

La escuela indígena intercultural y el diálogo de saberes. La experiencia en escuelas indígenas Guaraní y Kaiowá, Brasil

Adir Casaro Nascimento*
Antonio Aguilera Urquiza**

Recibido: 08/10/2015

Aceptado: 07/01/2016



Resumen

El presente texto se basa en la experiencia de los autores en el acompañamiento de la educación escolar indígena, en Mato Grosso do Sul, respecto a la formación de profesores y prácticas de enseñanza con niños y niñas indígenas. Después de más de dos décadas vinculadas a la educación escolar indígena (específica, diferenciada, intercultural, bilingüe y comunitaria), buscamos problematizar estas prácticas de enseñanza en la actualidad, formulando los siguientes interrogantes: ¿en cuáles aspectos se ha producido avance?, ¿en qué contextos la experiencia de traducción y diálogo intercultural tiene más éxito?, ¿por qué la escuela aún es «occidentalizante»?

Se observa que la presencia indígena (como mediadores y traductores), trae al contexto escolar, un currículo que incluye los saberes que, en otros tiempos, fueran silenciados, negados, subalternados e impedidos de circular, contenidos que son resignificados en el encuentro intercultural con otros saberes y epistemes. De a poco los indios van asumiendo este espacio, primero como profesores y después como gestores, intensificando la presencia de la comunidad en la gestión de la escuela. Así se configuran espacios para una transversalidad casi invisible, pero que produce otra dinámica epistemológica y pedagógica, reinventando la escuela y consolidando una interculturalidad aún no registrada.

Palabras clave

Educación escolar indígena, prácticas de enseñanza, saberes, diálogo intercultural.

**The intercultural indigenous school and the dialog of knowldege.
The experience in indigenous Guaraní and Kaiowá schools, Brazil**

Abstract

The present text is based on the experience of accompanying of the indigenous school education, in Mato grosso do Sul , concerning the formation of teachers and teaching practices with indigenous boys and girls. After two decades linked to the indigenous school education (specific, differentiated, intercultural, bilingual, and communitarian), we look to problematize these practices of teaching nowadays, stating the following questions: In which aspects are there advances? In which contexts the experience of translation and intercultural dialog is more successful? Why is the school «western like»?

It is observed that the indigenous presence (as mediators and translators), brings to the school context, a curriculum that includes knowledge that in other times, were silenced, negated, subordinated and obstructed to circulate, contents which are re-signified in

* Universidade Católica Dom Bosco, Brasil. E-mail: adir@ucdb.br

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

the intercultural meeting with other knowledge and epistemes. Little by little the indians began to assume this space, first as teachers and then as managers intensifying the presence of the community in the management of school. In this manner, there appear spaces for an almost invisible transversal manner, that produces another epistemological and pedagogical dynamic, reinventing the school and consolidating a not yet registered interculturality.

Key words

Indigenous school education, teaching practices, knowledge, intercultural dialog.

1. Consideraciones iniciales¹

Conforme al ordenamiento jurídico brasilero los pueblos indígenas tienen el derecho a una escuela específica, diferenciada, intercultural, comunitaria y bilingüe (Constitución Federal de 1988, LDB 9394/96, Parecer 14/99, Resolución 3/99/CNE y Plan Nacional de Educación/2010). Se conquista, de esa forma, jurídicamente el reconocimiento de la multietnicidad, pluralidad y diversidad, no sólo en cuanto una diferencia que se hace presente en el contexto de la «Nación mayor», sino también, como diferencia que se constituye en el interior de cada comunidad. Y, en ese sentido, valorizando y sistematizando sus conocimientos tradicionales, su organización social, sus formas de representación del mundo, interpretando el medio contemporáneo marcado por fronteras y negociaciones (Barth, 2000; Bhabha, 1998; Gruzinski, 2001). En la práctica escolar, como contenido curricular, la educación indígena que se quiere intercultural, prioriza el diálogo con los llamados «conocimientos universales» o, en una perspectiva de la alteridad, dialoga con «otros» saberes, teniendo como horizonte la vivencia de una pedagogía intercultural.

Sin embargo, no siempre fue esta la realidad, pues pasaron más de 500 años de tentativas del Estado de homogeneizar culturalmente a los pueblos indígenas a través de la educación escolar. En este proceso, entretanto, constatamos en los últimos años con mayor visibilidad, el papel desempeñado por estos pueblos en lo tocante a reacciones tanto en niveles de resistencia como de negociación, hibridación y traducción (Bhabha, 1998; Canclini, 1998). De esta forma, la conquista de los movimientos indígenas, en las últimas décadas, rompe con el modelo curricular–metodológico de carácter homogeneizador, integracionista y asimilacionista de la escuela colonialista que a ellos les fuera impuesto y se concentra en dos ejes epistemológicos garantizados por la Constitución Federal de 1988 y por la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley N° 9394/96), al permitir a las escuelas indígenas el uso del idioma materno y respetar sus propios procesos de aprendizaje.

