvularia con Mención en Integración Curricular en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Investigadora en Centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIIEDUC)

E-mail: danicolem89@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9387-6340>

Dyonathan de Moraes

Graduado em Artes Visuais (2014-2017) e Música (2019-2022) pela Unochapecó. Mestrando em Educação também pela Unochapecó, bolsista CAPES, com atividade exclusiva ao programa. Arte/Educador, desde 2017 atua na educação básica, lecionando em escolas municipais e estaduais na cidade de Chapecó-SC. Desenvolveu projetos em Arte/Educação aplicados em projetos sociais na cidade Neiva (Colômbia), Ica (Peru) e Matola (Moçambique). Desenvolve ações culturais, artísticas e educativas para o enfrentamento do racismo religioso, estando a frente da comunidade de terreiro Ilé Asè Aféfé t'Oyá. Membro da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (RedYala) e do grupo de pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (Unochapecó).

E-mail: dyonathanmoraes@unochapeco.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0200-5369>

Elcio Cecchetti

Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É docente na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Também atua como formador, assessor e palestrante junto às redes públicas e privadas de ensino em Santa Catarina. Membro do Grupo SULEAR - Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais da América Latina da Unochapecó.

E-mail: elcioc@unochapeco.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0946-320X>

Emiliano Bargados

Profesor en Disciplinas Industriales, especialidad Automatización y Robótica, por el Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico - Universidad Tecnológica Nacional (INSPT-UTN). Profesor de Educación Superior y Consejero Coordinador de la Dirección de Carrera de la Tecnicatura Superior en Automatización y Robótica (UTN). Profesor de Educación Media en el área de Control de Potencia y Automatización y miembro del Equipo de Coordinación de Prácticas Profesionalizantes en la Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires (ETEC UBA). Actualmente desarrollando una línea de investigación en educación y trabajo con el equipo docente de la ETEC UBA (2023-2024). Técnico en electricidad con orientación en electrónica industrial,

desempeñando funciones en la industria privada y el área de servicios públicos, como así también como Consultor y Asesor independiente. Miembro del Consejo Profesional de Ingeniería Mecánica y Electricista de la República Argentina (COPIME).

E-mail: bargados@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5123-6725>

Edson Caetano

Graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso; Instituto de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Atua no curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPT-UFMT), membro da Comunidade de Práticas dos Saberes Tradicionais (IdeiaSus/FIOCRUZ) e da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA).

E-mail: caetanoedson@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9906-0692>

Elison Antonio Paim

Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996), doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e pós-doutor pelo programa de Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla-Angola (2020). Professor Associado II da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação Atua nos cursos de Graduação em História, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Mestrado em Educação da Universidade Nacional de Timor Leste (UNTL) em Timor Leste e no Mestrado em Ensino de História de África No Instituto Superior de Ciências da Educação – Huíla (ISCED) em Angola Bolsista Produtividade do CNPq.

E-mail: elison0406@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7509-5572>

Francisco Gárate Vergara

Postdoctor en Gobernanza y Políticas Públicas en para la Educación. Doctor en Planificación e Innovación Educativa. Máster y Magíster en Gestión Educacional. Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa. Director de Excelencia CPEIP - MINEDUC. Profesor de Educación Media en Historia y Geografía. Coordinador Educación y Cultura de la Organización Estados Iberoamericanos OEI – Chile. Desempeño en gestión y docencia de distintos niveles de enseñanza escolar. Investigador en Centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIIEDUC). Miembro Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA). Académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad Andrés Bello.

E-mail: fjgaratevergara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4295-8255>

Godefroid Pakabomba Muabi

Doctor en Antropología Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Maestro en Antropología social por la misma institución. Licenciado en Filosofía, Institut Saint Augustin en República Democrática del Congo (RDC). He trabajado en diferentes instituciones, públicas como privadas de los Estados Unidos Mexicanos. Formo parte de la red de la Aufro universidad con sede en Oaxaca. Activista independiente sobre temas de educación, familia, justicia e identidad. Miembro Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA). Actualmente académico de Filosofía, Historia, en Lycée Francais Juves Vernes, en Querétaro, México. Miembro de Enlace Afro-legislativo, confundador de la Asociación Congelsa Mexicana de congoleses y amigos (México).