Así, estamos de acuerdo con Maldonado–Torres (2007), referenciado en las reflexiones de Oliveira y Candau (2010), de que la escuela basada en la lógica del colonialismo ejerció un poder autoritario y político, de dominación y explotación de una cultura sobre otras. Relaciones que, al parecer, pudiesen ser superadas con la llegada del fin del orden jurídico–político del colonialismo. La lógica del colonialismo, para estos autores, construye lo que ellos llaman «colonialidad». Colonialidad que “(...) reprime los modos de producción de conocimiento, los saberes, el mundo simbólico, las imágenes del colonizado e impone nuevos saberes” (Oliveira & Candau, 2010, p. 19). La colonialidad invade el imaginario del otro, occidentaliza.

Los pueblos indígenas construyen un nuevo contexto para la escuela, al comprenderla como un espacio epistemológico y político orientado por el uso del idioma materno, el respeto a los procesos propios del aprendizaje, campos cognitivos y cosmológicos de construcción de sentidos y significados, que apuntan a la necesidad de construir nuevos aportes teóricos y pedagógicos que den visibilidad a otras lógicas epistémicas locales anuladas por la «colonialidad del poder», diferentes de la lógica occidental. No considerar a los niños —principalmente a los niños indígenas— como productores de saberes hace parte del proyecto de jerarquización de las inteligencias, de la cognición y del conocimiento.

1 Artículo presentado aquí con reformulaciones, a partir del texto publicado originalmente, en lengua portuguesa, em la revista *Educação Em Foco*, 19(1), Dosié: *Educação e multiculturalismo: perspectivas, tendências e desafios*, 2014, 111–128.

Cuando el proyecto de resistencia de los indígenas en Brasil se consolida y produce un nuevo ordenamiento jurídico, les asegura el derecho constitucional de permanecer «indígenas». De este modo, las señales que buscan garantizar su afirmación étnica y cultural parecen estar directamente direccionadas a la necesidad de la descolonización del pensamiento. La Constitución de 1988, al reconocer el derecho de los diversos pueblos indígenas a usar su idioma materno y sus procesos propios de aprendizaje, abre espacios para la legitimación de múltiples conocimientos. Como diría Porto-Gonçalves: “*En nuestra América más que hibridismos, hay que reconocer que hay pensamientos que aprendieron a vivir entre lógica distintas, a moverse entre diferentes códigos y por esto, más que multiculturalismo señala para la interculturalidad*” (2005, p. 13).²

Contrariando la lógica establecida por el eurocentrismo colonial de subyugar el conocimiento, las conquistas indígenas se validan por la legitimación de sistemas propios (aunque remarcados por las trayectorias históricas de cada grupo) de producción de sentidos y significados que, en especial, para las escuelas, se caracterizan como un gran desafío. Escobar cuestiona: “*¿Cómo transformar el conocimiento local [indígena] en poder, y este conocimiento-poder en proyectos y programas concretos?*” (2005, p. 159). De esta manera, en el ítem siguiente haremos una breve contextualización del pueblo Guaraní y Kaiowá, en Mato Grosso do Sul, Brasil, base para las investigaciones y reflexiones de los autores en el presente texto.

2. Los Guaraní y Kaiowá en Mato Grosso do Sul

En Brasil, conforme Egon Schaden (1962) el pueblo Guaraní está representado por tres parcialidades lingüísticas y culturales: *Nãndeva*, *Mbya* y *Kaiowá*. En el Estado de Mato Grosso do Sul se encuentran los Kaiowá, con aproximadamente 34 mil habitantes y los Nãndeva (más conocidos sólo como Guaraní) con cerca de 11 mil habitantes (Fundación Nacional de Salud [FUNASA], 2010). La gran mayoría está confinada en pequeñas parcelas de tierra (reservas) o en la periferia de ciudades, con explosiva densidad demográfica y una particular densidad cultural que se manifiesta en el enfrentamiento y en la lucha por el fortalecimiento de su autonomía interna, al mismo tiempo que busca negociar con otras culturas, construyendo diálogos entre fronteras, resistiendo al proceso de asimilación y de uniformización (Nascimento, 2004).

El territorio tradicional Guaraní conocido como *nãnde retã* (nuestro territorio), se localiza en el sur del Estado de Mato Grosso do Sul, ocupando una amplia extensión de tierra situada entre el río Apa, Serra de Maracaju, los ríos Brillhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi y la frontera con Paraguay. Se agrupaban en este territorio, según Schaden (1962), especialmente en áreas de mata, a lo largo de arroyos y ríos, en pequeños núcleos poblacionales, integrados por una, dos o más familias, que mantenían entre sí inúmeras relaciones de casamiento, teniendo al frente los jefes de familia más viejos, denominados *tekoaruwicha* (jefes de aldea) o *nãnderu* (nuestro padre). Estos términos, designaban las jefaturas de familia y tenían atribuciones en las esferas política y religiosa. Estas expresiones incluyen, hoy en día, a las personas iniciadas en las prácticas rituales y dirigentes de *rezo*, que pueden ser denominados genéricamente como caciques rezadores, siendo recurrentes en las tradiciones indígenas (Brand, 1997).

La aldea para los Guaraní y Kaiowá es el espacio de la continuidad de su modo de ser. Tradicionalmente cada aldea está compuesta por:

2 Los destacados son del autor.

Un complejo de casas, huertos y matas, que mantuvo hasta muy recientemente, características semejantes especialmente en lo que se refiere a la distribución y organización socio-económica-política-religiosa. Esos núcleos familiares eran relativamente autónomos, caracterizándose por la movilidad que, al mismo tiempo en que se constituía como estrategia de manejo ambiental, evitando el agotamiento de los recursos naturales, era también un importante recurso para la separación de conflictos recurrentes, entre otras causales, por la acusación de hechicería y disputas políticas.

(Brand & Nascimento, 2006, p. 4)

La historia que marca a los Guaraní y Kaiowá posee características relevantes como las constantes invasiones de los frentes no indígenas de ocupación y el confinamiento (transferencia sistemática y forzada de la población indígena de las diversas aldeas Guaraní y Kaiowá dentro de ocho reservas demarcadas por el Gobierno entre 1915 y 1928), en mínimas parcelas de sus territorios (Brand, 1997). El confinamiento y el consecuente compromiso de los recursos naturales dificultan su reproducción cultural y cuestionan sus propuestas de autonomía. Según Brand y Nascimento:

Los primeros frentes no indígenas entraron al territorio Guaraní y Kaiowá a partir de 1880, después de la Guerra del Paraguay, cuando se instala en la región la Compañía Matte Larangeira. Aunque esta compañía no se cuestiona la posesión de las tierras ocupadas por los indios, no establece colonos ni desaloja comunidades, fue responsable por el desplazamiento de innumerables familias y núcleos poblacionales teniendo en vista la cosecha de la yerba mate.

(2006, p. 5)

Según estos autores, la Compañía Matte Larangeira se instala en todo el territorio ocupado por el pueblo Guaraní y Kaiowá, en Mato Grosso do Sul, después de la Guerra del Paraguay, teniendo en vista la explotación de los herbales nativos abundantes en toda la región. Además de esto, en 1767, el gobierno Portugués instalará, en los márgenes del río Iguatemi, en pleno territorio indígena, el Fuerte Iguatemi (Ciudad y Plaza de Armas Nuestra Señora de la Alegría y San Francisco de Paula de Iguatemi), de corta duración (Brand & Nascimento, 2006).

Con el declive de la economía de la yerba mate, a partir de 1930, se da inicio a una nueva política de desarrollo bautizada como «Marcha para el Oeste». Esa política, creada en el gobierno del Presidente Getúlio Vargas, fue responsable por la formación de la Colonia Agrícola Nacional de Dourado (CAND), en la década de 1940. En este sentido, Brand (1997) observa que:

La implantación de la Colonia en áreas de aldeas de kaiowá marcó el inicio de una larga y difícil lucha de los indios por la mantención y recuperación de sus tierras. Se negaban a dejar estas tierras que fueron vendidas por el gobierno a los colonos. Éstos, a su vez, buscaban constantemente lograr la expulsión de los indios, a través de acciones en la justicia o a través de medios más oscuros.

(p. 78)

Durante el período de 1915 a 1928, el Servicio de Protección al Indio (SPI), demarcó pequeñas extensiones de tierra para la población indígena. Sin embargo, sabemos que estas demarcaciones tenían como objetivo confinar a los indígenas dispersos en un amplio territorio en el sur del actual Estado de Mato Grosso do Sul, para de esta forma, liberar

tierras para la ocupación posterior de esta región del país en los años siguientes. La llegada de nuevos colonizadores, a partir de la década de 1940 y, en especial en el final de la década de 1960, impulsó un gran crecimiento poblacional en la región y la instalación de grandes emprendimientos agropecuarios. En este contexto, los Guaraní y Kaiowá son confinados obligatoriamente a pequeñas extensiones de tierra haciendo que su territorio sea, en la actualidad, completamente inadecuado para su sobrevivencia sustentable.