E-mail: muabigode12@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3877-5581>

Greys Patricia Núñez Ríos

Candidata a Doctora en Educación. Magister en Educación. Especialista en Pedagogía de las Ciencias. Profesor Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de Ciencias Sociales y Humanas (Departamento de Humanidades). Coordinadora del Área Pedagógica y Psicológica del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria. Universidad de la Costa – CUC. Colombia.

E-mail: gnunez4@cuc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6426-2729>

Giselle Moura Schnorr

Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) e Coordenadora do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura e do Projeto de Pesquisa Saberes Anticoloniais e Interculturais em Educação (SACI). Membro da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (RedYala).

E-mail: giselle.schnorr@unespar.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0396-8693>

Juliana Bianchi Gilioli

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2006), especialização em Psicopedagogia pela FacVest e Teologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó- UNO-CHAPECÓ, Mestre em educação- PPGE-UFFS, inscrita na linha de pesquisa formação de professores, com tema de pesquisa na educação do campo, educação integral e de tempo integral. Professora da rede publica a mais de vinte anos, atuando inclusive na gestão escolar. Atualmente desenvolve o acompanhamento pedagógico nas escolas da rede municipal participando como professora do núcleo pedagógico da secretaria municipal de educação de Nova Itaberaba-SC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, currículo, gestão democrática, incentivo escolar, avaliação, alfabetização atuando principalmente no seguinte tema: escola do campo, educação integral e em tempo integral.

E-mail: julianabgilioli@yahoo.com.br

José Mario Méndez Méndez

Doctorado en Filosofía por la Universidad José Simeón Cañas, El Salvador. Académico en la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión, de la Universidad Nacional, Costa Rica. Áreas de interés académico: educación intercultural, espiritualidades, educación religiosa intercultural.

E-mail: jose.mendez.mendez@una.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3838-5298>

Jailson Bonatti

Estudiante del Doctorado en Educación (2023-2027) en la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) con una pasantía de investigación (04/2024-09/2024) en la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF/Argentina) con financiamiento de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil). Magíster en Educación (2019-2021) por la Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapeco). Licenciado en Ciencias Biológicas por la URI (2015-2019). Miembro del Grupo de Investigación SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (Unochapeco), del Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (URI) y de la Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas de Políticas e Processos de Educação Superior (RIEPPES/UFSM). Forma parte de la Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA).

E-mail: jailson.1bio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5098-8614>

Karla Rodrigues Mota

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2019). Atualmente é professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso (SEDUC-MT) atuando na modalidade de Educação do Campo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFMT), membro da Comunidade de Práticas dos Saberes Tradicionais (IdeiaSUS/FIOCRUZ) e da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA).

E-mail: k.rodriguesmota@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3058-0037>.

Kairo Moraes

Graduado em Artes Visuais (2017 - 2020) pela Unochapecó. Mes-trando em Educação também pela Unochapecó, com bolsa CAPES (Integral), na Linha 2 - Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Arte-Educador e artista, atuante na educação básica desde 2020, lecionando em escolas municipais e estaduais na cidade de Chapecó-SC. É integrante do Coletivo Aféfé, grupo de artistas do Ilé Asé Aféfé t'Oyá. Diretor de Cultura da UNA-LGBT Chapecó e membro do Coletivo Transcender,

movimento social de pessoas transgêneras da cidade de Chapecó, no qual atua como mobilizador político e produtor cultural. Membro da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (RedYala) e do grupo de pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (Unochapecó).

E-mail: kairomoraes97@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6893-928X>

Locenir T. de Moura Selivan

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2003), Mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2017), Pós-graduação em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atuou como docente na pós-graduação no Ensino Superior, na Educação Básica como Coordenação Pedagógica, Professora, Supervisora de Ensino Profissionalizante e atua como Assessora em Educação na Associação dos Municípios do Oeste do Estado de Santa Catarina (AMOSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Assessoria em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: planos municipais de educação, elaboração de currículo da educação infantil, currículo do ensino fundamental e na formação continuada de professores.