El profesor Eliel Benitez (2005), de la aldea de Caarapó, confirma las reflexiones expuestas más arriba, al registrar que el proceso de confinamiento resultó en dos grandes problemas: el de la degradación ambiental y el de la desorganización social de estos pueblos. Textualmente él afirma que:

Vivimos un momento de reconstrucción: una nueva dirección después del desastre del confinamiento, hemos percibido la urgencia en la cuestión de la tierra, pues nuestras reservas son pequeñas y están degradadas. Son necesarias políticas que sepan lidiar con todas las diferencias entre las distintas aldeas, no continuando con acciones aisladas. Políticas de reorganización de la comunidad a través de capacitación técnica de la comunidad, y a partir de la visión propia de esta comunidad. La unión de la comunidad fue desestructurada; la propia comunidad no tiene claro sus objetivos. Ayudar a que las comunidades repiensen sus propias vidas. La organización tiene que ser fuerte como para relacionarse con la comunidad en forma amplia e integral. Una preparación en el sentido de fortalecer los conocimientos indígenas. No transportar los conocimientos indígenas al sistema del blanco, pero si construir el sistema del conocimiento indígena.

En los tiempos actuales, aún en el contexto del confinamiento, el aumento poblacional y la proximidad de los centros urbanos, se vienen generando nuevas formas de conflictos entre los Guaraní-Kaiowá y la sociedad «no» indígena, como es el caso de su contratación como jornales en las usinas de biocombustible, la violencia familiar causada particularmente por el consumo abusivo de bebidas alcohólicas, el aumento de la dependencia de políticas asistenciales del gobierno, la fragmentación de la familia —producto de la desorganización social y ausencia masculina— con la consecuente reformulación del papel de la mujer y de los liderazgos, entre otras.

Como parte de este contexto sociocultural, la educación escolar indígena ha sido una de las apuestas del pueblo Guaraní y Kaiowá, asumida como estrategia tentativa para revertir este cuadro colonial desfavorable, en pro de una sociedad más autónoma y consciente de sus valores e historia cultural, particularmente a partir de las nuevas generaciones.

3. Las prácticas de educación en el contexto de las escuelas indígenas y la legislación

En lo que se refiere a la educación escolar indígena, la Ley de Directrices y Bases da Educación (LDB, N° 9394/96) reglamenta las formulaciones contenidas en la Constitución de 1988, determinando en su artículo 78 que la Unión, en colaboración con las agencias de fomento a la cultura y de asistencia a los indígenas, deberá desarrollar programas integrados de enseñanza e investigación, para la oferta de educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas, con los siguientes objetivos: I) proporcionar a los indios, sus comunidades y pueblos, la recuperación de sus memorias históricas; la reafirmación de sus identidades étnicas; la valorización de sus lenguas y ciencias y; II) garantizar a los indios, sus comunidades y pueblos, el acceso a las informaciones, conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y demás sociedades indígenas y no-indígenas.

El artículo 79 define como competencia de la Unión, apoyar técnica y financieramente los sistemas de enseñanza y proveer la educación escolar indígena, por medio de programas integrados de enseñanza e investigación, mediante los siguientes objetivos: I) fortalecer las prácticas socioculturales y el idioma materno de cada comunidad indígena; II) mantener programas de formación de personal especializado, destinado a la educación escolar en las comunidades indígenas; III) desarrollar currículum y programas específicos, en ellos incluyendo los contenidos culturales correspondientes a las respectivas comunidades y; IV) elaborar y publicar sistemáticamente material didáctico específico y diferenciado.

Las LDB, confirmando la Constitución de 1988, establecen aún el derecho a las escuelas indígenas de utilizar el idioma materno y los procesos propios de aprendizaje como ejes orientadores de sus currículos. Estos dos elementos pueden, a largo plazo, ser considerados como los principales avances epistemológicos en esta nueva concepción de la educación escolar indígena.

En Brasil, a partir de 1990 (como consecuencia de la legislación establecida por la Constitución de 1988: Parecer 14 CNE/99, Res.03/CNE/99, Decreto 6861/ 2009), gran parte de las escuelas indígenas es afectada por impactantes y grandes cambios, tensiones y conflictos. Tomándose entonces los documentos citados como referencia, es evidente que en el nuevo modelo de escuela para las comunidades indígenas, el acento teórico–metodológico enfatiza el carácter epistemológico de una práctica pedagógica extensiva, basada en una nueva relación entre las acciones de la escuela y de la sociedad, en el sentido de que el contexto educacional no es visto, estrictamente, como el espacio escolar, en la medida que se sale a la búsqueda de los «entre–lugares» (Bhabha, 1998). En este sentido, la búsqueda de la pertenencia étnico–cultural, vía currículum escolar, exige tener la equidad, siempre como condición de la calidad, mucho más en el campo de la epistemología, de la revisión de las relaciones curriculares y, entre ellas, las relaciones pedagógicas que, ciertamente, abrirán espacios a la diferencia para las «construcciones histórico–culturales» (Bhabha, 1998). De lo anterior se desprende que, en el campo de las compensaciones o del suplemento, lo que históricamente la cultura escolar consideró como privación (cultural, lingüística, cognitiva, intelectual, tecnológica) ha afectado a la mayoría de los niños y niñas en las escuelas públicas y, más notoriamente, a los de población indígena.

Después de siglos de un proceso sistemático de subalternización, los movimientos indígenas en América Latina, en especial en Brasil, conquistan espacios para participar, efectivamente, como protagonistas, de las definiciones en la construcción de otra escuela indígena: una escuela que tiene como eje epistemológico los procesos particulares, históricos, lingüísticos y culturales producidos en un contexto de encuentros dinámicos de muchas matrices culturales —las eurocéntricas/colonizadoras y las indígenas/locales— con otros sentidos de mundo. Se puede decir que esta otra escuela, políticamente definida por los indígenas, se orienta por la decolonialidad (Walsh, 2009), que implica un reaprendizaje y una reevaluación de la realidad de las comunidades locales contemporáneas y crear “*nuevos tipos de lenguajes, comprensión y acción*” (Escobar, 2005, p. 147). Cada grupo social puede hacer un redescubrimiento, una relectura y una revalorización de sus historias y de las experiencias específicas de sus culturas.

A pesar de un largo periodo de creación de esta «otra» escuela liderado por los movimientos indigenistas y las asesorías de organismos como el Consejo Nacional de Educación, en muchos sectores que forman partes de las comunidades, la Fundación Nacional del Indio

(FUNAI) —que hasta entonces era la responsable por la educación escolar en tierras indígenas—, gestores y profesores de las escuelas (en muchos casos misiones religiosas delegadas por la FUNAI), los sistemas y redes nacionales, estatales y municipales (que nunca habían sido mantenedores y gestores administrativos y pedagógicos de las escuelas en las aldeas) sufrieran/sufren dificultades y, en muchos casos, tienen resistencia para mantener el “*lugar como un proyecto*” (Escobar, 2005, p. 152) y hacer que en la escuela indígena acontezca bajo un nuevo paradigma. Como continua Escobar, “*transformar el imaginario basado en lugar de una crítica radical del poder (...) exige aventurarse por otros terrenos*” (2005, p. 152).

Considerando que la escuela indígena pasa a integrar el Sistema Nacional de Educación que se ha orientado, históricamente, por la práctica monocultural y la hegemonía de la ciencia moderna, el «aventurarse por otros terrenos» exige no solamente reaprender la historia y la comprensión de la pluralidad, sino también de otras epistemes, otros pensamientos (Mignolo, 2003) otras pedagogías, otras clasificaciones, otros espacios para aprender y enseñar, otros conceptos de tiempo, de sobrevivencias. Para los profesores, hoy los guaraní y kaiowá, tienen en su «conocimiento tradicional», o sea aquel que caracteriza a su cultura y su diferencia, una herramienta fundamental que resulta decisiva para el fortalecimiento del pueblo en el contexto de una intensa interacción y para las argumentaciones en el proceso de construcción de una escuela diferenciada, específica y de calidad. Hay un cambio de visión, pero es necesario mantener este cambio bajo la «mirada indígena», tal como afirman los maestros “*lo importante es ser indígena en la parte interna, en lo medular, en nuestros conceptos*”.³ A partir de este contexto y declaraciones, en adelante presentaremos, algunas reflexiones acerca de las prácticas interculturales en la educación indígena, es decir, en las tentativas de un diálogo entre saberes.

4. Para nuevas epistemes, nuevas prácticas: diálogo entre saberes

Los indígenas, como nosotros, son sujetos de cultura, y como tales, son afectados por las representaciones que circulan en la cultura hegemónica. Esto, sin embargo, no significa que para los indígenas, la cultura hegemónica sea el centro de la producción de sus saberes, conocimientos, representaciones y simbologías. Son sujetos producidos en el contexto de las relaciones de estas culturas, aunque exista marcadamente, por el proceso colonizador, la presencia de la cultura eurocéntrica, en especial, en el sistema escolar. Pero, por más que exista una dominación y/o una imposición de esta cultura instituida como superior, caracterizando «la colonialidad del saber» (Candau, 2010; Escobar, 2005; Mignolo, 2003; Walsh, 2009) ella no es construida con reglas que no puedan ser revertidas o reclasificadas.