E-mail: mouraloci@gmail.com

Lucelena Kukul

Graduada em Pedagogia (UNESPAR) e Pós-Graduada do Curso de Especialização Gênero, Diversidade e Violência (UNESPAR). Professora da Rede Municipal de General Carneiro, Membro do Projeto Saberes Anticoloniais e Interculturais em Educação (SACI), do Círculo de Cultura Leia Mulheres e Projeto RedeSol: Mulheres do Território Contestado Tecendo Economia Feminista e Solidária.

E-mail: lucelenakukul@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0576-1770>

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1984), Graduação em História pela Fundação Educacional do Oeste Catarinense (1987), Curso de Especialização em Supervisão

Escolar (1988), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (1999), Graduação em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2007), Curso de Especialização em Direito Processual Civil pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2009), Mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011) e doutorado em Educação nas Ciências (2017) pela UNIJUI, Pós-doutorado em Ciências da Educação, na especialidade Sociologia da Educação e Política Educativa na Universidade do Minho - PT. É professora aposentada do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS - Câmpus Sertão e atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó.

E-mail: mariland@unochapeco.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>

Marcos Rodrigues da Silva

Graduação em Bacharel de Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção (1984); Mestre em Teologia Dogmática pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção (1997); Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014); Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). É bolsista do Programa Nacional de pós-doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC. Atua como palestrante nos municípios de Santa Catarina e Paraná sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639 e da Lei nº 11.645 no currículo. Atua principalmente nos seguintes temas: Teologia, Diversidade Cultural, Aspectos Sociais, História do Negro na América Latina e no Brasil e Religiões Tradicionais Africanas e Latino-Americanas.

E-mail: marcosrit@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-331>

María Cecilia Leme Garcez

Es brasileña y costarricense. Trabajó durante 20 años con niños, niñas y adolescentes en situación de calle en la ciudad de São Paulo, Brasil. Es pedagoga social. Catedrática en la Universidad Nacional, Costa Rica. Tiene maestría en Educación y en Estudios Teológicos. Es doctora en Desarrollo Regional.

E-mail: maria.leme.garcez@una.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5709-4093>

Maiara Olkoski

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, com bolsa CAPES. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Anhanguera - Uniderp e em Gestão escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade de Educação São Luís, FESL. Graduada em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Integrante do grupo de pesquisa “Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas”. Áreas de interesse e pesquisa: crianças, infâncias e socialização. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0586-0096>

E-mail: maiaraolkoski@unochapeco.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5193-128X>

Milena Thaís Röhslér

Mestranda em Educação nas Ciências Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências- PPGEC- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS-Brasil)- Bolsista CAPES. Linhad Pesquisa Educação Popular em Movimentos e Organizações Sociais. Vinculada ao Grupo de Estudos GÉIA e Política e Educação. Possui graduação de Licenciatura em Pedagogia pela Sociedade Educacional Três de Maio-SETREM (2023).Possui Pós-Graduação em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação e Orientação Escolar pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR. Auxiliar de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Crissiumal-RS, Brasil.

E-mail: milena.rohslér@sou.unijui.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3239-664X>

Mariana Rocha Zacharias

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, na Linha de Pesquisa de Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais em Educação. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e licenciada em História e Pedagogia. Possui experiência como pesquisadora e docente nas áreas de Educação e História, tendo atuado tanto na educação básica quanto no ensino superior. Integra a equipe executora do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura.

E-mail: mariana.zacharias@unespar.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8560-3075>

Nairana Becker Vergutz

Graduada em Pedagogia pela Sociedade Educacional Três de Maio (2011- 2015), atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID / CAPES), pós -graduada em Ludopedagogia e Educação Infantil (2019- 2020) , pós- graduada em Educação voltada para o Campo (2020 -2021) pós graduada em Docência da educação superior (2022-2023), pós-graduanda em Gestão Escolar (2023-2025) Mestre em Educação nas Ciências da linha da Educação Popular do Campo - UNIJUÍ (2023). Atua como professora de Educação Infantil e Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Três de Maio -RS.