En las idas y venidas, en el proceso de construcción constante de esta escuela, el indio que hasta entonces fue el “*otro que debía ser anulado, apagado*” (Skliar, 2003, p. 27) va, de a poco, asumiendo su espacio: primero como profesor y después como gestor, intensificando la presencia de la comunidad en la gestión de la escuela. Con esto se abren espacios para una transversalidad casi invisible, pero que produce otra dinámica epistemológica y pedagógica, reinventando la escuela y consolidando una interculturalidad aún no registrada.

3 Impresiones construidas a partir de diversos encuentros, reuniones, formaciones (inicial y continua) con profesores indígenas. Como, en general, estas son representaciones del grupo, optamos por no citar nombres individualmente.

La escuela indígena actual está impregnada por el modo de ser indígena, por el uso del idioma materno, por los procesos de traducción de los contenidos escolares realizados en la lógica indígena, por las negociaciones y traducciones creando diálogos epistemológicos entre los saberes, entre las ciencias indígenas y los conocimientos de la cultura escolar (universalista, teocéntrica y monocultural), por la existencia de una base de convivencia, de coexistencia, aunque muchas veces no explícita, entre los segmentos de saberes diferenciados, los cuales circulan en la escuela, por los lenguajes y comunicaciones, por las relaciones, la manera de hablar, de enseñar, lo que consecuentemente orienta las prácticas pedagógicas.

Si tomáramos en cuenta el bricolaje y/o los saberes y los complejos procesos de aprendizaje que se dan en el cotidiano, como camino para la práctica pedagógica, los indígenas vienen haciendo una crítica a una epistemología que se presenta como universal. En este sentido ellos proponen:

Epistemologías que recuperen el contexto cultural y político, históricamente eliminado por la epistemología que se hizo dominante (...) tomando el lema del movimiento zapatista en México, que propone *un mundo en que otros mundos sean posibles*.⁴ Otros mundos, diferentes mundos, aceptados en su diferencia.

(García, 2010, p. 8)

La presencia de los indígenas, como mediadores y traductores, ha traído para el contexto escolar (y han tenido el espacio para organizarlo), currículos que contengan los saberes locales, saberes que en otras épocas fueron silenciados, negados, menospreciados, impedidos de circular: no solamente los mitos, creencias y valores, sino todo aquello que podría hablar de conocimiento local, de contenidos que son reasignados en el encuentro intercultural con otros saberes. Hemos notado, como investigadores-observadores e interlocutores, en particular de la realidad guaraní y kaiowá, que los nuevos actores de estas escuelas producen un espacio de «de-colonialidad» (Candau, 2010; Walsh, 2009).

En esta perspectiva, los procesos educativos son fundamentales. A través de ellos se cuestiona la colonialidad presente en la sociedad y en la educación, se torna evidente el racismo y la «racialización» de las relaciones, se promueve el reconocimiento de diversos saberes y el diálogo entre diferentes conocimientos, se combaten las diferentes formas de des-humanización, se fomenta la construcción de identidades y el empoderamiento de personas y grupos excluidos, favoreciendo procesos de construcción colectiva en la perspectiva de proyectos de vida personal y de sociedades «diferentes» (Candau, 2010).

Para esto, los cursos de formación de profesores guaraní y kaiowá en Mato Grosso do Sul, han hecho grandes esfuerzos en el sentido de formar investigadores indígenas que puedan hacer lo que hemos llamado la «antropología de sí mismos». Como investigadores y profesores que buscan la de-colonialidad, realizan una nueva interpretación, a partir de otras fuentes de sus historias y trayectorias, otros análisis de los textos escritos con los cuales interactuaran, como textos religiosos, documentos legales, registros de viajeros, archivos hasta entonces no presentes en su formación escolar.

Buscan, además, la revitalización y/o el estudio de sus sistemas lingüísticos/ económicos/ políticos/ parentesco/ espirituales, así como la legitimación de sus taxonomías, la com-

4 Los destacados son de la autora.

preensión de sus cosmovisiones, de la lógica, de otra racionalidad en la forma de producir conocimientos. En sus trabajos etnográficos es posible percibir que los saberes indígenas, producidos y aprendidos en el día-a-día de la comunidad, no conciben ni los lugares ni las identidades como algo estático (Hall, 2003), sino como hibridaciones (Bhabha, 1998). Saberes que también son investigados y sistematizados en la academia están presentes en la escuela, ocupan un tiempo y un espacio en la dinámica escolar.

El profesor indígena guaraní Claudemiro, licenciado en Ciencias de la Naturaleza por la Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), dice, refiriéndose a la escuela y a sus prácticas de formación:

Creo que muchas cosas nuevas y nuevas experiencias están naciendo y creciendo en las aldeas hoy; pero, ¿qué escuela queremos? Nosotros profesores indígenas tenemos que asegurar más y ser realmente firmes, en la defensa de la política de la educación escolar indígena y, traer al sistema de enseñanza, esa nueva estructura que puede servir como modelo de enseñanza, pero para esto depende mucho del conocimiento de los profesores indígenas. Hoy en el aula no es necesaria la opinión “yo creo que...”, pero, de conocimientos y más conocimientos se adquiere formación y experiencias. Necesitamos profesores indígenas formados, y hay que quebrar esta resistencia, y abrazar esta política de educación escolar indígena de hecho, con toda herramienta que Ara Verá y Teko Arandu posibilitarán. El profesor indígena hoy tiene que ser realmente el instrumento más importante para la comunidad y escuela indígena.

(Testimonio, 10 de febrero de 2012)

Elie Benítez, profesor guaraní, en el Encuentro de Profesores Indígenas de Mato Grosso do Sul, realizado el 3 de septiembre de 2011 en Campo Grande, destaca aún la importancia para la consolidación de la educación indígena y la práctica de la interculturalidad:

El conocimiento es el diálogo entre los conocimientos: a veces se habla de la importancia de nuestros saberes, pero se termina por dar énfasis a los conocimientos occidentales, valorizándolos más, disminuyendo nuestros saberes. La interculturalidad es tener un diálogo, en el sentido de entender al otro, mirar con distintas miradas, pero siempre garantizando nuestra posición, nuestra tradicionalidad, sin perderse en el modo de vivir de otras culturas.

(Intervención, 3 de septiembre de 2011)

Para que esto sea posible, el profesor Elie Benítez alerta que es necesario:

Colocar en este espacio el fortalecimiento de la espiritualidad, la tradicionalidad de la espiritualidad. La espiritualidad es importante para la construcción de la identidad indígena. La espiritualidad que orienta la visión de mundo de la persona... El profesor indígena tiene que tener claridad de estas características (espiritualidad, política y sustentabilidad) para la construcción de la escuela indígena. La escuela tiene que hacer este ejercicio: reconstruir la espiritualidad en el espacio físico. Perder la tierra quitó también parte de la espiritualidad, disminuyó el significado del alma Guaraní y Kaiowá. La escuela es hoy el espacio para la reconstrucción.

(Intervención, 3 de septiembre de 2011)

En este sentido y trayendo el tema de discusión a una realidad más amplia, Walsh observa que:

Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que se relaciona con la fuerza vital—mágica—espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la diferencia binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no modernas, «primitivas» y «paganas» a las relaciones espirituales y sagradas que unen los mundos de arriba y de abajo, con la tierra y con los ancestros vivos. Así pretende anular las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, o sea, la continuidad civilizadora de las comunidades indígenas y de la diáspora africana.

(2009, p. 5)

Doña Tereza, nãnderu/rezadora y considerada una sabia anciana, que participa como maestra tradicional en la formación de los profesores indígenas, afirma que la educación guaraní y kaiowá que orienta la formación de «un hombre bueno» está sustentada por los principios de la comunicación espiritual (que está por encima de cualquier religión occidental que el guaraní profese), de la ética del guaraní que se orienta por la reciprocidad de la revelación (sueños, inspiración hecha por los espíritus guaraní), en «otra» lógica de ver el mundo, en el respeto por el otro, en la alimentación tradicional y que los niños aprendan de otros niños.

Nosotros, investigadores indígenas y no indígenas de la educación escolar indígena guaraní en Mato Grosso do Sul, y otros estudiosos de la pedagogía guaraní, hemos observado que las prácticas pedagógicas vividas entre profesores y niños/alumnos indígenas, son marcadas por la alegría; el respeto a la voluntad del alumno; paciencia (de la espera, de la contemplación); reciprocidad (el no apego a los objetos) y que el acto de enseñar y aprender, o sea, los procesos de aprendizaje se den por la curiosidad (para aprender hay que preguntar); observación de la naturaleza y de las otras personas; imitación (inspiración en aquello que lo rodea, autonomía, oralidad: escucha respetuosa de la palabra, el diálogo, el silencio) y la repetición (para aprender hay que hacer muchas veces).

Al destacar la existencia de un conocimiento local, y esto no significa tener una visión romántica como si estos conocimientos fueran «puros» o fuera de las historias que los pueblos indígenas vivenciaron/vivencian, algunas cuestiones nos producen cierto temor, en el sentido de construir otras prácticas pedagógicas que no segreguen los saberes indígenas y que puedan cruzar fronteras visibilizando su potencial que busca “(...) *desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad —estructuras hasta ahora permanentes— que mantienen patrones de poder arraigados en la «racialización», en el conocimiento eurocéntrico y en el menosprecio de algunos seres como menos humanos*” (Walsh, 2009, p. 24). Para que podamos colocar en pautas globales o transfronterizas, la posibilidad de diálogo entre múltiples epistemes y prácticas, necesitamos realizar la construcción y la sistematización de un referencial teórico con relación a otras lógicas epistemológicas y metodológicas en estudios realizados por investigadores indígenas en sus propios contextos culturales fortaleciendo, en este sentido, el diálogo entre los saberes indígenas y los saberes producidos por otras culturas, en especial, los llamados académicos.