E-mail: nairana.vergutz@sou.unijui.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5193-128X>

Odair de Souza

Professor da Educação Básica no Estado de Santa Catarina/ Brasil. Bacharel e Licenciado em Historia. Mestre em Ensino de História. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola Doutorando no Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: professorodair2014@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/000-0001-5338-8975>

Silvia Regina Canan

Doctora en Educación por UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Magíster en Educación por la UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Especialista en Alfabetización por la PUC/RS – Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul y Licenciada en Pedagogía por la UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. Actúa como docente en la URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, en cursos de pregrado y en el Programa de Postgrado de Maestría y Doctorado en Educación. Desarrolla investigaciones en el área de Políticas de Formación Docente, Políticas de Evaluación y Educación Superior. Líder de NEPBES –Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior, Miembro de GIEPES – Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UNICAMP.

E-mail: silvia@uri.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4504-3680>

Sidinei Phitan da Silva

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1998), graduação em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Maria (2000), graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2015), mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor dos Cursos de Educação Física (EDF), de Medicina e do Mestrado e do Doutorado em Educação nas Ciências da UNIJUI-RS. Atua como membro efetivo do Núcleo Docente Estruturante do Curso de História. É Coordenador e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e professor no Mestrado Profissional em Educação Física - Unijui-RS/Unesp/SP. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores; Epistemologia; Teoria Crítica e Educação; Corpo, Saúde e Educação Física; Complexidade; Concepção Dialética; Conhecimento e História.

E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>

Taise Dall’Asen

Estudiante de Doctorado (c) en Educación en la Universidad Diego Portales y la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Magister en Educación por la Universidad Comunitaria da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ. Licenciada en Lenguaje - Portugués y Español por la Universidade Federal de Fronteira Sul. Especialista en Língua de Sinais - Ensino de Libras e Literatura Portuguesa en la Faculdade São Braz. Actualmente, es investigadora del Centro de Investigación Iberoamericano en Educación CIIEDUC. Integrante del grupo de investigación “Diversidades, educación inclusiva y prácticas educativas” de la Universidad Comunitaria de la Región Chapecó.

E-mail: taisedallasen@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0716-7909>

Volmir Antonio Lange

Mestre em Educação - UNOCHAPECÓ. Pós Graduado em Educação Física – UNOESC. Licenciado em Educação Física - FACEPAL. Professor da rede pública estadual de ensino (SC) e atual membro do Núcleo de acompanhamento pedagógico e de formação continuada da Coordenadoria Regional de Educação (CRE Xanxerê) da Secretaria Es-

tadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC). Co-autor na produção dos documentos curriculares: Diretrizes 3 - Organização da Prática Escolar na Educação Básica: Conceitos Científicos Essenciais, Competências e Habilidades (2001); Proposta Curricular de Santa Catarina - Caderno Estudos Temáticos (2005); Proposta Curricular de Santa Catarina - Formação Integral na Educação Básica (2014). Membro do Grupo SULEAR - Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais da América Latina. Linha: Diálogo Intercultural e Decolonialidade - UNOCHAPECÓ.

E-mail: volmir.lange@unochapeco.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6994-0523>

Willian Simões

Doutor em Geografia pela UFPR. Docente da área de Ensino de Geografia nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Atualmente, atua como Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UFFS. Membro da RedYala, da Articulação Catarinense por uma Educação do Campo, do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação e do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina. Pesquisa os seguintes temas: Questão Agrária, Juventude Rural e Educação do Campo; Territorialidades das juventudes, trabalho e educação; Ensino de Geografia: currículo e formação de professores.

E-mail: willian.simoese@uffs.edu.br

Este libro fue tejido desde una red de diálogo con personas de distintas partes del Sur Global, con el deseo de fortalecer e intercambiar experiencias y esperanzas. El diálogo entre el Centro de Investigación Iberoamericano de Educación (CIEDUC) y la Red Latinoamericana de Diálogos Decoloniales e Interculturales (REDYALA), surge con el desafío de cruzar redes, lugares, personas, movimientos y distintas realidades para presentar movimientos de resistencia, estudios, trabajos, colectivos, investigaciones, y liderazgos que se constituyen desde el sur, de nuestra Abya Yala.



www.ariadnaediciones.cl