5. Consideraciones Finales

La propuesta de este texto fue reflexionar acerca de la escuela indígena intercultural y la práctica del diálogo de saberes (la experiencia en escuelas indígenas Guaraní y Kaiowá, Brasil). Podemos adelantar la relevancia del hecho de que los profesores indígenas presentan un perfil antropológico/político para realizar sus prácticas pedagógicas cotidianas, generadoras de autonomía y emancipación. Aunque el «modelo de escuela» tenga mucho

del ropaje formal y occidental, el hecho de que los profesores sean indígenas posibilita la práctica de tradición cultural, o sea, la tentativa de diálogo entre saberes. Reafirmamos la constatación de dos indicadores considerados fundamentales para el fortalecimiento de la cultura y la concretización de una escuela diferenciada y específica: la mayoría de los profesores indígenas vive en las aldeas y habla el idioma materno y además, sigue los procesos de formación continua, como en el caso de la “*Ação Saberes Indígenas na Escola*”, parte del proyecto de los Territorios Etnoeducacionales del Minsiterio de Educación (MEC) de Brasil, con énfasis en la formación continua de profesores alfabetizadores bilingües y en la producción de materiales didácticos con estas mismas características. Así, estar inmerso en el contexto de la cultura local y dominar la lengua materna son requisitos considerados imprescindibles para que los profesores puedan interactuar con los códigos de la escuela, orientados por la cultura local, territorializada.

Este estudio está demostrando, también, la necesidad de revisar los fundamentos epistemológicos que orientan las escasas atenciones atribuidas por las investigaciones a las «voces silenciadas», especialmente a las que provienen de la infancia en las sociedades indígenas brasileras y su relación con la educación.

Dentro de este contexto amplio de espacios y vivencias, ensayando la construcción de una interculturalidad crítica (Walsh, 2009), y siempre deslizándose, en lo que también la autora llama de interculturalidad funcional e interculturalidad relacional, destacamos aquí las experiencias vividas por estos profesores indígenas, muchos de ellos estudiando postgrado, en la búsqueda de este posible «diálogo con las culturas ancestrales» que, en todo momento, tensionan nuestros discursos académicos, aún muy sustentados por la modernidad, al mismo tiempo que infiltran sus saberes, aunque hibridados, en el espacio considerado «sagrado» de la academia.

Hablar así de la escuela indígena intercultural y la práctica del diálogo de saberes, entre profesores/as Guaraní y Kaiowá, es comprender que se trata de un proceso de construcción del modelo propio de educación, a partir de la realidad de cada pueblo y aldea, ensayando nuevas prácticas y nuevas epistemes, pues las tradicionales prácticas, dejadas por el modelo colonial y homogeneizador están siendo resignificadas por los propios actores.

Referencias bibliográficas

- Barth, F. (2000). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Bhabha, H. (1998). *O local de cultura*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Benitez, E. (2005). *Seminário sustentabilidade em terras indígenas*. Campo Grande: Editora da Universidade Católica Dom Bosco.

- Brand, A. (1997). *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Tese para o grau de Doutor em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Brand, A. & Nascimento, A. (2006). *A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios*. Anais do III Seminário Internacional: Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis.
- Canclini, N. (1998). *Culturas híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Candau, V. M. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: dialogando com diferentes aproximações. Em: Garcia, R. (org.). *Diálogos cotidianos*. (pp. 297–311). Petrópolis: DP et Alii/ Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Escobar, A. (2005). O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? Em: Lander, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. (pp. 133–168). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais [Clacso].
- Fundação Nacional da Saúde [FUNASA]. (2010). [Acessada em 21 de de julho de 2015], <www.sis.funasa.gov.br>.
- Garcia, R. (org.). (2010). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii/ Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Gruzinski, S. (2001). *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127–167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Ministério da Educação [MEC]. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação [MEC]. (2002). *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC/ SEF.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Nascimento, A. (2004). *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: Editora da Universidade Católica Dom Bosco.
- Oliveira, L. de & Candau, V. M. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e interculturalidade no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15–40.

- Porto-Gonçalves, C. (2005). Apresentação da edição em português. Em: Lander, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. (pp. 9–15). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais [Clacso].
- Schaden, E. (1962). *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in–surgir, re–existir e re–viver. Em: Candau, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. (pp. 12–43). Rio de Janeiro: 7Letras.